AKTUÁLNÍ POJETÍ UČIVA O BEZPEČNOSTI A HYGIENĚ V TECHNICKÉ SLOŽCE PŘÍPRAVY UČITELŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY

ROUČOVÁ, Eva, CZ

Resumé

Článek je příspěvkem k řešení nepříznivé situace v oblasti rozvoje bezpečnostní gramotnosti především u studentů učitelství pro primární školu a jejím vlivu na podobu této gramotnosti u jejich budoucích žáků.

V první své části prezentuje zjištěné prekoncepce a myšlenkové stereotypy, se kterými studenti do technického vzdělávání vstupují a které se mnohdy stávají bariérou a brzdou jejich dalšího bezpečnostního rozvoje.

V dalších částech jsou stručně analyzovány další faktory, které do bezpečnostního učení také vstupují a dále ho ovlivňují. V závěru článek nabízí praxí ověřený návrh koncepčního řešení funkčního pojetí výuky o bezpečnosti a hygieně pro 1. stupeň ZŠ.

Klíčová slova: vzdělávání učitelů, primární škola, konstruktivismus, technická výchova, pojetí učiva, bezpečnost a hygiena

THE CURRENT CONCEPT OF SAFETY AND HYGIENE CURRICULUM IN THE TECHNICAL COMPONENT OF THE PREPARATION OF PRIMARY SCHOOL

Abstract

The article is a contribution to solving the unfavourable situation concerning security literacy, especially of primary school teachers, and its influence on the form of this literacy among those teachers' future pupils.

In the first part, it describes preconceptions and thought stereotypes with which students enter technical education and which often become a barrier and a hinder their further security development.

Other factors are briefly analysed in the next sections, which also enter and influence the security teachings. As conclusion, the paper offers a tested design of a conceptual solution of the functional approach to security and hygiene education for elementary school.

Key words: teacher education, primary school, constructivism, technical education, curriculum, safety and hygiene

Úvod

Technické složce přípravného učitelského vzdělávání se věnujeme intenzivně již mnoho let. Bezpečnostní a hygienická složka je její integrální součástí a je charakteristická především svým komplexním přesahem do všech vzdělávacích složek a představuje i jednu z nejvýznamnějších oblastí pro budoucí praktický život zúčastněných. Ačkoliv je její teorie důkladně zpracována i po didaktické stránce, (Kropáč, 1998; Serafin, 2017) plošná, funkční transformace do českého vzdělávacího systému je nadále provázena mnoha obtížemi.

Již od roku 2000 provádíme na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích u studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ rozsáhlou diagnostiku vstupní a výstupní prekoncepce k didaktice technické výchovy. K jejímu zjišťování používáme metodu nestandardizovaného dotazníku, který obsahuje 28 otázek různého typu, je v něm použita

pětibodová škála Likertova typu [1; 5]. Doplnkovou výzkumnou metodou jsou upřesňující rozhovory se studenty. Součástí celé baterie otázek jsou, pochopitelně i otázky bezpečnostní a hygienické a některé dílčí výsledky budou stručně uvedeny v následujícím textu. Výzkum proběhl v letech 2000- 2016 a zúčastnilo se ho celkem 897 osob, 65 mužů a 832 žen.

1 Charakteristika prekonceptů a myšlenkových stereotypů studentů učitelství

Výsledky dlouhodobého výzkumu představ, postojů, dovedností a poznatků z bezpečnostní a hygienické oblasti lze stručně charakterizovat těmi hlavními položkami:

- Podprůměrný zájem o studium dané oblasti, který je deklarován především na vstupu do výuky. Na konci výuky je zjišťován sice signifikantní pozitivní vývoj, ale těžko lze predikovat, zda bude pro budoucí pojetí jejich bezpečnostní výuky dostatečný a efektivní.
- Podprůměrná úroveň poznatků z dané oblasti, která je rovněž deklarována na vstupu do výuky. Na konci výuky je rovněž dosahováno signifikantního pozitivního vývoje, ovšem musíme zohlednit, že se jedná v obou případech jen o výsledek sebehodnocení studentů.
- Nedostatečná úroveň zastrukturování poznatků v dané oblasti. Sami studenti uvádějí, že předchozí získané poznatky jsou zcela nesystémové a obtížně sami systém hledají, protože jim samým byly předány izolované poznatky.
- Převažující formální přístup k výuce daného tématu, kdy sami studenti uvádějí, že, tento přístup byl doposud nejčastěji používán i u nich v roli žáka a studenta a disponují tudíž tímto silným myšlenkovým stereotypem.
- Inklinace k výrazně transmisivnímu způsobu bezpečnostní a hygienické výuky, který je jim nejdůvěrněji znám z role studenta a žáka.
- Veřejně sice deklarují vysokou důležitost výuky této oblasti, ale vnitřně se s tímto postojem neztotožňují. Sami jsou mnohdy překvapeni, jak až tuto problematiku ve skutečnosti podceňují.
- Obsah pojetí výuky o bezpečnosti a hygieně se u studentů z podstatné části skládá z příkazů, zákazů, postrádá vysvětlení a zdůvodnění, bezobsažných a nefunkčních pokynů typu: počínejte si, chovejte se bezpečně, pozor na náradí atp.
- Bezpečnostní gramotnost dětí na 1. stupni ZŠ vnímají v silně zúženém smyslu jen jako výhradně svou povinnost a zodpovědnost, nepředpokládají v procesu bezpečnostního a hygienického učení aktivní činnost, zapojení a zodpovědnost žáka samotného.

2 Další aktuální faktory bezpečnostního a hygienického učení

V posledních letech jsme často konfrontováni ve školkách a školách s extrémně narůstajícími požadavky rodičů a někdy i vedení škol, na zajištění bezpečnosti dětí, které s tématem článku úzce souvisí. Dovolili jsme si tento jev pracovně nazvat:

Faktorem příliš bezpečných dětských prostředí a aktivit. Vyznačuje se především jednostrannými a extrémními nároky na učitele, které jsou jednak, i při nejlepší učitelově vůli, prakticky stěží splnitelné a vycházejí hlavně z naprostého nepochopení systému bezpečnosti, jsou spíše projevem bezpečností negramotnosti části veřejnosti, včetně části rodičovské populace.

Na samotné snaze o bezpečnost není naprosto nic špatného, ba právě naopak, problém ovšem nastává, pokud komplexně nemyslíme a místo toho požadujeme a dožadujeme se extrémně bezpečného prostředí a to především pro naše děti. Nejraději bychom, aby děti vůbec nic nedělaly, neb je to nebezpečné (sám život patří k nejnebezpečnějším), aby všechna jejich

prostředí a aktivity, domácnosti byly vybaveny extrémními a certifikovanými zabezpečovacími zařízeními.

Musíme vzít v této souvislosti ale v úvahu objektivní skutečnost, že podmínky pro život se neustále mění, a proto nelze již nyní přebírat v oblasti bezpečnosti rady předchozích generací, neb žily v diametrálně jiných podmínkách. Především exteriér se hluboce změnil, včetně vstupu techniky do všech sfér života, bezpečný vnější prostor pro dětské hry je dnes těžko dostupný. Zatímco ale dřívější generace dětí procházely automaticky a bez větších problémů běžným životním prostředím, dnešní děti vyrůstají v bublině extrémních bezpečnostních zabezpečení. Výsledkem jsou často sice nějakým způsobem zabezpečené, ale myšlenkově, psychomotoricky a postojově citelně zanedbané děti, které jsou i díky tomu následně extrémně ohrožené i v normálním, běžném a tedy i přirozeně nebezpečném životním prostředí. Čemuž rovněž odpovídá statisticky dokázaný neustálý nárůst dětských úrazů. A žádnou útěchou pro nás nemůže být fakt, že většina úrazů dětí vzniká mimo školu.

Pokud z dětské hry nebo praktické činnosti odstraníme veškeré nebezpečí, neposkytne tím to, co poskytnout má: možnost naučit se řešit problémy, orientovat se v novém prostředí, předvídat rizika, přizpůsobit své chování okolnímu prostředí, poznat své schopnosti a smířit se s tím, že když nemyslíme, přeceníme se, tak může dojít ke kolizi. Při takové hře nebo praktické činnosti se pravděpodobně budou děti i brzy nudit a bude se prohlubovat jejich nesamostatnost až závislost na druhých lidech.

Faktor přetrvávajícího pojetí výuky o bezpečnosti a hygieně

Všichni máme ze školních let bohaté zkušenosti s uplatňováním „poučení o bezpečnosti“ před každou jednotlivou konkrétní činností. Tento často stále tradičně používaný myšlenkový model se ukazuje jako minimálně efektivní, mnohdy je jeho efekt až kontraproduktivní, protože vychází z minimální myšlenkové aktivity účastníka učebního procesu a nevede jej k samostatnosti. Poskytuje pouze izolované poznatky k bezpečnosti zcela konkrétní jednotlivé činnosti, které většinou ani nemáme šanci si dlouhodobě zapamatovat, ale nevede k žádnému univerzálněji použitelnému myšlenkovému systému, který by se dal aplikovat na více různých činností. Navíc bývá „poučení“ často koncipováno pouze formou výčtu zakázaných činností bez nutného vysvětlení důvodů těchto opatření.

I kdybychom se extrémně namáhali s tvorbou a realizací co nejdokonalejších „poučení o bezpečnosti“, neprokážeme dětem vůbec žádnou užitečnou službu. Poskytneme dítěti pouze k reprodukci myšlenkový model, který předpokládá, že při každé jeho budoucí životní činnosti bude poblíž vždy někdo, kdo mu dá přesné instrukce, jak se má chovat, co nemá a nesmí dělat, na co si má dávat pozor atd. Což je prakticky naprosto nereálné, schopnosti dítěte těžce podceňující a vedoucí k nesamostatnosti a ke zvýšení bezpečnostního ohrožení dítěte i jeho okolí.

Faktor přetrvávající názoru, že cílem technické výchovy je hlavně něco vyrobit

Pro zainteresované je až s podivem, jak je tato představa stále rozšířená v praxi a bývá dominující i u studentů na vstupu do výuky na pedagogické fakultě. Jejím důsledkem je, že jsou významně upozaďovány kognitivní a afektivní cíle primárního technického vzdělávání a i bezpečnostní a hygienická problematika bývá maximálně zestručněna ve snaze dosáhnout na konci hodiny kýženého výrobku. Tento myšlenkový stereotyp je velmi odolný vůči rekonstrukci.

Dále se setkáváme často s faktorem, týkající se představy, že pravidla se nemusí dodržovat, návody k použití se nečtou, nepotřebujeme je atd.

3 Koncepce pojetí učiva o bezpečnosti a hygieně v přípravě učitelů pro primární školu

V návrhu koncepce zohledňujeme a vycházíme z příslušných částí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2017), dále z výzkumně podchycené prekoncepce a myšlenkové stereotypy studentů, uvedené stručně v bodě 1 tohoto článku a přihlížíme i k faktorům, uvedeným v bodě 2. Teoreticky je dále vycházeno především z jedinečného tří složkového myšlenkového modelu pojetí učiva: identifikace rizik, prevence a první pomoc (Kropáč, J., 1998). Naším dlouhodobým záměrem je rekonstrukce nevyhovujících prekonceptů, ovšem tento proces bývá pozvolný a je nutno konstatovat, že studentské prekoncepce a myšlenkové stereotypy, které získali v roli žáka a studenta, jsou, v souladu s konstatováním odborné literatury (Siebert, 2005), značně odolné i vůči velmi promyšlené argumentaci. Pokud je to z hlediska bezpečnosti přípustné, zařazujeme i badatelsky orientovanou výuku bezpečnostních a hygienických témat (Dostál, 2015).

Jediné funkční řešení bezpečnostní a hygienické problematiky spatřujeme v tom, že dítě, přiměřeně jeho věku a schopnostem, budeme jako učitelé důsledně podporovat v konstruování systematického myšlenkového modelu jeho vlastního pojetí bezpečnosti: identifikace rizik, prevence a 1. pomoci.

Se studenty byly vytvořeny některé následující systematizující kategorie pro učivo bezpečnosti a hygieny, které jsou zařazovány a používány již od prvotní pohybové demonstrace činností dětem, kdy žáci pozorují činnost a jsou jim vždy kladeny tyto otázky: V čem může být tato činnost pro nás nebezpečná? Jak se budeme chovat, zacházet s věcmi, abychom tomuto nebezpečí předešli? Co budeme dělat, jak budeme reagovat, když se přesto stane nějaké zranění, úraz?

Naším cílem je, aby studenti dospěli ke zvnitřnění následujících názorů, které posléze budou kultivovat i u dětí mladšího školního věku:

Například svou bezpečnost zvýším, zlepším, když

- budu vždy dodržovat pravidla
- dodržím pracovní postup
- věnuji velkou pozornost zvládnutí bezpečného způsobu činnosti
- budu číst a řídit se návody k použití
- nebudu vykonávat činnost, pokud nejsem ve fyzické a psychické kondici
- budu udržovat pořádek na pracovním místě
- při činnosti budu chránit sebe i okolí (osoby i prostředí) atd.

Dále uplatňujeme tří fázový systém výuky o bezpečnosti a hygieně (Kropáč, 1998):

- Rizika: společné objevení a vyvození konkrétních rizik při práci s různými materiály, nářadím, pomůckami; rizika různých pracovních prostředí; rizika neekologického nakládání s materiály a pomůckami, s odpadem; rizika pro osobu žáka; rizika pro ostatní lidi; rizika pro okolí žáka (znečištění, poranění, úraz, onemocnění, zničení atd.)
- Konkrétní podoba **prevence** při práci s různými materiály, nářadím, pomůckami; při pobytu v neznámém prostředí (hlavní prevence: pravidla zacházení a manipulace s nástroji, dodržování pořádku na pracovním místě, hygiena žáka při činnosti; pravidla

pohybu po třídě a v lavici; ohleduplnost k ostatním; specifická ochrana obličeje a rukou; dodržování technologického postupu; pracovní oděv atd.

- Podoba **1. pomoci** při práci s různými materiály, nástroji, pomůckami; při pobytu v novém a neznámém prostředí (1. Pomoc při říznutí, uklouznutí...; umět přivolat pomoc, hlásit a ošetřit všechny úrazy atd.)

Pokud chceme zlepšit znalosti a dovednosti v bezpečnostní a hygienické oblasti v přípravném vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ, primárně kultivujeme afektivní složku studenta. Teprve na základě její žádoucí rekonstrukce dochází ke změně stránky kognitivní a psychomotorické.

Závěr

Obsah i metody výuky technické složky pregraduálního vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ se neustále vyvíjí. Při její realizaci zohledňujeme komplexní otázky a výsledky výzkumných šetření (Novotný, Honzíková, 2014), jeho další perspektivy (Dostál, Prachagool, 2015) a další specifika (Částková, Havelka, Kropáč, 2015; Twyford, Järvinen, 2000).

Výčet, uvedený v bodě 1, tedy charakteristika prekoncepce studentů k bezpečnostní a hygienické výuce, nelze chápat v nijak negativním smyslu. Slouží nám výhradně k lepšímu pochopení toho, s čím student do výuky přichází a jaký obsah a strategie výuky je nutno zvolit v dalším přípravném vzdělávání budoucích učitelů 1. stupně ZŠ. Pokud bychom se touto problematikou nezabývali, reálně hrozí, že se tato prekoncepce stane bariérou pro další vzdělávání v uvedeném oblasti a bude neblaze spolupůsobit i v budoucím pojetí výuky budoucího učitele. Naším cílem je nevyhovující myšlenkové stereotypy a prekoncepce u studentů, pokud možno, rekonstruovat, aby je dále nepředávali svým žákům a mohli jsme se podílet na zvyšování kvality poznání o bezpečnostní a hygienické problematice budoucích generací lidí.

Naším cílem je, aby, v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2017), přistupoval budoucí učitel primární školy k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot a tento komplexní pohled na bezpečnostní a hygienickou problematiku dokázal funkčně zprostředkovat i svým žákům.

Literatura

- Částková, P, Havelka, M., Kropáč, J. (2015) Pedagogical objectivism and subjectivism in the concept of the instruction of the general technical subjects from the perspective of students of teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*[online] Dostupné na: https://www.academia.edu/23166790/Pedagogical_objectivism_and_subjectivism_in_the_concept_of_the_instruction_of_the_general_technical_subjects_from_the_perspective_of_students_of_teaching
- Dostál, J. (2015) *Badatelsky orientovaná výuka: Kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Dostál, J. a Prachagool, V. (2016) Technické vzdělávání na křižovatce – historie, současnost a perspektivy. *Journal of Technology and Information Education. Volume 8, Issue 2*.
- Novotný, J. a Honzíková, J. (2014) *Technické vzdělávání a rozvoj technické tvořivosti*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

Kropáč, J. (1998) *Pojetí výuky o bezpečnosti práce ve všeobecném technickém vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.

RVP (2017) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] Praha: MŠMT. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Serafin, Č. (2016) Aktuální přístupy k inovativnímu pojetí vzdělávání v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci. *Journal of Technology and Information Education*. Volume 8, Issue 2.

Siebert, H. (2005) *Pädagogischer Konstruktivismus*. 3. vyd. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.

Twyford, J., Järvinen, E. M. (2000) The Formation of Children's Technological Concepts: A Study of What It Means To Do Technology from a Child's Perspective. *Journal of Technology Education*. [online], Vol. 12, N. 1. Dostupné na: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v12n1/pdf/twyford.pdf>

Kontaktní adresa:

Eva Roučová, PhDr., Ph.D.

Katedra aplikované fyziky a techniky, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, Jeronýmova 10, České Budějovice, 371 15, tel. 00420 38 777 30 31, e-mail: evro@pf.jcu.cz