

e-PEDAGOGIUM

I/2012

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum v pedagogice,
s ohledem na pedagogiku,
speciální pedagogiku, pedagogickou
psychologii a didaktiky oborů

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>.

Jazyková úprava: Mgr. Milan Polák, Ph.D.
PhDr. Květoslava Musilová, Ph.D.

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Předsedkyně redakční rady: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Příspěvky prošly recenzním řízením.

Jména všech recenzentů za rok 2012 budou zveřejněna v prvním českém čísle následujícího roku.

ISSN 1213-7758 tištěná verze
ISSN 1213-7499 elektronická verze

OBSAH

Editorial.....	5
<i>Vlasta Cabanová</i>	

ČLÁNKY

Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení?	9
<i>Vít Dočekal</i>	
Aktivace sociálních stereotypů a výkon ve zkouškovém testu	18
<i>Marek Franěk, Věra Strnadová</i>	
Úloha tutora v e-learningových kurzech.....	32
<i>Blanka Frydrychová Klímová, Petra Poulová</i>	
Burnout syndróm a subjektívna pohoda učiteľov	46
<i>Nikoleta Izdenczyová</i>	
Teorie učení a jejich odraz v distančním vzdělávání realizovaném formou e-learningu.....	61
<i>Milan Klement</i>	
Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie)	82
<i>Luboš Krninský</i>	
Oblíbenost vyučovacích postupů u žáků 1. stupně základní školy.....	109
<i>Šárka Mikesková</i>	
Faktor času a resilience v rodinách s dítětem se sluchovým postižením	127
<i>Miloň Potměšil, Adéla Hanáková, Eva Urbanovská</i>	

RECENZE

Odborná práce bestsellerem?	147
<i>Milena Ůbrink Hobzová</i>	
Rozvoj morálního vĚdomí žáků	149
<i>Radim Chmelík</i>	
Jak eliminovat problémové chování dětí aneb nekázeň jako fenomén 21. století	152
<i>Jaroslava Kunstová</i>	
Muzikoterapie a specifické poruchy učení	155
<i>Eva Martinková</i>	
Rozumově nadané děti s dyslexií	158
<i>Eva Martinková</i>	
Interpretace poezie na základní a střední škole.....	160
<i>Vlasta Řeřichová</i>	
Proč zpíváme?	163
<i>Vítězslav Šlahar</i>	
Mediace v teorii a praxi	166
<i>Jiří Vrba</i>	
Když naše dítě nemluví plynule	170
<i>Monika Weilová</i>	

RECENZENTI

e-Pedagogium – ročník 2011	173
----------------------------------	-----

EDITORIAL

Vážení čitatelia,

dostáva sa Vám do rúk ďalšie číslo časopisu e-Pedagogium. Nové číslo reaguje na aktuálne otázky súčasnej pedagogickej vedy a modernej pedagogickej praxe, ktorá je v európskom priestore konfrontovaná s realitou v širšom sociálnom kontexte. Súčasný život v 21. storočí, v spoločnosti označovanej ako vedomostná, prináša nové úlohy a výzvy v oblasti výchovy a vzdelávania, najmä v súvislosti s novými podmienkami spoločnosti. Osobitne rastie význam hlbšieho skúmania adaptačných procesov v období krízy, ktorá už nadobudla ekonomický a sociálny rozmer, a teda má dopad aj na celý život v európskom priestore.

Moderná európska spoločnosť je orientovaná na výkon a súťaž, pričom jedným z najdôležitejších predpokladov úspešnej sebarealizácie jednotlivca v profesionálnej sfére je práve kvalitné vzdelanie, umožňujúce uplatnenie sa na trhu práce. Úspech v oblasti vzdelávania priamo závisí od viacerých faktorov. Medzi nimi jednou z najdôležitejších je schopnosť flexibility jednotlivca, postavená na pohotovosti a efektívnom učení sa novým veciam. Rudimentárnu bázu týmto procesom dáva škola v podobe elementárnej gramotnosti, ktorá sa v edukačných procesoch transformuje na „nadstavbové“ gramotnosti nevyhnutné pre život v moderných podmienkach. Tieto umožňujú zvládnuť „životné“ procesy učenia *„učiť sa byť, učiť sa poznávať, učiť sa konať a učiť sa spoločne žiť“*.

Aktualizácia vzdelania ako celoživotného procesu úzko súvisí s pojmami sebavýchova a sebaučenie. V nich, okrem učiaceho sa subjektu, zohrávajú dôležitú úlohu nielen učiaci subjekt – osobnosť pedagóga, tútora, ale i edukačné prostriedky, predovšetkým špecifické metódy a stratégie, ktorými sa aktuálne zaoberajú autori vo viacerých príspevkoch. Z tohto dôvodu venujeme osobitnú pozornosť i teóriám učenia v rôznych sociálnych prostrediach. Efektívne osvojenie si sumy poznatkov umožňuje rýchle prispôbenie sa zmeneným podmienkam, a preto sú v predkladanom čísle zaradené aj príspevky zamerané na moderné prístupy k učeniu ako e-learning a ďalšie efektívne metódy samostatného učenia.

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D.

ČLÁNKY

PROŽITKOVÉ, ZÁŽITKOVÉ, NEBO ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ?

Vít Dočekal

Abstrakt

Tento článek se věnuje terminologickému vyjasnění pojmenování cyklu učení, který bývá často spojován se jménem Davida A. Kolba. Argumentace vede od rozlišení prožitku, zážitku a zkušenosti k návrhu vhodného výběru mezi těmito termíny při pojmenování učebního cyklu. Metodou práce je studium již založeného a argumentovaného jazykového užívání uvedených termínů v odborných českých i cizojazyčných zdrojích.

Klíčová slova

Zážitkové učení, zkušenostní učení, zážitek, zkušenost, prožitek, učební cyklus.

Experiential Learning – Czech Translation and Its Meanings?

Abstract

This paper focuses on the terminological clarification of the so called Experiential Learning Cycle in Czech. It proceeds from distinction of ways of translations of the term experience to Czech to proposal of using of the selected term in the context of the foregoing model. To achieve this goal and decide, we use studies and other sources dedicated to usage of the ways of translation.

Key words

Experiential learning model, experience, learning cycle.

Úvod

V oblasti zážitkového učení, vzdělávání, rozvoje či výchovy prožitkem můžeme pozorovat velmi pestré používání pojmů, které může vést k nejednoznačnosti jejich užívání. Obzvláště náročné je pak zacházení s anglickým

termínem *experience*, čehož si všímá i Turčová (srov. 2007, s. 25). Tento termín nacházíme v různých spojeních, mimo jiné také v pojmenování cyklu učení – *experiential learning model* – v Kolbově pojmenování Lewinova modelu (srov. Kolb, 1984, s. 21).¹ Setkáváme se zde jak se zážitkovým (srov. např. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 16), tak se zkušenostním učením² (srov. např. Palán, 2002, s. 246). Všichni autoři, kteří tyto termíny používají, však popisují stejné principy fungování tohoto modelu – terminologická nejasnost by se tak mohla pro využívání těchto modelů zdát nedůležitou. Do této diskuze však vstupuje praxe využívání těchto principů. Nezřídka se setkáváme u učebních modulů či programů založených na těchto principech spíše s orientací na samotný zážitek, než na další body celého cyklu³, tedy především na reflexi, zobecnění a vznik nové zkušenosti přes aktivní otestování zobecněných poznatků v nových situacích. Proto považuji za důležité zdůraznit v pojmenování tohoto cyklu či procesu v případě jeho využití pro rozvojové či vzdělávací cíle termín zkušenost jako primární cíl, k jehož dosažení slouží prožitek/zážitek jako prostředek. Argumentaci možnosti využití tohoto termínu pak zakládáme nejenom na této snaze akcentovat závěrečnou fázi učebního cyklu, ale i na argumentech níže zmíněných autorů a teorií.

1 Prožitek, zážitek, zkušenost

Jak uvádí Turčová (srov. 2007, s. 30), jsou termíny *výchova prožitkem a zkušeností* a *výchova zážitkem* často zaměňovány. Autorka se pak dále zabývá spíše rozlišením mezi edukací (či vzděláváním, vychováváním), učením

¹ Tento model bývá často přejímán a interpretován jako Kolbův model/proces/cyklus zážitkového/zkušenostního učení (srov. např.: Hanuš – Chytilová, 2009, s. 39–43; Prokopenko – Kubr, 2002, s. 44; Odzgan, 2005, s. 31; Mohauptová, 2009, s. 136). Já budu v této práci využívat termín učební cyklus či cyklus učení – myšlen tím bude právě tento Kolbem předkládaný Lewinův model a jeho úpravy od různých autorů.

² Objevuje se i spojení s termínem prožitek, který však nebývá často spojován s pojmenováním cyklu učení, o které jde v tomto textu především. Prožitku se nicméně budeme věnovat dále v textu.

³ Toto (ne)využití samozřejmě závisí na cílech a podobě programu, jak ukazují např. „Cápkovy kruhy“ (srov. Adventura..., 2008), které nabízejí i možnost pouze základní reflexe prožitku/zážitku.

a pedagogikou (tedy podle míry aktivity a rolí učitele a učeného) v anglické terminologii a rozlišení prožitku, zážitku a zkušenosti se dále nevěnuje. Co se týká anglického výrazu „experience“, který je používán jako zážitek i zkušenost (srov. Oxford..., 2009, s. 327), nedá se říci, že by nám případnou snahu o terminologické vyjasnění nějak usnadňoval. O terminologické specifičnosti pojmu „experience“ v českém užívání hovoří i Kirchner, který do skupiny možných překladů doplňuje právě třetí termín – prožitek (srov. Kirchner, 2009, s. 24). Kolb, který je v souvislosti se zkušenostním učením velmi často spojován, popisuje víceznačnost využívání anglického termínu, kterou zakládá na vztahu mezi člověkem a prostředím. První význam je spíše subjektivní, spojuje jej se subjektem, osobou, odkazuje především na vnitřní stav jedince – jako např. „experience of joy and happiness“, kde bychom se nejspíš přiklonili k překladu „prožitek/zážitek/ radosti a štěstí“ (srov. Kolb, 1984, s. 35), ale např. Nakonečný od Wundta přejímá již konkrétně „zážitek libosti nebo nelibosti“ resp. „zážitek napětí či uvolnění“ (srov. Nakonečný, 1995, s. 18). Druhý význam je pak dle Kolba objektivní, spojený s prostředím, např. „20 years of experience on this job“, což bychom zřejmě přeložili jako 20letou zkušenost (srov. Kolb, 1984, s. 35). I v tomto případě by Nakonečný souhlasil s tímto rozdělením, když zkušenost označuje jako něco, co je získáno z kultury, tedy z vnějšku osobnosti (srov. Nakonečný, 1995, s. 127). Dá se tedy říci, že oproti jednoduchému oddělení prožitku/zážitku a zkušenosti jako vstupu a výstupu, které jsem naznačil výše, existuje ještě další rozdíl v používání těchto dvou synonym pro anglický termín experience, a tím je internalita/externalita vztahení termínu. Propojení těchto dvou významů, tedy zkušenosti a prožitku/zážitku jako objektivních a vnitřních podmínek nazývá Dewey situací (srov. Dewey, 1938, s. 42). V té dochází k zisku znalostí a dovedností, které se stávají nástrojem porozumění a jednání v situacích, které nastanou. Toto vysvětlení zapadá jak do modelu v Obr. 1, tak do terminologického ukotvení na základě Kolbových příkladů výše.

Obr. 1 Spirála zkušenostního/zážitkového učení⁴



Pokud se vrátíme k nastíněné propojenosti významů termínu *prožitek/zážitek*, považuje Kirchner prožitek za součást zážitku. Zážitek podle něj čerpá z proudu prožitků. Od výše citovaných autorů Kolba a Nakonečného se však liší v pojetí vztahu mezi zkušeností a zážitkem, který považuje za zvnitřněnou zkušenost (Kirchner, 2009, s. 25). Z tohoto pohledu se tedy jeví, že Kirchner považuje zkušenost za chronologicky primární, ježímž zvnitřněním dochází ke vzniku zážitku. To ovšem v textu dále popírá: „Díky pozornosti se zážitek či silný prožitek, tedy jakási dílčí informace, stává zkušeností...“ (Kirchner, 2009, s. 26). Jasně do tohoto rozlišení vnáší definice prožitku (který vystihuje aktivitu prožívání), zážitku (prožitek nebo soubor prožitků, ke kterým se vracíme v čase) a zkušenosti (to, co bylo uchováno v paměti individua, a je aktivně prožíváno) (srov. Kirchner, 2009, s. 25). V tomto vymezení autor nejspíše vychází z vymezení Jiráska, který vztah prožitku, zážitku a zkušenosti vymezuje následovně: „Pro okamžik

⁴ Srov. Kolb cit. dle: Mohauptová, 2009, s. 136. a srov. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 17–18.

přítomné aktivity... tedy vyhrazujeme slovo prožitek (a proto také praktické působení jako výchovu prožitkem). Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme..., můžeme tento modus označit jako zážitek... Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat zkušeností“ (Jirásek, 2004, s. 15). Jirásek tak postupuje stejným směrem jako model učení, se kterým je tato práce spojena (srov. Kolb cit. dle: Mohauptová, 2009, s. 136. a srov. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 18) – viz obr. 1. Rozdílem zůstává pouze využití termínu prožitek, který bychom zřejmě mohli zařadit v cyklu učení do skupiny pojmů *zážitek* a *zkušenost*. Dostáváme se tím k definování prožitku, zážitku a zkušenosti jako trojbodu, jehož podoba se liší s časem, ve kterém ho definujeme. Na počátku začínáme u prožitku, který je pouze prožíván, je činností samotnou, která je v případě ohlednutí, tedy jistého návratu, zpětného pozorování transformována v zážitek. Při následném zobecnění a otestování obecných závěrů v nových situacích dochází ke vzniku zkušenosti. Z tohoto pohledu tedy můžeme říci, že všechny tři termíny můžeme využít při pojmenování cyklu učení – prožitek je základním zdrojem energie procesu, zážitek je pak podmínkou vzniku zkušenosti.

2 Eliminace prožitku

Abychom mohli dojít alespoň k částečnému závěru, navrhuji eliminovat jeden z termínů, které se nám pro pojmenování modelu učení nabízejí. Na základě předchozí argumentace a předložení modelů v české literatuře se pak zřejmě v tomto výběru zastavíme u termínu prožitek.

Jirásek (srov. 2004, s. 14) uvádí, že termín prožitek je používaný třikrát méně často než slovo zážitek. I to může mít vliv na téměř neobjevující se pojmenování cyklu jako cyklus prožitkového učení. Také různí autoři toto pojmenování příliš neužívají. To je spojeno i s faktem, že zkušenost je často vnímána jako určitý prvotní impuls, právě jak to naznačuje obr. 1. Zatímco Svatoš s Lebedou jako primární impuls označují zážitek (srov. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 17), Palán jej již označuje za konkrétní zkušenost (srov. Palán, 2002, s. 246). Argumentem, který zde musíme brát v potaz, zůstává termín výchova prožitkem (či výchova prožitkem a dobrodružstvím), který kromě

dalších uvádí Turčová (srov. 2007). Z pohledu účelu cyklu učení (nikoli samotné výchovy prožitkem či prožitkové pedagogiky) však shledávám, že prožitek není adekvátním termínem, který by označoval celý cyklus. Vycházím zde především z nutnosti aktivity nejenom na straně facilitátora, vychovatele či vzdělavatele, ale především na straně rozvíjeného jedince ve všech krocích cyklu učení. Prožitek tak stále shledávám jako určitý impuls či energii vstupující do spirály učení, považuji ji ale v souladu s Kirchnerem za podčást zážitku, který již předpokládá určitou základní reflexi.

3 Zážitek, nebo zkušenost?

Nerozhodnost mezi zkušeností a zážitkem při výběru jednoho z termínů pro pojmenování učebního cyklu bychom mohli vysvětlit právě dvojrolí termínu a bodu „experience“ jako nové zkušenosti a impulsu pro nový prožitek, který je startérem nového cyklu získání zkušenosti, jak bylo naznačeno výše. Přesto však předpokládám prvotnost zážitku (jako souhrnu prožitků) před zkušeností, stejně jako např. Plamínek, který termín zážitek používá i pro termín na „druhé úrovni“ (po aktivním experimentu, zkoušce), tedy něco, co navrhuji označovat jako zkušenost (srov. Plamínek, 2010, s. 205).

Zřejmě záleží především na vnímání modelu učení v jeho kontinuu. V samotném modelu, který je v odborné literatuře interpretován, totiž dochází k překrytí první a poslední fáze (viz obr. 1), tedy zážitku a nové zkušenosti, je zde však zřejmé, že velmi často již první fázi můžeme termín zážitek doplnit o zkušenost. Pokud tedy budeme brát v úvahu cyklický charakter tohoto procesu, dochází díky zážitku skrze jeho transformaci k vzniku nové zkušenosti, která je však novým vstupním zážitkem pro získání zkušenosti další. Ke kontinuitě zkušenosti (tedy procesu podobného charakteru jako má křivka ve tvaru spirály na obr. 1) se dostává také Dewey, který ji vysvětluje tak, že každá zkušenost čerpá ze zkušenosti minulé a určitým způsobem ovlivňuje kvalitu té budoucí (srov. Dewey, 1938, s. 35). S určitou mírou předchozí zkušenosti souhlasí i Bertrand (srov. 1998) v rámci svého konceptu prekonceptů či spontánních konceptů, jak tento termín přebírá od dvojice Larochelle a Desautels. Bertrand následně předkládá definici od Jedoleta. Ten tyto spontánní koncepty definuje jako „referenční systém, v jehož rámci probíhá transformace, integrace a osvojení nových či odlišných informací

nebo reprezentací“ (Bertrand, 1998, s. 69), přičemž je dále specifikuje jako „výsledek všech interakcí subjektu s jeho prostředím jako ta vysvětlení, která jsou subjektu vlastní a popisují některé z jeho interakcí s tímto prostředím.“ (Bertrand, 1998, s. 69). Jistou zkušenost tedy můžeme předpokládat ještě před proběhnutím cyklu a vzniku nové zkušenosti vždy. Pokud ji však „vložíme“ do nové situace, můžeme zároveň uvažovat existenci jistého zážitku jako reakce na využití této zkušenosti v těchto nových podmínkách.

Již zmíněný Dewey, který s termínem experience ve svých dílech operuje velmi často, se v jednom ze svých dalších děl pouští do rozdělení pojmu *zkušenost* vedví. „Po činné stránce zkušenost je zkoušení; význam tohoto slova vysvětluje se dobře příbuzným slovem pokus (experiment). Po trpné stránce zkušenost je zakoušení. Máme-li s něčím zkušenost, působíme na to sami, děláme s tím něco; a potom zakoušíme nebo trpíme následky“ (Dewey, 1932, s. 189). I tímto výrokem a překladem se potvrzuje možnost dvojího užívání termínu zkušenost ve smyslu testu reakce v jisté situaci a jejích následků – ať už v podobenství zkušenostního cyklu učení, tak při pouhé návaznosti těchto dvou aktů. Dewey se v této otázce dále věnuje postavení zkušenosti jako předstupně a opaku pole teorie. „Zkušenost, docela skromňoučká zkušenost je schopna zroditi a nositi každou dávku theorie (anebo rozumového obsahu), avšak theorie bez zkušenosti nemůže být úplně zachycena jako theorie“ (Dewey, 1932, s. 196).⁵ Empirickou situaci pak označuje jako „počáteční období myšlení“ (Dewey, 1932, s. 209), rozum pak za „nástroj, kterým bylo možno zachytiti všeobecný princip a proniknouti k podstatě věci“ (Dewey, 1932, s. 356). Celkem logicky pak požaduje propojenost vědy a rozumu se zkušeností (srov. Dewey, 1932, s. 357), což nás odkazuje zpět k učebnímu cyklu a jeho jednotlivým fázím.

⁵ I když i v tomto prohlášení bychom našli dvojíakost – zkušenost je zde schopna jednak zrodit (tedy být předstupněm) teorii a zároveň ji nosit (tedy být jejím odrazem). Dostáváme se tak opět ke komplementárnímu pojetí zkušenosti jako jednoho pólu cyklu zkušenostního učení, který je však rozdělen a jednoty dosahuje až po dokončení celého cyklu.

Závěr

Na základě výše uvedených argumentů můžeme zřejmě souhlasit s použitím obou variant anglického termínu *experience* jako zážitek i zkušenost. *Zážitek* můžeme považovat za spíše subjektivní impuls a *zkušenost* za objektivní „zisk“ či část situace, ve kterou učební cyklus ústí. Cyklus učení, který je nastíněn výše, však navrhuji nazývat zkušenostním učením, neboť k tomu, abychom o nějakém cyklu mohli hovořit, je třeba dosáhnout i poslední fáze – tou je po tomto terminologickém vymezení právě zkušenost. Zážitek totiž může zůstat dále nezobecněn, nedochází tedy ani k testování závěrů a vzniku nové zkušenosti. Zůstává tak na úrovni podnětu, jehož učební potenciál není využitý. Toto pojmenování může pomoci i při zapojování cyklu učení do programů s různými cíli – ne vždy musí dojít k reflexi prožitku, zobecnění zážitku a otestování opatření, která vedou k nové zkušenosti – v tom případě se však zřejmě budeme nacházet v jiném přístupu k cíli. Zdůrazněním úlohy zkušenosti jako konečného výstupu (samozřejmě s vědomím cyklickému charakteru modelu) už můžeme naznačit, co od celého přístupu očekáváme – zda pouze zážitky bez hlubšího přesahu a rozvoje, nebo plnohodnotné vytěžení prožitku a zážitku směrem k nové zkušenosti.

Literatura

1. ADVENTURA TEAMBUILDING. *Cápkovy kruhy* [online]. 2008 [cit. 2012-10-1]. Cápkovy kruhy. Dostupné z WWW: <<http://www.teambuilding.cz/cz/o-nas/jak-pracujeme/capkovy-kruhy/>>
2. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
3. DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. 1. vyd. Praha: Jan Laichter, 1932. ISBN neuvedeno.
4. DEWEY, J. *Experience and Education*. 1. vyd. New York: Touchstone, 1938. ISBN neuvedeno.
5. HANUŠ, R. – CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
6. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, č. 1, s. 6–16. ISSN 1214-603X.

7. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.
8. KOLB, D. A. *Experiential Learning*. 1. vyd. New Jersey: Prentice-Hall, 1984. ISBN 0132952610.
9. MOHAUPTOVÁ, E. *Teambuilding*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7367-042-9.
10. NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X.
11. ODZGAN, J. Eros a zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2005, č. 4, s. 27–36. ISSN 1214-603X.
12. *Oxford paperback dictionary and thesaurus*. 3. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2009. ISBN 9780199558469.
13. PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělání dospělých*. 1. vyd. Turnov: DAHA, 2002. ISBN 80-902232-1-4.
14. PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.
15. PROKOPENKO, J. – KUBR, M. *Vzdělávání a rozvoj pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-250-6.
16. SVATOŠ, V. – LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0318-1.
17. TURČOVÁ, I. Terminologická džungle – česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion*, 2007, č. 8, s. 23–35. ISSN 1214-603X.

Kontakt na autora

Mgr. Vítěk Dočekal
 Katedra sociologie a andragogiky
 tř. Svobody 26
 771 80 Olomouc
 e-mail: vit.docekal@upol.cz

AKTIVACE SOCIÁLNÍCH STEREOTYPŮ A VÝKON VE ZKOUŠKOVÉM TESTU

Marek Franěk, Věra Strnadová

Abstrakt

Bylo pozorováno, že priming, který vyvolává aktivaci stereotypu vzdělaného člověka, může vést ke zlepšení výkonu ve vědomostním testu (Dijksterhuis, van Knippenberg, 1998). Uskutečnili jsme dva experimenty v reálných školních podmínkách. V prvním experimentu studenti psali pololetní test. Těsně před psaním testu proběhl priming na stereotyp univerzitního učitele nebo uklízečky. Výsledky ukázaly, že osoby, které byly před testem vystaveny primingu na stereotyp univerzitního učitele, měly nepatrně lepší výkon než osoby, které byly vystaveny primingu na stereotyp uklízečky. Signifikantní rozdíly mezi oběma podmínkami byly zjištěny pouze mezi muži studujícími technické a ekonomické obory. Druhý experiment byl proveden o dva roky později stejným způsobem. Vzhledem k tomu, že se nepodařilo kontrolovat všechny proměnné, výsledky nebyly zreprodukovány. Studie je doplněna úvahou o praktických aplikacích zjištěných poznatků.

Klíčová slova

Aktivace sociálních stereotypů, mentální výkon, priming.

Activation of social stereotypes and performance in an exam test

Abstract

It was found that priming, which activated a stereotype of a professor, could lead to improvement in a knowledge task (Dijksterhuis, van Knippenberg, 1998). Two experiments were conducted in a real situation. In Experiment 1 undergraduate students were asked to complete a mid-term test. Prior to knowledge testing they were primed with stereotypes of an university professor or a charwoman. The results revealed that students, who were primed with the stereotype of the university professor performed slightly better than students, who were primed with the stereotype of charwoman. However, significant differences were found only among males majoring in

technical and economical subjects. Experiment 2 was conducted two years later. Since we did not succeed to control all variables, the results from Experiment 1 were not reproduced. Practical applications of our findings are discussed.

Keywords

Social stereotypes activation, mental performance, priming.

Úvod

Předkládaná studie se zabývá některými kognitivními procesy, které mohou do určité míry ovlivňovat výkon při zkoušce. Jak je známo, úspěch při zkoušce nemusí být dán jen úhrnem naučených vědomostí, ale i schopností plné koncentrace na vykonávání aktuálního úkolu a efektivním vybavováním informací uložených v dlouhodobé paměti. Studenti si často ztěžují, že v okamžiku zkoušení se nacházejí v takovém psychickém stavu, kdy si nebyli schopni své vědomosti dostatečně vybavit či správně formulovat své myšlenky, přestože se učili a látku znali. Jedná se tedy o určité aktuální krátkodobé nastavení kognitivního systému na podání optimálního mentálního výkonu v daném okamžiku. Tato otázka je přirozeně dosti komplexní. Předmětem pozornosti pedagogické psychologie bylo po několik desetiletí především hledání mechanismů zvládání zkouškové úzkosti (viz např. klasická studie Alperta a Habera, 1960). V naší studii jsme se však zaměřili na jiný mechanismus, který není obvykle předmětem pozornosti pedagogických psychologů. Jedná se o mechanismus primingu, kdy prvotní podněty či informace vedou k určitému nastavení kognitivního systému, které se projeví v následném výkonu. Ač byl vliv primingu v kontextu experimentální psychologie zkoumán především v oblasti psychologie vnímání, sociální psychologie začala přinášet v nedávné době řadu překvapivých důkazů o vlivu primingu některými sociálními stereotypy na následné chování.

Stereotypy můžeme chápat jako kognitivní struktury, které zahrnují znalosti, představy i očekávání týkající se chování příslušníků různých sociálních skupin. Řada výzkumů z oblasti sociální psychologie byla založena na aktivaci určitých stereotypů, po níž se zkoumalo, jaký vliv má tento proces na chování jedince, u něhož byl daný stereotyp aktivován. Při tomto

typu výzkumů je nejprve proveden priming, tedy předloženy podněty, které slouží k aktivaci určitého sociálního stereotypu. Dále je sledováno, jaký vliv má aktivovaný stereotyp na chování.

V průběhu dvou posledních desetiletí byla provedena řada experimentů převážně americkými sociálními psychology, které dokumentovaly vliv aktivace různých sociálních stereotypů na chování nebo mentální výkon (souhrn podávají např. Wheller, Petty, 2001). Provedené experimenty se často věnovaly vlivu některých stereotypů, které mohou vyvolávat vědomí jistého sociálního handicapu – například v USA stereotyp „černocho“, starý člověk (fyzická nemohoucnost), žena (v případě, kdy se očekává mužský výkon). Během experimentu se pak u dané osoby různými způsoby aktivuje určitý stereotyp a vlastnosti s ním spojené (Afroameričan/černocho – jsem sociálně níže postavený; senior – jsem starý a nemohoucí; žena – nezvládnou to, co muži). Pro procesy spojené s aktivací vnitřních sociálních stereotypů se používá termín *hrozba stereotypu*. Jedná se o vnitřní tlak, kterému čelí jedinec za situace, když hrozí nebezpečí potvrzení určitého negativního skupinového stereotypu, který se jej osobně dotýká (Steele, 1997). Začne se obávat, že bude posuzován pomocí tohoto skupinového stereotypu, což pak může ovlivňovat jeho výkon v různých typech úkolů. Bylo například pozorováno, že aktivace stereotypu „černocho“ vede u Afroameričanů ke zhoršení výkonu ve školním testu (Steele, Aronson, 1995).

Zatímco velká část amerických prací se věnovala vlivu hrozby stereotypem, nizozemští sociální psychologové Dijksterhuis a van Knippenberg (1998) zjišťovali v sérii několika experimentů, zda aktivace stereotypu „vzdělance“ může zlepšit intelektuální výkon. Oproti tomu stereotypu postavili stereotyp sekretářky či fotbalového výtržníka, u kterých se předpokládalo, že mohou výkon zhoršit. Účastníci experimentů se měli vcítit do osoby typického profesora nebo sekretářky (či v posledním experimentu do osoby fotbalového výtržníka) a následně pak popisovat jeho/její životní styl, chování a vzhled. Poté měli za úkol odpovídat na sadu otázek z okruhu všeobecných znalostí. Výsledky ukázaly, že aktivace stereotypu profesora vedla k lepším výsledkům v testu než aktivace stereotypu sekretářky. Další navazující experimenty publikované v této studii používaly různé varianty těchto podmínek. Na tento výzkum jsme navázali a v naší studii (Franěk, 2009) prováděné v reálných podmínkách jsme rovněž pozorovali slabý efekt aktivace stereotypu profesor na zlepšení výkonu v testu ve srovnání se stereotypem uklízečky.

1 Cíle výzkumu

Je otázkou, zda poznatky o pozitivním vlivu aktivace sociálního stereotypu vzdělané osoby by bylo možné zužitkovat v reálném školním prostředí. Zda priming podobným stereotypem by nemohl do určité míry zlepšit mentální výkon při zkoušce. Problémem však může být jistá odlišnost experimentu probíhajícího v laboratorním prostředí s pečlivě kontrolovanými proměnnými a reálná situace ve škole. Zatímco při experimentu v laboratorních podmínkách je pokusná osoba zpravidla izolována od vlivu dalších proměnných, v reálném prostředí tomu tak přirozeně není. Osoba je vždy v určitém stresu, může být vyrušována okolím atd. Vliv aktivace stereotypu může být tedy maskován těmito dalšími proměnnými a nemusí mít tak žádný praktický dopad na vykonávaný úkol.

Cílem našeho výzkumu bylo sledovat, do jaké míry může aktivace stereotypu „vzdělance“ napomoci zlepšit výkon ve školním písemném testu. Je možné, že u studenta se pouhým navozením představy vzdělané a znalé osoby na určitou dobulepší fungování kognitivního systému (pozornost, soustředěnost, paměťové vybavování)? Výzkum jsme prováděli přímo v reálných podmínkách, tedy při skutečné písemné zkoušce naučených vědomostí během výuky na vysoké škole.

1.1 Experiment 1

Metoda

Soubor

Výzkum byl proveden na jaře 2008 se studenty prvního ročníku Fakulty informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové, kteří navštěvovali kurz psychologie interpersonální komunikace. Výzkum byl proveden ve cvičeních prvního autora. Celkový počet účastníků byl 131, z toho 61 mužů a 70 žen. Věk se pohyboval v rozmezí 20–22 let. Vzhledem k homogenní věkové struktuře souboru jsme nepovažovali za nezbytné zjišťovat věk u každé osoby a uvádět deskriptivní statistiku této proměnné. Pokusné osoby studovaly různé obory – informační management (dále IM, 40 mužů a 15 žen), aplikovanou informatiku (dále AI, 2 muži a 2 ženy), finanční management

(dále FM, 6 mužů a 13 žen), management cestovního ruchu (dále MCR, 11 mužů a 39 žen) a sportovní management (dále SM, 2 muži a 1 žena).

Priming

Priming byl prováděn podobným způsobem jako v práci Dijksterhuse a van Knippenberga (1998). Na základě diskusí se skupinou studentů jsme nejprve hledali, jaké povolání by mohlo být pro vysokoškolské studenty nejlépe spojeno se stereotypem vzdělanosti a mentální výkonnosti. Na základě závěrů diskuse jsme zvolili profesi pojmenovanou jako „univerzitní docent/profesor“. Na druhé straně jsme hledali profesi, která by naopak evokovala stereotyp nevzdělané, prosté osoby. Po diskusích jsme zvolili profesi „uklízečka“.

Aktivace stereotypem univerzitní docent/profesor nebo uklízečka probíhala tak, že pokusné osoby si nejprve měly za úkol představit typického představitele dané profese a na list papíru pak popsat (1) typický pracovní den, jaké činnosti daná osoba dělá, (2) jaké má dovednosti potřebné pro vykonávání své profese, (3) o co se zajímá, (4) co je pro něj/ni v životě důležité, (5) jak tráví volný čas a (6) jak se obléká. Tato část experimentu trvala 7 minut. Po té pokusné osoby psaly vlastní test z psychologie interpersonální komunikace, který trval přibližně 15 minut a obsahoval 13 otázek (výběr ze 4 možností).

Experimentální procedura

Studenti byli na počátku semestru informováni, že v průběhu semestru budou psát „pololetní test“. Tři týdny před konáním testu byli seznámeni s přesným termínem a tématy, která se mají na test naučit. Rovněž byli seznámeni se způsobem hodnocení – za každou správně zodpovězenou otázku bude přidělen jeden bod. Podle počtu získaných bodů pak bude sestaveno celkové pořadí všech 131 účastníků testu. První čtvrtina studentů pak dostane 10 bodů, druhá čtvrtina 5 bodů, třetí čtvrtina 0 bodů a poslední čtvrtina minus 5 bodů. Tyto body se budou připočítávat k výsledkům závěrečné písemné zkoušky.

Experiment se konal v průběhu pravidelné výuky, během cvičení z psychologie, která účastníci experimentu pravidelně navštěvovali. Celkem se konalo pět cvičení ve dvou po sobě následujících dnech. Čtyři skupiny vykonaly experiment první den, pátá skupina následující den. Jednotlivé skupiny

byly svým složením dosti podobné (poměr mužů a žen i zastoupení jednotlivých oborů). Skupiny tvořící konkrétní cvičení byly vytvořeny poměrně náhodným způsobem daným vlastnostmi systému elektronického přihlašování.

Při vlastním experimentu se skupina přibližně 25 studentů shromáždila v prostorné učebně, aby zda napsala „pololetní test“. Před vlastním testem byla studentům předložena klamná informace: před započítáním vlastního pololetního testu, který není příliš dlouhý, bude čas využit ještě na provedení krátkého výzkumu stereotypů spojených s vnímáním určitých profesí. Bylo řečeno, že výzkum má být součástí bakalářské práce jistého studenta, který byl na místě představen a krátce účastníky experimentu o své práci informoval. Student pak rozdál dotazníky, do kterých měly testované osoby požadovaný stereotyp popsat. Výzkum stereotypů byl ve skutečnosti priming stereotypem univerzitní docent/profesor nebo uklízečka. Přibližně polovina studentů ve skupině byla vystavena primingu stereotypem univerzitní docent/profesor, druhá polovina primingem stereotypu uklízečka.

V rámci experimentu jsme se snažili rovněž eliminovat vliv některých dalších proměnných. U každého podobného testu může být problém v rozdílném stupni přípravy. Tento efekt byl do určité míry eliminován tím, že podobný „pololetní test“ se v tomto předmětu nikdy nekonal. Sledováním diskuse na studentském serveru Kraja a hovorů mezi studenty (zjištěno pomocí studentů-spolupracovníků, kteří byli o podstatě experimentu informováni) jsme si ověřili, že testovaní studenti nevěděli, co mají očekávat, testu se obávali a většinou se připravovali.

Další proměnnou ovlivňující výsledky v podobných testech bývá, že studenti si obvykle mezi sebou sdělují otázky zkoušky, kterou vykonali, což může zlepšit výkon těch, kteří budou psát test později. Studentům byl proto dopodrobna vysvětlen způsob hodnocení testu. Ten neměl být založen na absolutním zisku určitého počtu bodů, ale na zisku bodů na základě pořadí v celém souboru 131 studentů navštěvující všechna cvičení. Studentům jsme vysvětlili, že podání informace o obsahu testu svým spolužákům je samé může poškodit, protože se v pořadí mohou posunout dolů a získají tak méně bodů. Předpokládáme, že tento postup do určité míry zafungoval – nebylo zjištěno, že by skupiny, které psaly test později, by měly lepší výsledky než ty, které psaly test dříve.

Poslední možnou proměnnou ovlivňující nechtěným způsobem výsledky by mohlo být, že studenti v průběhu „pololetního testu“ pochopí, že se

stávají objektem nějakého experimentu. Týden po konání experimentu jsme studenty seznámili se skutečností, že se stali pokusnými osobami v experimentu. Nikdo z účastníků však nebyl schopen správně udat, v čem spočívala podstata experimentu.

Etická stránka výzkumu

V našem experimentu jsme rovněž museli řešit etickou stránku výzkumu – studenti psali skutečný test, podle kterého měli být hodnoceni, byli však podrobeni určité psychologické manipulaci. Počítali jsme proto s tím, že studenti budou týden po vykonání testu informováni, že se jednalo o experiment a že všichni obdrží stejné bodové hodnocení.

Výsledky a diskuse

Výsledky jsou uvedeny v tab. 1. V ní je uveden průměrný počet správných odpovědí při primingu stereotypem univerzitní docent/profesor a primingu stereotypem uklízečka. Maximum správných odpovědí mohlo být 13. Signifikanci rozdílů jsme testovali t-testem pro nezávislé výběry. Mezi oběma skupinami byl velmi malý, nesignifikantní rozdíl. Priming stereotypem docent/profesor vedl k mírně lepším výsledkům. Dále jsme testovali vliv obou stereotypů odděleně u mužů a žen. U mužů byl zjištěn rozdíl, ale opět nesignifikantní, u žen žádný rozdíl zjištěn nebyl.

Tab. 1 Průměrný počet správných odpovědí vědomostního testu při primingu oběma stereotypy v experimentu 1.

	Priming docent/ profesor	Priming uklízečka	N	signifikance rozdílů	
celý soubor	10,2	9,7	131	t = 1,350	p = 0,299 N.S.
Muži	10,0	9,0	61	t = 1,824	p = 0,643 N.S.
Ženy	10,4	10,4	70	t = -0,018	p = 0,696 N.S.
muži IM, AI, FM, SM	10,1	8,6	50	t = 2,493	p = 0,016**

V dalších analýzách jsme vzali do úvahy specifiku jednotlivých studijních oborů obsažených v souboru. Soubor, který zahrnoval studenty všech

oborů, které na fakultě existují, nebyl příliš homogenní, protože mezi typickými představiteli některých oborů existují značné rozdíly. Například v oboru management cestovního ruchu studují spíše ženy, absolventky gymnázií, studijní typy, které se na zkoušky poměrně svědomitě připravují. Oproti tomu v oboru informační management studují spíše muži, často absolventi průmyslovek, kteří mají zejména v sociálních a humanitních oborech horší studijní výsledky. Proto jsme z celkového souboru vyčlenili skupinu, která byla poměrně homogenní – studenty mužského pohlaví oborů IM, AI, FM a SM. V této skupině byl pak zjištěn statisticky signifikantní rozdíl mezi oběma podmínkami – ti, kteří byli vystaveni primingu stereotypem docent/profesor, měli mírně lepší výsledky než ti, kteří byli vystaveni primingu stereotypem uklízečka.

Experiment ukázal, že aktivace stereotypu vzdělance vedla k mírně lepšímu výkonu ve srovnání s aktivací stereotypu prosté, nepříliš vzdělané osoby. Aktivace stereotypu vzdělance však měla vliv jen na část pokusných osob – muže určitých oborů. Prvním vysvětlením této skutečnosti může být, že aktivace obou stereotypů neměla vliv na studenty oboru management cestovního ruchu z toho důvodu, že tito studenti obecně měli lepší výsledky bez ohledu na jakoukoli psychologickou manipulaci před testem. Navíc test byl poměrně krátký a málo obtížný. Druhé vysvětlení může vycházet z genderové problematiky – byl použit stereotyp mužského intelektuálního výkonu (profesor) a ženy, která se hodí jen na domácí práce (uklízečka). Muži a ženy mohli mít k těmto stereotypům různý vztah, což mohlo ovlivnit podobu vnitřní aktivace těchto stereotypů. Podobný problém nemuseli řešit autoři výzkumů v anglicky mluvících zemích, kde slovní označení profesí v sobě přímo nenesou informaci o pohlaví jejího vykonavatele.

1.2 Experiment 2

Považovali jsme za účelné experiment zopakovat, abychom si ověřili, zda výsledky zjištěné v prvním experimentu jsou reprodukovatelné. Vzhledem k tomu, že o tomto experimentu se následně diskutovalo na studentském serveru, museli jsme řešit problém, jakým způsobem experiment zopakovat, když některým studentům fakulty může být známo, že „pololetní test“ v kurzu psychologie interpersonální komunikace může být ve skutečnosti

experiment. Experiment jsme proto zopakovali až po dvou letech, kdy se dalo předpokládat, že ti, kteří se jej zúčastnili v roce 2008, nebudou v přímém kontaktu se současnými studenty prvního ročníku navštěvujícími kurz interpersonální psychologie. Rovněž se dalo předpokládat, že informacím uvedeným na studentském serveru o skutečné podstatě „pololetního testu“ nebude již po dvou letech věnována přílišná pozornost pro jejich malou aktuálnost. Dále jsme se rozhodli tento experiment provést ve cvičeních jiného učitele psychologie, kterým byla spoluautorka této studie. Navíc jsme několik studentů – spolupracovníků požádali, aby se na studentském serveru k tomuto „pololetnímu testu“ anonymně vyjadřovali v tom smyslu, že jej také kdysi psali a že byl velmi obtížný.

Metoda

Soubor

Výzkum byl proveden na jaře 2010 se studenty prvního ročníku Fakulty informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové, kteří navštěvovali kurz psychologie interpersonální komunikace. Výzkum byl proveden ve cvičeních spoluautorky studie. Celkový počet účastníků byl 149, z toho 59 mužů a 90 žen. Věk se pohyboval v rozmezí 20–22 let. Pokusné osoby studovaly různé obory – informační management (dále IM, 34 mužů a 15 žen), aplikovanou informatiku (dále AI, 6 mužů), finanční management (dále FM, 6 mužů a 25 žen), management cestovního ruchu (dále MCR, 10 mužů a 48 žen) a sportovní management (dále SM, 3 muži a 2 ženy).

Experimentální procedura

Priming byl proveden stejným způsobem jako v experimentu 1. Procedura experiment byla stejná jako v experimentu 1.

Výsledky a diskuse

Výsledky jsou uvedeny v tab. 2. V ní je uveden průměrný počet správných odpovědí při primingu stereotypem univerzitní docent/profesor a primingu stereotypem uklízečka. Maximum správných odpovědí mohlo být 13.

Signifikanci rozdílů jsme testovali t - testem pro nezávislé výběry. Prováděli jsme stejné následné analýzy jako v experimentu 1, žádný signifikantní rozdíl jsme však nenašli.

Tab. 2 Průměrný počet správných odpovědí vědomostního testu při primingu oběma stereotypy v experimentu 2.

	Priming docent/ profesor	Priming uklízečka	N	signifikance rozdílů	
celý soubor	10,4	10,3	149	t = 0,439	p = 0,803 N.S.
Muži	9,8	9,5	59	t = 0,541	p = 0,866 N.S.
Ženy	10,8	10,8	90	t = 0,057	p = 0,345 N.S.
muži IM, AI, FM, SM	9,7	9,8	49	t = -0,913	p = 0,631 N.S.

stereotypy v experimentu 2.

Analýza průběhu výzkumu ukázala, že první experiment se nepodařilo plně zreprodukovat. Je otázka, zda vliv mohla mít i vlastní osoba experimentátora. Zda třeba mužský stereotyp „profesora“ je aktivován lépe ve skupině, kterou vede univerzitní učitel (muž) než univerzitní učitel (žena).

V průběhu experimentu 2 se bohužel nepodařilo omezit vliv některých dalších vedlejších proměnných. Nezdařilo se plně kontrolovat komunikaci mezi studenty kurzu psychologie interpersonální komunikace, kteří navštěvovali paralelně probíhající cvičení spoluautorky, v jejichž cvičeních byl experiment prováděn, a prvního autora, u něhož experiment prováděn nebyl. Mezi studenty navštěvujícími cvičení obou autorů vznikla vzrušená diskuse o tom, proč se „pololetní test“ má psát ve cvičeních spoluautorky, zatímco ve cvičeních prvního autora žádný podobný test být nemá. Roztrpčené reakce na tuto skutečnost se objevily i v některých charakteristikách osoby „profesora“, která byla součástí primingu. Pozdějším rozhovorem s testovanými studenty jsme zjistili, že skutečnost, že „pololetní test“ je ve skutečnosti experiment, byla některým studentům známa, protože tato informace se po fakultě stále šířila. Domníváme se, že tyto skutečnosti vedly k tomu, že studenti nebyli během experimentu na vlastní priming dostatečně koncentrováni, proto se jeho efekt, který nakonec nebyl ani v experimentu 1 příliš silný, neprojevil.

2 Celková diskuse

Náš výzkum ukázal, že aktivace stereotypu vzdělance či naopak prosté osoby před započítím písemného testu může mít určitý vliv na následný výkon i v reálných školních podmínkách, kdy se studenti účastní písemného testování. Vliv aktivace stereotypu však nebyl příliš velký. V prvním experimentu se ukázal slabý vliv u určité skupiny pokusných osob, ve druhém experimentu se nepodařilo vliv primingu zreprodukovat. Ke zjištěným výsledkům je nutné dodat, že experiment v reálných podmínkách, kdy pokusné osoby nemají být schopny identifikovat vlastní cíl experimentu, nutně vyvolává řadu omezení. Jak jsme výše popsali, řadu vedlejších vlivů jsme se snažili do určité míry kontrolovat. Výsledky mohly být ovlivněny i tím, že test byl dosti krátký (obsahoval jen 13 otázek) a ne příliš těžký. Většina studentů v něm v podstatě dosáhla dobrých výsledků. Vzhledem k tomu, že experiment byl představen jako „pololetní test“, nebylo přirozeně možné předložit test, který by byl delší a obtížnější než závěrečná písemná zkouška. Bezprostřední negativní reakce by pak zřejmě zcela jednoznačně maskovala možný vliv aktivace stereotypu.

Pro mechanismy spojené s účinkem primingu a stereotypů existuje několik teoretických vysvětlení. V úvodu jsme připomněli mechanismus *hrozby stereotypem*, kdy aktivovaný stereotyp je spojen s něčím, co danou osobu brzdí ve výkonu. Zlepšení výkonu je možné vysvětlit spíše pomocí *ideomotorické teorie*, podle které jen myšlení na nějakou motorickou aktivitu může vyvolat nevědomé vykonávání této aktivity (např. Prinz, 1990). Pro vysvětlení našich dat jsou vhodné nedávné experimenty sociální psychologie, které ukazují, že behaviorální změna může také následovat po aktivaci nebehaviorálního konstruktů, což ukazují třeba již citované studie (Bargh a kol., 1996; Dijksterhuis, van Knippenberg, 1998). Behaviorální změna se objevuje jako výsledek asociací mezi stereotypem a určitým chováním odpovídajícím rysu, který tento stereotyp zahrnuje. Pokud v našem experimentu i citovaném výzkumu Dijksterhuise a van Knippenberga (1998) byl proveden priming na stereotyp profesor, došlo podle tohoto vysvětlení k aktivaci rysu inteligence. Aktivace tohoto rysu může vést k následné aktivaci řady konkrétních behaviorálních reprezentací, které jsou pod tímto stereotypem uloženy – např. koncentrace na problém, zapojení analytického přístupu, systematické myšlení o řešení daného problému.

Jak jsme již konstatovali, vliv aktivace stereotypu na zlepšení výkonu byl velmi malý. Na naše provedené experimenty je ovšem nutné pohlížet jako na pilotní studii. Stojí za uvažení, zda by jiný způsob provedení primingu vedl k silnějšímu efektu. Priming sociálním stereotypem může být buď uvědomovaný, nebo neuvědomovaný. V našem experimentu jsme použili druhou možnost. Můžeme tedy uvažovat o tom, zda by uvědomovaný priming, kde by osoby věděly, že dochází k aktivaci určitého stereotypu, neměl větší efekt. Rovněž je možné uvažovat o délce primingu – ve studii Dijksterhuise a van Knippenberga (1998) měl delší dobu prováděný priming větší efekt než priming prováděný kratší dobu. Další proměnnou může být vnitřní kognitivní reprezentace určitého stereotypu. Již jsme se zmínili, že může být rozdíl mezi tím, jak je stereotyp „univerzitního profesora“ reprezentován u mužů a žen. Spojují si ženy tento stereotyp pouze s mužem nebo i s ženou? Nemůže být vliv tohoto stereotypu, pokud je reprezentován ve své ženské podobě, u některých žen zároveň maskován se stereotypem menšího intelektuálního výkonu žen ve srovnání s muži? Vnitřní kognitivní reprezentaci rovněž může ovlivňovat zkušenost s danou sociální kategorií.

Závěr

Na závěr si položíme otázku, zda uvedené poznatky mají pouze význam pro psychologickou teorii, nebo by bylo možné je nějakým způsobem využít i v pedagogické praxi. Soudíme, že tyto výzkumy mohou mít přinejmenším dva praktické výstupy. Existují programy antistresové intervence pro studenty středních a vysokých škol, které obvykle zahrnují principy zdravého životního stylu a strategie na zvládání zkouškové úzkosti (viz např. Schneidrová, 2002). Tyto programy by bylo možné rozvíjet i směrem naznačeným v naší studii. Procesy budování sebedůvěry ve vlastní schopnosti a vědomosti lze též doplnit technikami odvozenými od mechanismů aktivace pozitivních stereotypů lidí mentálně výkonných a úspěšných. Další praktický výstup představují poznatky o síle působení určitých informací či myšlenek, které mohou mít vliv na následný výkon. Příkladem mohou být různé negativně formulované výroky o osobnostech studentů. Sociální psychologie ukázala, jak podobné procesy fungují a že se může jednat také o vliv informací, které mohou být předloženy i dosti skrytou formou.

Literatura

- ALPERT, R., HABER, R. Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1960, roč. 61, č. 2, s. 207–215. ISSN 0021-843X.
- BARGH, John A., CHEN, Mark., BURROWS, Lara. Automaticity of social behavior: Direct effect of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996, roč. 71, č. 2, s. 230–244. ISSN 0022-3514.
- DIJKSTERHUIS, Ap., VAN KNIPPENBERG, Ad. The relation between perception and behavior, or how to win a game of trivial pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998, roč. 74, č. 4, s. 865–877. ISSN 0022-3514.
- FRANĚK, Marek. Priming aktivující sociální stereotypy a výkon v mentálním testu. *E-psychologie* [online]. 2009, roč. 3, č.2, s. 1–9. [cit. 2011-05-15]. ISSN 1802-8853. Dostupné z <http://e-psycholog.eu/pdf/franek.pdf>
- PRINZ, Wolfgang. A common coding approach to perception and action. In: NEUMANN, O. a W. PRINZ, eds. *Relation between perception and action*. Berlin: Springer-Verlag, 1990, s. 167–201. ISBN 03-8752-069-4.
- SCHNEIDROVÁ, D. *Program prevence a zvládání stresu pro studenty vysokých škol*. 2002. [cit.2011-05-15]. Dostupné z <http://www1.szu.cz/poradna/uspesnystudent/index.php>
- STEELE, Claude M., ARONSON, Joshua. Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995, roč. 69, č.5, s. 797–811. ISSN 0022-3514.
- STEELE, Claude M. A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*. 1997, roč. 52, č. 6, s. 613–629. ISSN 0003-066X.
- WHEELER, CH. S., PETTY, R. E. The effects of stereotype activation on behavior: A review of possible mechanisms. *Psychological Bulletin*, 2001, roč. 127, č. 6, s. 797–826. ISSN 0079-2993.

Kontakt na autory

doc. PhDr. Marek Franěk, CSc., Ph.D.

PhDr. Věra Strnadová, Ph.D.

Katedra managementu, Fakulta informatiky a managementu

Univerzita Hradec Králové

Rokitanského 62

500 03 Hradec Králové

e-mail: marek.franek@uhk.cz

ÚLOHA TUTORA V E-LEARNINGOVÝCH KURZECH

Blanka Frydrychová Klímová, Petra Poulová

Abstrakt

Učitelé stále hledají další cesty jak zvýšit kvalitu svého vyučování. Používání nových informačních technologií se stává v současné době nedílnou součástí vzdělávání. Ty umožnily učitelům znovu definovat některé strategie a koncepty vyučování a učení. Vznikly tak například distanční počítačové kurzy. Jednou z opor distančního vyučování, která je velmi využívána na Univerzitě Hradec Králové, je e-learning. Článek se zamýšlí nad tím, jak se tradiční role učitele mění vlivem e-learningových kurzů a jaké jsou hlavní předpoklady pro vyučování/ tutorování v těchto kurzech. Navíc článek podává výsledky výzkumu menšího rozsahu, který byl proveden mezi učiteli na Fakultě informatiky a managementu (FIM) Univerzity Hradec Králové s cílem zjistit, jak je teorie svázaná s praxí.

Klíčová slova

ICT, e-learning, didaktika, změna, tutorování, studenti, výzkum.

Tutor's role in eLearning courses

Abstract

Teachers are all the time looking for different ways of increasing the quality of their teaching. At present the use of computers and new technologies has become an important aspect of education. They have enabled the teaching community to redefine some of the strategies and concepts of teaching and learning. In this climate computer-based distance learning courses have emerged. One of the supports of the distance learning is e-learning, which is widely used at the University of Hradec Kralove (UHK), Czech Republic. The article attempts to examine how the traditional role of a teacher in the e-courses changes and what preconditions are pivotal for the tutoring of such courses. In addition to that, it provides results of small-scale research which was carried out among the teachers of the Faculty of Informatics and Management of UHK in order to discover how theory reflects field experience.

Keywords

ICT, e-learning, didactics, change, tutoring, students, survey.

Úvod

V souladu se stále měnícími se potřebami a cíli studentů a nesmírným rozvojem informačních a komunikačních technologií (ICT) se mění osnovy vyučování, studijní materiály a metody vyučování. A samozřejmě role učitele. Cílem tohoto článku je proto popsat novou roli učitele ve vyučování a pečlivě prozkoumat a následně určit jeho úkoly ve vzdělávacím procesu. V článku jsou také uvedeny výsledky výzkumu menšího rozsahu, který se zabývá využitím e-learningu ve vzdělávání a rolemi a úkoly tutora.

1 E-learning na FIM

E-learningové kurzy používající multimedia ve výuce se staly nedílnou součástí nabývání nových poznatků zejména v terciárním vzdělávání. V současné době je nabízejí téměř všechny univerzity v České republice. Tyto kurzy jsou pro univerzity jakýmsi novým lákadlem, neboť pro ně znamenají další zdroje příjmů. FIM je intenzivně zapojena do zavádění e-learningu do výuky od roku 1997 (Poulová, 2009), protože učitelé na této fakultě chápou e-learning jako další způsob jak zvýšit kvalitu své výuky. Kurzy jsou vytvářeny ve virtuálním prostředí WebCT (Web Communication Tools). Jak uvádějí Mackay a Stockport (Mackay, 2006), existuje několik výhod, proč využívat virtuální prostředí ve výuce: minimalizuje se cestování kvůli výuce; studenti jsou schopni vstřebat výukový materiál v menších krocích; všechny informace se snadněji aktualizují a učení je možné 247 hodin týdně. Na druhé straně existuje řada nevýhod (Čech, 2003), které mohou kontrastovat s výše zmíněnými tvrzeními. E-learningové kurzy jsou bezesporu náročné na čas, svou tvorbu, přípravu a hodnocení. Někdy mohou mít jak studenti, tak učitelé nedostatečnou znalost technologií. Občas se mohou také vyskytnout problémy s ICT. Pokud jde o jazykové kurzy, úroveň cílového jazyka nemusí být u studentů na odpovídající úrovni.

Momentálně je na fakultě nabízeno kolem 170 e-kurzů, z nichž 45 je využíváno při výuce cizích jazyků. Některé z nich, jako například kurz *Written Business English*, mohou být vyučován plně on-line. Obvykle proběhnou tři kontaktní tutoriály: úvodní tutoriál, kontrolní tutoriál, zpravidla v polovině semestru, a závěrečný tutoriál, v jehož rámci proběhne ústní hodnocení práce studentů v kurzu. Takováto výuka je vhodná zejména pro studenty kombinované formy studia. Nicméně e-learningové kurzy jsou také využívány jako další studijní opora k tradiční (kontaktní) výuce, tj. studenti navštěvují přednášky a cvičení a e-learningový kurz využívají k zopakování či doplnění kontaktní výuky. Nakonec jsou e-learningové kurzy využívány jako takzvané *blended/kombinované* kurzy, které spojují tradiční výuku a výuku on-line. Takové kurzy jsou vhodné zejména pro výuku cizích jazyků, protože kontaktní výuka je vhodná pro rozvoj dovedností mluvení a poslechu. Dovednosti psaní a čtení mohou studenti rozvíjet právě pomocí on-line kurzů. Příkladem může být Kurz akademického psaní, kdy se učitel setkává se studenty jednou za dva týdny, aby prodiskutovali chyby, které studenti udělali ve svých esejích (Frydrychová Klimová, 2010).

2 Tutorování

Ačkoliv se e-learningové kurzy mohou zdát lákavé a levné, vyžadují úplně nový přístup k výuce. Mění se i tradiční role učitele; dokonce samotné slovo učitel nabývá nového rozměru. V e-learningových kurzech se učitel oslovuje jako tutor, instruktor, moderátor nebo jako prostředník. V tomto článku používáme slovo tutor. Gerrard (Gerrard, 2002) uvádí několik charakteristik, které odlišují on-line výuku od její tradiční formy. Výuka on-line:

- klade vyšší důraz na písemné dovednosti;
- vytváří daleko formálnější texty;
- podporuje paralelní, nikoli lineární konverzaci;
- neomezuje vyučování na určitý čas;
- klade vyšší důraz na autonomní učení studenta;
- ve větší míře vyžaduje od tutora podněcovat studenty v jejich učení;
- vyžaduje od tutora hodnocení on-line příspěvků.

E-learningoví tutoři musejí vykonávat řadu úkolů:

- organizovat, vést a hodnotit tutoriály;
- poskytovat studentům jasné a srozumitelné pokyny a studijního průvodce;
- pomáhat studentům překonávat překážky, aby dosáhli svých cílů, které si při učení stanovili;
- opravovat, hodnotit a poskytovat studentům zpětnou vazbu při psaní úkolů, ideálně během tří dnů;
- řešit možné studijní konflikty;
- podporovat a povzbuzovat studenty v jejich studiu komunikačními nástroji: e-mailem a diskusí;
- reagovat na dotazy a radit;
- někdy vytvářet obsah e-learningových kurzů, což je činí zodpovědnými za kvalitu těchto kurzů.

Wheeler (Wheeler, 2009). stanovil sedm dovedností, které by e-learningoví tutoři měli mít:

- měli by být schopni podporovat a podněcovat studenty;
- neměli by se obávat riskovat s novými technologiemi;
- měli by být schopni uplatnit své dobré učitelské schopnosti i v novém e-learningovém kontextu;
- měli by být schopni používat své komunikační dovednosti v jakémkoli médiu;
- neměli by se přizpůsobovat;
- měli by se těšit z této změny stylu výuky;
- měli by mít nadhled.

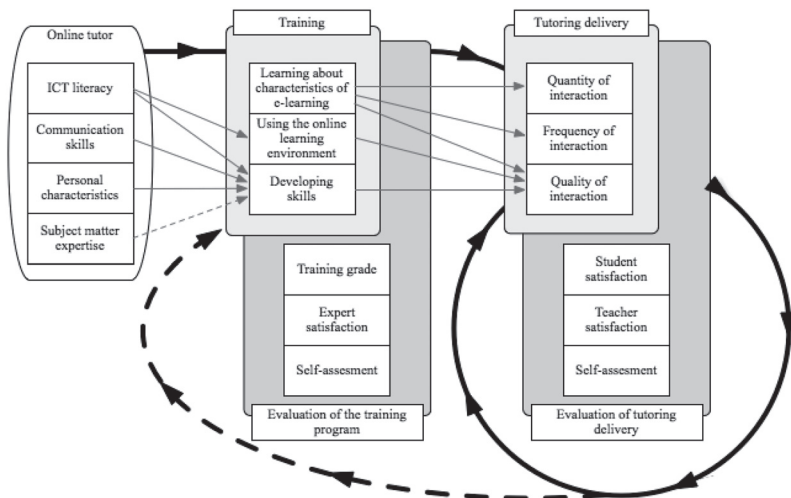
Berge (Berge, 2010) identifikoval čtyři hlavní role tutora:

- **Pedagogickou nebo intelektuální roli.** Tato role je pokládána za nejdůležitější v e-learningovém procesu. Tutor používá otázek, aby podnítil studenty k diskusi o kritických konceptech, principech a dovednostech.
- **Společenskou roli.** Tato role zahrnuje vytváření přátelské a uvolněné atmosféry, při které se učení zdá studentům snazší a realizovatelné.
- **Manažerskou a organizační roli.** Tato role zahrnuje stanovování učebních cílů; vytváření rozvrhů, učebních aktivit a úkolů; vysvětlování procedurálních pravidel a modelů rozhodování.

- **Technickou roli.** Tato role je pro akademiky nejobtížnější, neboť zahrnuje znalosti ICT a jejich používání.

Jak tvrdí Sulcic a Sulcic (Sulcic, 2007): „...on-line tutors do play an important role in supporting e-learning delivery and can perhaps help to improving the alarming drop-out figures e-learning course have been showing in the past years. Online tutors help to fulfil student expectations that can cause students to drop-out if they remain unmet. This is especially important for part-time students that apparently don't get sufficient support from traditional learning. Because of the importance of the role of online tutors, it is necessary to choose individuals with a set of existing skills that can be developed through careful prepared training programs. Only well-trained tutors will be able to satisfy student expectation about the quantity, frequency and quality of learning supporting activities. We combined these findings in a general model (viz obr. 1) for online tutoring that tries to identify the key elements of quality tutoring support for e-learning“.

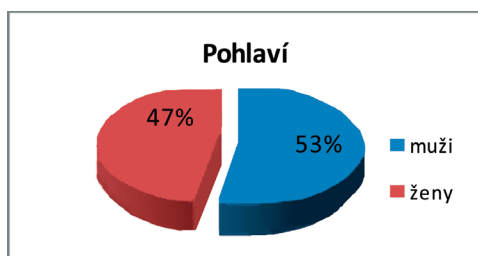
Obr. 1: Model pro on-line tutorý (Sulcic, 2007)



3 Výzkum

Aby se zjistilo, zda teoretické poznatky odpovídají praxi, byl proveden výzkum menšího rozsahu v zimním semestru 2010/11. Učitelé na FIM obdrželi on-line dotazník o využívání e-learningových opor a o úloze tutora v on-line výuce (viz Příloha 1). Výzkumu se zúčastnilo celkem 38 učitelů (20 mužů/53 % a 18 žen/47 %) z různých oborů (ekonomie, managementu, matematiky, psychologie, informatiky, aplikované lingvistiky, cestovního ruchu a sportu). Průměrný věk byl 41 roků.

Graf 1: Pohlaví



Průzkum dále odhalil, že 32 (84 %) respondentů používá ve své výuce e-learning, pouze šest (16 %) uvedlo, že e-learning nepoužívá.

Graf 2: Využívání e-learningové opory ve výuce



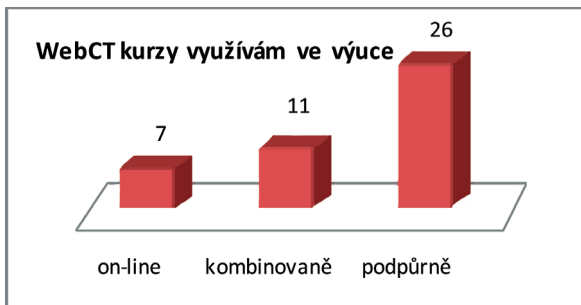
Učitelé převážně pracují v Learning Management System (LMS) WebCT (Web communication tools) – 27 respondentů, 21 využívá sdílené disky (UKÁZKY), například pro prezentování přednášek nebo zadávání úkolů studentům a 15 dotázaných využívá ještě webové stránky. Pouze jedna osoba uvedla, že používá blog, jiné LMS a další možnost, jako je například Facebook.

Graf 3: E-learningové nástroje



Ačkoli on-line výuka se může jevit opravdu lákavou nabídkou pro náhradu tradiční výuky, pouze sedm učitelů připustilo, že toho využívá. Více učitelů (11) uvedlo, že využívají on-line kurzy v takzvané blended/ kombinované formě. To znamená, že určité části kontaktní výuky, přednášky, část cvičení, jsou nahrazeny on-line kurzem. U 26 učitelů probíhá kontaktní výuka každý týden v plném rozsahu a studenti navíc mohou využívat on-line kurz doplňkově pro další samostudium nebo opakování. To platí například o kurzu *Culture of Great Britain or History of the USA* (viz Frydrychová Klimová, 2009). Důvody mohou být různé, nicméně hlavní výhodou je to, že se studenti mohou vracet k odprezentovanému materiálu, přečíst si ho v klidu, svým vlastním tempem a v pohodlí domova si udělat další cvičení. Dále si mohou vyjasnit některé problémy se svým tutorem, pokud něčemu neporozuměli během přednášky či cvičení.

Graf 4: Formy e-learningu

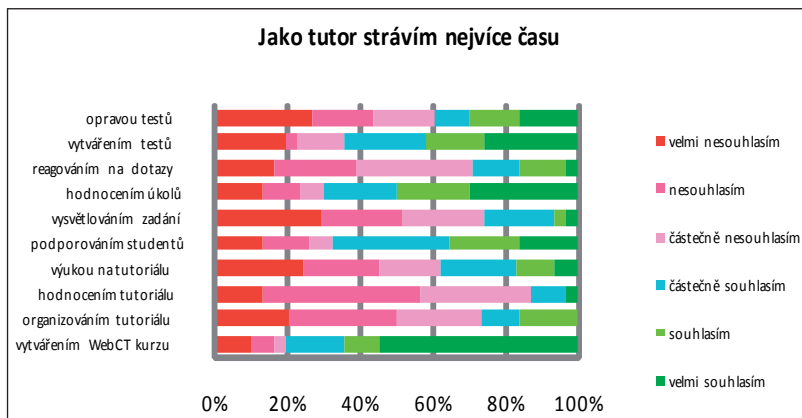


Co se týče tutorových úkolů, nejvíce času učitelé tráví:

1. vytvářením WebCT kurzů;
2. opravou a hodnocením úkolů studentů a jejich zpětnou vazbou;
3. on-line podporováním studentů v jejich výuce;
4. vytvářením testů.

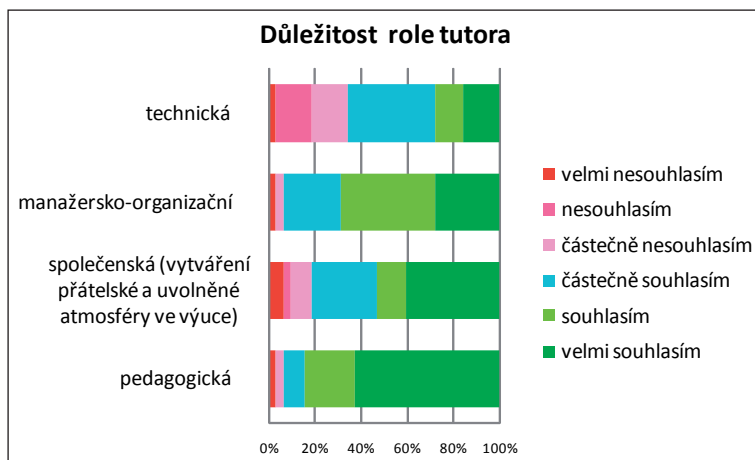
Všechny ostatní úkoly se nezdají být tak důležité jako například hodnocení, výuka či organizování tutoriálů, což není zase tak překvapivé, protože pouze sedm učitelů vede své kurzy výhradně on-line. Ale většina učitelů používá své e-kurzy jako doplněk ke své pravidelné kontaktní výuce. Co však ale platí je, že všechny pokyny pro práci ve virtuálním prostředí by měly být napsány jasně, stručně a srozumitelně a studenti by si je měli přečíst před tím, než začnou pracovat v on-line kurzu. Výzkum také ukázal, že učitelé nemusejí trávit tolik času opakovaným vysvětlováním zadání úkolu nebo reagováním na případné dotazy.

Graf 5: Úkoly tutora



Dotazník také potvrdil, že nejdůležitější pro tutora je role pedagogická, tj. vést, řídit, podporovat nebo monitorovat studenty v jejich učení. Následuje role manažersko-organizační, společenská a nakonec technická.

Graf 6: Důležitost tutorových rolí



Závěr

Na závěr lze konstatovat, že výzkum potvrdil, že on-line výuka a učení hraje v současné době důležitou roli ve vzdělávání a je stále na svém vzestupu. Lze také tvrdit, že se změnil přístup učitele k výuce; učitel se cíleně zaměřuje na samotného studenta, a to různými vyučovacími metodami, jako jsou například on-line výuka, poradenství či mentorování. Takováto výuka klade vyšší nároky na své tvůrce a tutorů, kteří ji musejí vést. Nevyhnutelně se tak musejí vyrovnávat s novými požadavky, pokud chtějí, aby jejich on-line výuka byla úspěšná. Také všechny pokyny pro práci ve virtuálním prostředí by měly být napsány jasně, stručně a srozumitelně a studenti by si je měli pečlivě přečíst před tím, než začnou pracovat v on-line kurzu. Studenti by také neměli mít obavy kontaktovat svého tutora, pokud nevědí, jak se s některým ze zadaných úkolů vypořádat. Jen tehdy může být e-learningová výuka podnětná jak pro tutorů, tak pro studenty.

Dotazníky také potvrdily, že učitelé dávají přednost používání on-line kurzů jako doplňkovou studijní oporu ke své kontaktní výuce, což bezpochyby přispívá k dalšímu upevnění nabytých znalostí a k většímu autonomnímu učení (Hubáčková, 2011).

Literatura

- BERGE, Z. L. *The role of the moderator in a Scholarly Discussion Group (SDG)*. Retrieve August 4, 2010, from www.emoderators.com/moderators/zlbmod.html.
- ČECH, P., KLIMOVÁ, B. 2003. Kurz Teaching Written Business English (TWBE). In J. Sedlacek (Ed.), *Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, s. 23–26. ISBN 80-7041-965-2.
- FRYDRYCHOVÁ KLIMOVÁ, B. Blended learning. In A. Mendez Vilas et al., (Eds.) *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*. Č.2. Spain: FORMATEX, 2009, s.705–708. ISBN 978-84-692-1790-0.
- FRYDRYCHOVÁ KLIMOVÁ, B. Formal written English revisited. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010, roč. 3, č. 1, s. 131–137. ISSN 1877-0428.

- GERRARD, C. Promoting best practice for e-tutoring through staff development. In *Proceedings of Networked Learning: Third International Conference*. Lancaster: University and University of Sheffield, 2002.
- HUBÁČKOVÁ, Š. , FRYDRYCHOVÁ KLIMOVÁ, B. Blended learning as a form of modern language teaching. In P. Escudeiro (Ed.), *Proceedings of the 9th European Conference on e-Learning*. Porto: Instituto Superior de Engenharia do Porto, 2010, s. 244–248. ISBN 978-1-906638-83-2 CD.
- MACKAY, S., STOCKPORT, G. Blended learning, classroom and e-Learning. *The Business Review*, 2006, roč. 5, č. 1, s. 82-88. ISSN 1553-5827.
- POULOVÁ, P., ČERNÁ, M., SVOBODOVÁ, L. University Network? Efficiency of Virtual Mobility. In *Proceedings of the 5th WSEAS/IASME International Conference on EDUCATIONAL TECHNOLOGIES (EDUTE09)*. La Laguna : WSEAS Press, 2009, s. 87–92. ISBN 978-960-474-092-5.
- SULCIC, V., SULCIC, A. *Can online tutors improve the quality of e-learning?* Retrieved August 4, 2010, from <http://proceedings.informingscience.org/InSITE2007/IISITv4p201-210Sulc388.pdf>, 2007.
- WHEELER, S. *Learning with 'e's'*. Retrieved August 4, 2010, from <http://steve-wheeler.blogspot.com/2009/05/7-skills-for-successful-e-tutor.html>.

Príspevek vznikl za podpory projektu GAČR 406/09/0669 „Hodnocení přínosu moderních technologií v procesu formování a rozvoje kompetencí studentů vysokých škol II.

Kontakt na autorky

PhDr. Blanka Frydrychová Klimová, Ph.D., M.A.

doc. RNDr. Petra Poulová, Ph.D.

Fakulta informatiky a managementu

Univerzita Hradec Králové

Rokitanského 62

500 03 Hradec Králové

e-mail: Blanka.Klimova@uhk.cz

Petra.Poulova@uhk.cz

Příloha 1: Dotazník

1. Používám e-learningovou podporu výuky:

 ▼

2. Pro e-learningovou podporu výuky využívám:

a. ☐ LMS WebCT (OLIVA)

b. ☐ sdílené disky (UKÁZKY)

c. ☐ webové stránky

d. ☐ blog

e. ☐ jiné LMS

f. ☐ jinou možnost

3. WebCT kurzy využívám ve výuce výhradně:

a. ☐ on-line (+ úvodní a závěrečný tutoriál)

b. ☐ kombinovaně (určité části kontaktní výuky, přednášky, část cvičení, jsou nahrazeny on-line kurzem)

c. ☐ podpůrně (probíhá kontaktní výuka každý týden v plném rozsahu a studenti navíc mohou využívat on-line kurz doplňkově)

4. Jako tutor strávím nejvíce času následujícím úkolem. Zvolte vždy jednu z možností na stupnici 1–6

1	2	3	4	5	6
velmi nesouhlasím	nesouhlasím	částečně nesouhlasím	částečně souhlasím	souhlasím	velmi souhlasím

vytvářením WebCT kurzu	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
organizováním tutoriálu	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
hodnocením tutoriálu	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
výukou na tutoriálu	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
on-line podporováním studentů v jejich výuce	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
vysvětlováním nepochopení zařízení úkolu	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
opravou a hodnocením úkolů studentů a jejich zpětnou vazbou	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
reagováním na případné dotazy	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
vytvářením testů	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
opravou testů	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐

5. Na stupnici 1–6 prosím označte důležitost následujících rolí tutora:

1	2	3	4	5	6
velmi nesouhlasím	nesouhlasím	částečně nesouhlasím	částečně souhlasím	souhlasím	velmi souhlasím

pedagogická	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
společenská (vytváření přátelské a uvolněné atmosféry ve výuce)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
manažersko-organizační	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
technická	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐

6. Pro vyhodnocení dotazníku prosím uveďte:

věk:	
pohlaví:	Muž ▼
specializaci:	

Velmi děkujeme za Váš čas věnovaný tomuto dotazníku.

Odeslat

BURNOUT SYNDRÓM A SUBJEKTÍVNA POHODA UČITEĽOV

Nikoleta Izdenczyová

Abstrakt

Článok sa zameriava na problematiku príčin a dôsledkov učiteľského stresu. Zhrnuté sú poznatky viacerých výskumných štúdií, zameraných na odhalenie zdrojov stresu a burnout syndrómu u učiteľov. Pozornosť je venovaná vplyvu burnout syndrómu na subjektívnu pohodu, ako aj premenným, ktoré moderujú vplyv pracovných stresorov a burnout syndrómu na subjektívnu pohodu učiteľov. K týmto moderujúcim premenným patria copingové stratégie, sociálna opora a osobnostné premenné ako osobná zdatnosť (self-efficacy), sebaúcta, umiestnenie kontroly (locus of control).

Kľúčové slová

Burnout syndróm, stres, subjektívna pohoda, učiteľ.

Burnout and subjective well-being of teachers

Abstract

This article focuses on the issues of causes and consequences of teacher stress. Summarized are the findings of several research studies designed to detect sources of teacher stress and burnout. Attention is paid to the impact of burnout on subjective well-being, as well as variables that moderated the impact of job stressors and burnout on subjective well-being of teachers. These variables include coping strategies, social support and personality variables such as self-efficacy, self-esteem, locus of control.

Key words

Burnout, stress, subjective well-being, teacher.

1 Subjektívna pohoda

V definíciách subjektívnej pohody je kladený dôraz buď na emocionálny aspekt, buď na kognitívny aspekt, alebo je využívaná kombinácia oboch. Džuka (1997) uvádza definície priekopníkov v oblasti výskumu subjektívnej pohody Cantrila a Brandburna. Podľa Cantrila (1965) si možno subjektívnu pohodu predstaviť ako kognitívnu skúsenosť, ktorá súvisí s individuálnym porovnávaním toho, čo osoba percipuje v danej situácii, s tým, na čo ašpirovala, a ďalej, že diskrepancia medzi percipovaným a ašpiráciou je vyjadrením miery satisfakcie – dissatisfakcie, pričom väčšia satisfakcia indikuje pocit subjektívnej pohody. Brandburn vo svojej definícii z roku 1969 uvádza, že subjektívna pohoda je subjektívne pociťovaný stav, vyplývajúci z individuálnej skúsenosti osoby počas každodenného života, pričom výsledný stav je výsledkom súčtov pozitívnych a negatívnych epizód. Zatiaľ čo Cantril (1965, podľa Džuku, 1997) kladol dôraz na kognitívny aspekt subjektívnej pohody a Brandburn (1969, podľa Džuku, 1997) na emocionálny, ďalší autor, ktorý sa venoval výskumu subjektívnej pohody, Diener (1984), kombinuje obidva faktory. Podľa Dienera (1984) možno emocionálny komponent subjektívnej pohody rozdeliť na dva parciálne komponenty, a to na pozitívny a negatívny afekt. Kognitívno-evaluatívny komponent zahŕňa globálnu spokojnosť so životom a spokojnosť s rozličnými špecifickými oblasťami života. Na objasnenie podstaty emocionálneho komponentu sa používa kruhový model afektívnych reakcií.

Môžeme zhrnúť, že doterajší výskum subjektívnej pohody identifikoval jej tri komponenty: pozitívne prežívanie, negatívne prežívanie (spolu tvoria afektívnu zložku subjektívnej pohody) a spokojnosť so životom, ktorá tvorí kognitívnu zložku subjektívnej pohody (napr. Diener, 1984; Emmons, Diener, 1985; Džuka, 2002). V prípade merania afektívnej zložky ide o to, ako často jedinec prežíva jednotlivé (pozitívne a negatívne) citové stavy. Pri meraní kognitívnej zložky jedinec hodnotí spokojnosť so svojím životom ako celkom alebo spokojnosť so špecifickými oblasťami života. Pritom ide o subjektívne vyjadrené hodnotenie. Subjektívna pohoda býva skúmaná v súvislosti s „objektívnymi“ faktormi, medzi ktoré patria napr. vek, pohlavie, zdravotný stav, zamestnanosť, manželstvo, vzdelanie, finančný príjem a pod. Iný prístup k výskumu subjektívnej pohody vychádza z predpokladu, že vplyv týchto „objektívnych“ faktorov nie je priamy, ale je moderovaný

osobnosťou jedinca, jeho spracovaním týchto okolností. Z tejto perspektívy môžu mať naše subjektívne interpretácie udalostí (skôr než objektívne životné okolnosti) primárny vplyv na subjektívnu pohodu. V tomto zmysle je v súvislosti so subjektívnou pohodou venovaná pozornosť takým faktorom, ako sú osobnostné črty, adaptácia a copingové stratégie, hodnoty a ciele jedinca, sociálne porovnávanie, sebaúcta a pod.

2 Burnout syndróm

Maslach a Schaufeli (1993) uvádzajú, že pojem burnout syndróm (v našej odbornej literatúre je zaužívaný tiež pojem syndróm vyhorenia) bol postavený na jednu úroveň s nespočetným množstvom termínov. Väčšina z nich sa vyznačuje definičnou nejednoznačnosťou, ako napr. nuda, pracovné neuspokojenie, odcudzenie, vyčerpanie, chabé duševné zdravie, chronická únava, pocit opotrebovania, úzkosť, stres, nervy, depresia, nízka morálka, úzkosť, napätie, chronická únava, osobná kríza, profesionálna melanchólia a pod.

Schaufeli a Buunk (2003) odlišujú definície, v ktorých je burnout syndróm ponímaný ako stav, a definície, ktoré ho opisujú ako proces. Hoci sa definície ponímajúce burnout syndróm ako stav líšia svojim rozsahom, presnosťou a počtom dimenzií syndrómu, zdá sa, že majú spoločných päť charakteristík: 1. dysforické symptómy, a to najčastejšie emocionálne vyčerpanie, 2. dôraz je kladený na mentálne a behaviorálne symptómy, 3. burnout syndróm je všeobecne ponímaný ako súvisiaci s pracovnou oblasťou, 4. symptómy sú pozorované u „normálnych“ jedincov, 5. znížená efektivita a slabá pracovná výkonnosť sa objavujú ako dôsledok negatívnych postojov a správania. Oproti tomu, definície ponímajúce burnout syndróm ako proces zdôrazňujú, že tento syndróm je spúšťaný stresom, ktorý vyplýva z diskrepancie medzi jedincovými očakávaniami a ideálmi na jednej strane a tvrdou realitou každodenného pracovného života na strane druhej. Tento stres si môže jedinec kontinuálne uvedomovať, alebo môže byť nepovšimnutý po dlhý čas. Postupne však jedinec začína pociťovať emocionálne napätie a jeho postoje k práci a k ľuďom, s ktorými pracuje, sa začnú meniť, čo nakoniec vyústí do burnout syndrómu. Spôsob, akým sa jedinec vyrovnáva

so stresom (coping), je vo väčšine týchto definícií považovaný za kľúčový vzhľadom na ďalší rozvoj burnout syndrómu.

Schaufeli a Enzmann (1998, s. 36) navrhli definíciu, ktorá v sebe spája charakteristiky vyššie spomínaných dvoch druhov definícií (ponímajúcich burnout syndróm ako stav a ako proces): „Burnout je trvalý, negatívny, s prácou súvisiaci stav mysle ‚normálnych‘ jedincov, ktorý je primárne charakterizovaný vyčerpaním, sprevádzaný distresom, pocitom zníženej efektivity, zníženou motiváciou a rozvojom dysfunkčných pracovných postojov a spôsobov správania. Tento psychologický stav sa vyvíja postupne, ale jedinec si to dlhý čas nemusí všimnúť. Tento stav vyplýva z nesúladu medzi zámermi jedinca a realitou v práci. Často burnout funguje ako samoudržiavaci systém kvôli neadekvátnym copingovým stratégiám, ktoré sú s ním spojené.“

V rámci definovania pojmu burnout je možné zdôrazniť depersonalizáciu ako jeden z výrazných charakteristických znakov (Leiter, Maslach, 1988).

Spojené úsilie výskumníkov z USA, Kanady (Maslach, Leiter) a Európy (Schaufeli, Enzmann) prispelo k vytvoreniu pozitívneho pólu burnout pod názvom „engagement“, t.j. zaujatie, zapálenie pre niečo, čo je v prospech niečoho. Zatiaľ čo burnout syndróm má negatívne zdravotné dôsledky, „engagement“ je spojený s pozitívnym postojom k životu a práci (zmysluplnosť, vytrvalosť, zodpovednosť a pod.) (Maslach, Leiter, 1997).

Najmä v posledných dvoch dekádach sa pracovný stres a burnout syndróm stali vo zvýšenej miere predmetom mnohých výskumov po celom svete. Väčšinu času trávajú ľudia pri aktivitách spojených s výkonom ich povolania. Práca sa stala veľmi dôležitou pre našu identitu a naše sebaocenenie, preto niet divu, že pracovný stres sa stal centrom pozornosti mnohých štúdií. Problematika burnout syndrómu je často rozoberaná vo vzťahu k zdraviu človeka, ale zároveň siaha za hranice oblasti zdravia tým, že upozorňuje na špecifické stresory, ktoré ovplyvňujú celý život človeka aj jeho prostredie. V tejto súvislosti sa odborníci zaoberajú aj vzťahom burnout syndrómu a subjektívnej pohody človeka.

2.1 Burnout syndróm v učiteľskej profesii

Švec (2004, s. 134) definuje burnout syndróm u učiteľov ako „učiteľský syndróm, spôsobený neschopnosťou zvládaj stresuplné pracovné podmien-

ky, charakterizovaný najmä nízkou úrovňou pracovnej morálky, pracovnej produktivity a vysokou mierou pracovnej absencie a fluktuácie“. Průcha (2002) poznamenáva, že burnout syndróm sa často vyskytuje v záverečnej fáze profesnej dráhy učiteľa ako stav, keď profesionál stráca záujem o svoju prácu, vykonáva ju len rutinne a bez nadšenia, výkon profesie ho unavuje až vyčerpáva. U učiteľov sa tento stav spája s únavou z vyučovania, obavami zo styku s rodičmi, sklamaním z profesionálnej úspešnosti, nezaujmom o sebazvzdělávanie a odporom voči všetkým pedagogickým inováciám. Průcha (2009) upozorňuje na zvyšujúcu sa dĺžku praxe učiteľov. U profesne starších učiteľov (ale nielen u nich) sa môžu objaviť niektoré negatívne javy, napr. narastajú konzervatívne postoje a nastupuje rezignácia. Súčasne sa u nich prejavujú dôsledky stresových tlakov, zdravotné ťažkosti atď. Zelínová (1998, s. 165) opisuje dopad burnout syndrómu nielen ako neurotizáciu učiteľa, ale aj ako stratu záujmu o prácu, deti, školu, stratu ideálov, stratu chuti zdokonaľovať sa a pracovať na sebe, ako demotiváciu, ktorá je spojená so stresmi, únavou, dezilúziou. Tento syndróm má ďalekosiahle následky týkajúce sa nielen osobnosti učiteľa, ale i sveta okolo neho. Osobnosť učiteľa, predovšetkým jeho duševná vyrovnanosť má zásadný význam pre duševnú rovnováhu detí. Nervozita učiteľov, ich nepokoj a celková duševná nevyrovnanosť zanecháva výrazné a trvalé stopy v psychike dieťaťa. „Vyhorený učiteľ nemôže dobre motivovať žiakov, nenaučí ich veľa, nie je empatický a poskytuje identifikačný a imitačný model znechuteného a unaveného človeka. Nie je ani direktívny, je skôr vypáleným subjektom, ktorý dáva najavo, že ho nič nebaví, na ničom mu nezáleží, ale z niečoho musí žiť.“

V súvislosti s dopadom edukačných zmien a samotného učiteľského povolania na učiteľov sa dnes môžeme stretnúť s množstvom odborných zdrojov, ktoré pojednávajú o takých témach, ako sú učiteľský stres, burnout syndróm u učiteľov, spokojnosť učiteľov, subjektívna pohoda učiteľov, copingové stratégie učiteľov, motivácia učiteľov. V súvislosti so zmenami v školstve (čo neobišlo ani Slovensko) sú tieto témy v mnohých krajinách tiež predmetom záujmu verejnosti, médií, predvolebných kampaní a debát o učiteľských platoch.

Rudow (1999) uvádza, že 60 % až 70 % učiteľov v európskych krajinách opakovane zažíva učiteľský stres a najmenej 30 % všetkých učiteľov má rôzne príznaky burnout syndrómu. Podobne Brown, Ralph a Brember (2002) uvádzajú, že stres a jeho efektívne zvládanie sú prioritnými témami na mno-

hých základných a stredných školách vo Veľkej Británii, keďže učiteľský stres bol identifikovaný ako hlavná príčina rastúceho absentérstva a nízkeho morálneho stavu učiteľov. Ako konštatujú Pillay, Goddard, Wilss (2005), tradične bola učiteľská rola ponímaná tak, že učiteľ má rozvíjať potenciál žiakov. Dnes je na učiteľa kladené množstvo požiadaviek, ako sú vyučovanie a výchova žiakov, učenie sa stále novým informáciám a zručnostiam, držanie kroku s technologickými inováciami, spoločné zdieľanie problémov a citových zážitkov so žiakmi, rodičmi aj celou komunitou. Učelia zažívajú zvyšujúcu sa mieru vyčerpania, stresu a vyhorenia. Podľa týchto autoriek 25 % až 40 % učiteľov v západných krajinách opúšťa svoju profesiu alebo trpí burnout syndrómom.

Ak zhrnieme poznatky z predchádzajúcich štúdií, ktoré sa zameriavali na odhalenie zdrojov stresu a burnout syndrómu u učiteľov, k príčinám učiteľského stresu patria z pohľadu samotných učiteľov:

- nedostatočná kvalita vzťahu žiak – učiteľ (nízka motivácia žiakov, nerešpektovanie učiteľa, problémy so správaním žiakov v triede) (napr. Abel, Sewell, 1999; Kyriacou, 2001; Hastings, Bham, 2003; Mlčák, 2004; Dorman, 2004; Howard, Johnson, 2004; Covell, McNeil, Howell, 2009);
- nedorozumenia a nepochopenie medzi učiteľom a žiakmi z odlišného etnického/kultúrneho prostredia (napr. Brown, Uehara, 1999; Tatar, Horencyk, 2003; Howard, Johnson, 2004);
- nedostatočné vybavenie tried/škôl (napr. Rudow, 1999);
- nedostatočné pracovné podmienky (nedostatok adekvátnych facilitátorov a zdrojov, príliš veľa žiakov v triede, nadmerný hluk, geografická izolácia školy) (napr. Rudow, 1999; Howard, Johnson, 2004);
- časová tieseň (nedostatok času na prípravu, nerealistické požiadavky zo strany vedenia/administratívy, prepracovanosť) (napr. Abel, Sewell, 1999; Kinman, 2001; Kyriacou, 2001; Howard, Johnson, 2004);
- konflikt rolí (konflikt medzi filozofiami vzdelávania v rámci jednej školy, mnoho zmien a inovácií, nutnosť osvojiť si nové roly bez dostatočného tréningu, veľa administratívnej práce a papierovania) (napr. Smylie, 1999; Dworkin, 2001; Kyriacou, 2001; Kinman, 2001; Brown, Ralph, Brember, 2002; Howard, Johnson, 2004);
- nedostatočná možnosť kontroly a rozhodovania zo strany učiteľov (príliš hierarchická byrokratická štruktúra školy, autokratické vedenie) (napr.

Kyriacou, 2001; Dworkin, Saha, Hill, 2003; Mlčák, 2004; Howard, Johnson, 2004);

- zlé medziľudské vzťahy v učiteľskom zbore (nedostatok dôvery a kooperácie medzi kolegami, súťaživá atmosféra, nedostatočná sociálna opora v zamestnaní) (napr. Burke, Greenglass, 1995, 1996; Wong, Cheuk, 1998; Abel, Sewell, 1999; Goddard, O'Brien, 2003; Howard, Johnson, 2004; Dorman, 2004);
- imidž povolania (nedostatočné spoločenské uznanie, platové ohodnotenie profesie, učiteľ nie je vedením školy dostatočne ocenený/nedostáva sa mu uznania) (napr. Kyriacou, 2001; Mlčák, 2004; Taris et al., 2004);
- mimoškolské stresory (negatívne postoje k učiteľom zo strany komunity, osobný život a vzťahy učiteľa sú neuspokojivé/nestabilné/nebezpečné) (napr. Goddard, O'Brien, 2003; Howard, Johnson, 2004).

Howard a Johnson (2004) sa prostredníctvom štúdie na vzorke austrálskych učiteľov 10 základných škôl snažili identifikovať faktory, ktoré pomáhajú učiteľom byť odolnými voči stresu a príznakom burnout syndrómu. Použili metódu semištruktúrovaného interview, aby identifikovali stratégie „resilientných“ – nezdolných učiteľov pri zvládání stresu v každodennom procese edukácie. Identifikovali tieto hlavné protektívne faktory: 1. „a sense of agency“ – silné presvedčenie o svojej schopnosti kontrolovať, čo sa stane (opakom je fatalizmus, beznádej), 2. „a strong support group“ – silné spojenie s ostatnými, pocit, že existujú ľudia, ktorým záleží na tom, čo so mnou bude (rodina, priatelia, kolegovia), 3. „competence and sense of achievement“ – schopnosť manažovať správanie žiakov a edukačný proces, schopnosť zvládať problémové správanie a budovať dobré vzťahy so žiakmi, čo umožňuje žiakom napredovať. Učiteľov sa tiež pýtali, či si myslia, že ich odolnosť voči stresu je daná alebo naučená. Učiteľia sa zhodli na tom, že tieto stratégie a dispozície, ktoré ich robia odolnými, sú naučené vďaka sebareflexii v situáciách, keď sa veci nedarili. Tieto stratégie získali vďaka učeniu sa na vlastných chybách, často metódou pokusu a omylu.

3 Vzťah burnout syndrómu a subjektívnej pohody

V súvislosti s učiteľmi sú často skúmané nielen príčiny a dôsledky učiteľského stresu, vplyv učiteľského stresu na vznik burnout syndrómu, ale

priestor je venovaný aj vzťahu burnout syndrómu a subjektívnej pohody učiteľov (vrátane premenných, ktoré moderujú dopad stresorov, resp. burnout syndrómu na subjektívnu pohodu).

Negatívny vplyv burnout syndrómu na subjektívnu pohodu učiteľov potvrdili viaceré výskumné štúdie. Napr. Pillay, Goddard, Wilss (2005) prostredníctvom štúdie realizovanej na vzorke austrálskych učiteľov základných a stredných škôl so strednou dĺžkou praxe zistili negatívny vplyv depersonalizácie (ako subškály dotazníka MBI zisťujúceho burnout syndróm) na premenné subjektívna pohoda a kompetencia zvládať zložité medziľudské vzťahy. Burnout syndróm mal negatívny dôsledok pre spokojnosť a emocionálnu a fyzickú subjektívnu pohodu aj v longitudinálnych štúdiách realizovaných na vzorkách kanadských učiteľov základných škôl (Burke, Greenglass, 1995, 1996). Pracovné stresory a komponenty burnout syndrómu boli silnými prediktormi negatívnych pracovných postojov a zníženia emocionálnej a fyzickej subjektívnej pohody. Doef a Maes (2002) pomocou štúdie realizovanej na vzorke holandských učiteľov zistili, že pracovné stresory, ako sú agresia žiakov a kvalita predchádzajúcej prípravy učiteľa, mali vplyv na mieru príznakov burnout syndrómu a následne na subjektívnu pohodu a spokojnosť s profesiou. Čím bola miera agresívneho správania žiakov väčšia a čím bola kvalita predchádzajúcej prípravy učiteľa na nižšej úrovni, tým viac príznakov burnout syndrómu (vrátane zdravotných problémov) a menšiu subjektívnu pohodu učiteľa zažívali.

Brenninkmeijer, Vanperen, Buunk (2006) vo svojej štúdii skúmali rozdiely medzi učiteľmi s vysokou a nízkou mierou príznakov burnout syndrómu v ich percepcii vlastnej superiority nad ostatnými kolegami. Išlo o superioritu v zmysle " cítim sa lepšie ako ostatní ". Pretože burnout syndróm implikuje pokles subjektívnej pohody a pretože subjektívna pohoda súvisí s percipovanou superioritou pri porovnávaní sa s inými, predpokladali, že u učiteľov s vyššou mierou príznakov burnout syndrómu bude pocit superiority prežívaný menej často. Na vzorke holandských učiteľov stredných škôl bola hypotéza potvrdená, teda učelia s vyššou mierou príznakov burnout syndrómu mali znížený pocit superiority (podľa ich seba-percepcie sa cítili menej dobre ako ich kolegovia).

Predpoklad, že existujú dva paralelné procesy ovplyvňujúce subjektívnu pohodu učiteľov spojenú s ich prácou, overovali na vzorke fínskych učiteľov Hakanen, Bakker a Schaufeli (2006). Energetický proces prebieha v smere:

pracovné požiadavky → burnout syndróm → zdravotné problémy a motivačný proces v smere: pracovné zdroje → angažovanosť → oddanosť organizácii. Výsledky štúdie potvrdili existenciu oboch procesov. To znamená, že burnout syndróm bol mediátorom vplyvu vysokých pracovných nárokov na zdravotné problémy. Podobne, pracovná angažovanosť bola mediátorom vplyvu pracovných zdrojov na oddanosť organizácii. Ďalším zistením bolo, že burnout syndróm bol mediátorom vplyvu nedostatku zdrojov na slabú angažovanosť.

Vplyv pracovných stresorov (resp. učiteľského stresu) a burnout syndrómu na subjektívnu pohodu je podľa mnohých štúdií moderovaný premennými, ku ktorým patria copingové stratégie, sociálna opora na pracovisku aj mimo neho, osobnostné premenné, ako je sebaúcta, osobná zdatnosť (self-efficacy), umiestnenie kontroly (locus of control). Niekedy je samotný burnout syndróm chápaný ako premenná mederujúca vplyv pracovného stresu na subjektívnu pohodu učiteľov. Napr. Montgomery a Rupp (2005) sú autormi korelačnej metaanalýzy 65 štúdií zaoberajúcich sa učiteľským stresom, ktoré boli publikované v rokoch 1998 až 2003. Autori zisťovali tesnosť vzťahov medzi učiteľským stresom a množstvom iných konštruktov, medzi ktorými boli coping, burnout syndróm, emocionálne prežívanie, charakteristiky pracovného prostredia a ďalšie premenné. Výsledky ukázali, že najsilnejšiu súvislosť s učiteľským stresom má negatívne emocionálne prežívanie, pričom ako moderujúce premenné hrali centrálnu rolu copingové stratégie učiteľov a burnout syndróm.

Predpoklad, že percepcia učiteľského povolania ako stresujúceho môže byť ovplyvnená copingovými stratégiami a sociálnou oporou, overovali Griffith, Steptoe a Cropley (1999) na vzorke britských učiteľov základných a stredných škôl. Sociálna opora v práci a copingové stratégie predikovali pracovný stres nezávisle od veku, rodu, ročníka, ktorý učiteľ vyučoval, kariérneho postavenia a prežívania negatívnych emócií. Vysoká miera pracovného stresu bola spojená s nízkou mierou sociálnej opory v práci. Ukázalo sa tiež, že copingové stratégie zamerané na vyhýbanie sa súťaživým aktivitám a ich potlačanie sú v učiteľskom prostredí maladaptívnymi stratégiami a môžu potencionálne spôsobovať pracovný stres. Coping a sociálna opora teda nielen moderovali dopad stresorov na subjektívnu pohodu, ale navyše ovplyvňovali vnímanie požiadaviek prostredia ako stresujúcich. V niektorých štúdiách však predpokladaný sprostredkujúci vplyv sociálnej opory

na zdravie a subjektívnu pohodu nebol výsledkami dostatočne podporený (napr. Burke, Greenglass, 1995; Doef, Maes, 2002).

Pracovná záťaž a práca s množstvom hlučných žiakov môžu a nemusia viesť k stresovým reakciám. Ako moderujúce premenné tu však vystupujú nielen copingové stratégie, ale aj niektoré osobnostné premenné. Ukázalo sa napríklad, že vnímaná osobná zdatnosť (self-efficacy) je mimoriadne dobrým obranným faktorom proti stresu. Ako uvádzajú van Dick a Wagner (2001), táto charakteristika úzko koreluje so subjektívnou pohodou, úspešným zvládaním ťažkostí a so zmenou zdraviu škodlivého správania. Táto predstava o vlastnej schopnosti riadiť chod diania má úzky vzťah k použitiu aktívnych stratégií zvládania stresu. Dá sa povedať, že ľudia, ktorí si myslia, že sú schopní riadiť chod diania, lepšie zvládajú vlastné emócie a aktívne sa stavajú k ohrozujúcim či nepriaznivým životným udalostiam. Podobne, Judge a Bono (2009) zistili, že celková osobná zdatnosť (self-efficacy) bola spolu s ostatnými jadrovými sebahodnotiacimi črtami, ktorými sú sebaúcta a umiestnenie kontroly (locus of control), najspôhlivejším prediktorom spokojnosti s profesiou a pracovného výkonu.

Záver

Na základe intenzívneho celosvetového výskumu príčin a dôsledkov učiteľského stresu prebiehajúceho najmä v posledných dvoch – troch dekádach je možné konštatovať, že učiteľský stres je fenoménom rozšíreným vo všetkých typoch škôl a nie je obmedzený na konkrétne kultúrne prostredie. Platí to napriek špecifikám jednotlivých edukačných systémov v rôznych krajinách. Všetko nasvedčuje tomu, že takto zameraný výskum bude prebiehať intenzívne aj naďalej, keďže viac ako štvrtina pedagógov vníma svoje povolanie ako nadmerne stresujúce a v porovnaní s inými profesiami pedagógovia vykazujú vysokú mieru príznakov burnout syndrómu (napr. Travers, Cooper, 1996; Kyriacou, 2001; Brown, Ralph, Brember, 2002; Pillay, Goddard, Wilss, 2005; Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006 a iní). Zo psychologického hľadiska preto nie je možné opomenúť vplyv učiteľského stresu a burnout syndrómu na subjektívnu pohodu samotných učiteľov. Empirický výskum učiteľského stresu a s ním súvisiaceho burnout syndrómu sú podľa Mlčáka (2004) motivované okrem iného aj tou skutočnosťou, že vplyvom pôsobe-

nia týchto fenoménov dochádza v praxi k relatívne vysokým ekonomickým, inštitucionálnym, personálnym a morálnym stratám. Výskum učiteľského stresu a jeho dôsledkov môže slúžiť ako východisko pri prijímaní opatrení pre pedagogickú prax s cieľom minimalizácie stresorov a prevencie burnout syndrómu v tomto náročnom povolani. Zdá sa, že vplyv učiteľského stresu na rozvoj burnout syndrómu a následne jeho dopad na subjektívnu pohodu je sprostredkovaný ďalšími premennými (sociálna opora, sociálne porovnávanie, coping, osobnostné premenné). Ďalší výskum bude určite orientovaný aj na objasnenie fungovania vzájomných vzťahov medzi týmito konštruktmi.

Literatúra

- ABEL, M. H., SEWELL, J. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. In *The Journal of Educational Research*, 1999, vol. 92, no. 5, s. 287–293. ISSN 1940-0675.
- BRENNINKMEIJER, V., VANYPEREN, N. W., BUUNK, B. P. I am not a better teacher, but others are doing worse: Burnout and perceptions of superiority among teachers. In *Social Psychology of Education*, 2006, vol. 4, no. 3–4, s. 259–274. ISSN 1573-1928.
- BROWN, M., RALPH, S., BREMBER, I. Change-linked work-related stress in British teachers. In *Research in Education*, 2002, vol. 67, s. 1–12. ISSN 1935-1038.
- BROWN, Z. A., UEHARA, D. L. *Coping with teacher stress: A research synthesis for pacific educators*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, 1999, s. 1–29.
- BURKE, R. J., GREENGLASS, E. A longitudinal study of psychological burnout in teachers. In *Human Relations*, 1995, vol 48, no. 2, s. 187–202. ISSN 1741-282X.
- BURKE, R. J., GREENGLASS, E. Work stress, social support, psychological burnout and emotional and physical well-being among teachers. In *Psychology, Health and Medicine*, 1996, vol. 1, no. 2, s. 193–205. ISSN 1354-8506.
- COVELL, K., MCNEIL, J. K., HOWELL, R. B. Reducing teacher burnout by encreasing student engagement: A children's rights approach. In *School Psychology International*, 2009, vol. 30, no. 3, s. 282–290. ISSN 0143-0343.

- Diener, E. *Subjective well-being*. In *Psychological Bulletin*, 1984, vol. 95, s. 542–575. ISSN 0033-2909.
- DOEF, M. V. D., MAES, S. Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout, (psycho)somatic well-being and job satisfaction. In *Anxiety, Stress and Coping*, 2002, vol. 15, no. 4, s. 327–344. ISSN 1477-2205.
- DORMAN, J. P. Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. In *Social Psychology of Education*, 2004, vol. 6, no. 2, s. 107–127. ISSN 1573-1928.
- DWORKIN, A. G. Perspectives on teacher burnout and school reform. In *International Education Journal*, 2001, vol. 2, no. 2, s. 69–78. ISSN 0883-0355.
- DWORKIN, A. G., SAHA, L. J., HILL, A. N. Teacher burnout and perceptions of democratic school environment. In *International Education Journal*, 2003, vol. 4, no. 2, s. 108–120.
- DŽUKA, J. Model aktuálnej a habituálnej subjektívnej pohody. In *Československá psychologie*, 1997, 41, 5, s. 385–398. ISSN 0883-0355.
- DŽUKA, J. Subjektívna pohoda slovenskej mládeže v interkulturálnom kontexte – reanalýza doterajších výskumných zistení. In Bačová, V. (Ed.), *Psychológia rodiny a psychológia stárnutia*. Prešov: Katedra psychológie FF PU v Prešove, 2002. ISBN 80-8068-224-0.
- EMMONS, R. A., DIENER, E. Factors influencing satisfaction judgments: A comparative examination. In *Social Indicators Research*, 1985, vol. 16, s. 157–167. ISSN 1573-0921.
- GODDARD, R., O'BRIEN, P. Beginning teachers' perceptions of their work, well-being, and intention to leave. In *Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 2003, vol. 6, no. 2, s. 99–110. ISSN 1469-2945.
- GRIFFITH, J., STEPTOE, A., CROPLEY, M. An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. In *British Journal of Educational Psychology*, 1999, vol. 69, no. 4, s. 517–531. ISSN 2044-8279.
- HAKANEN, J. J., BAKKER, A. B., SCHAUFELI, W. B. Burnout and work engagement among teachers. In *Journal of School Psychology*, 2006, vol. 43, no. 6, s. 495–513. ISSN 0022-4405.

- HASTINGS, R. P., BHAM, M. S. The relationships between student behaviour patterns and teacher burnout. In *School Psychology International*, 2003, vol. 24, no. 1, s. 115–127. ISSN 0143-0343.
- HOWARD, S., JOHNSON, B. Resilient teachers: resisting stress and burnout. In *Social Psychology of Education*, 2004, vol. 7, no. 4, s. 399–420. ISSN 1573-1928.
- JUDGE, T. A., BONO, J. E. Relationship of core self-evaluations traits self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability with job satisfaction and job performance: A metaanalysis. In *Journal of Applied Psychology*, 2009, vol. 86, no. 1, s. 80–92. ISSN 1939-1854.
- KINMAN, G. Pressure Points: A review of research on stressors and strain in UK academics. In *Educational Psychology*, 2001, vol. 21, no. 4, s. 473–492. ISSN 1469-5820.
- KYRIACOU, C. Teacher stress: direction for future research. In *Educational Review*, 2001, vol. 53, no. 1, s. 27–36. ISSN 1943-5045.
- LEITER, M. P., MASLACH, C. The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. In *Journal of Organizational Behavior*, 1988, 9, s. 297–308. ISSN 1099-1379.
- MASLACH, CH., LEITER, M. P. *The truth about burnout: How organisations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. 186 s. ISBN 0-7879-0874-6.
- MASLACH, CH., SCHAUFELI, W. B. Historical and conceptual development of burnout. In Schaufeli, W. E., Maslach, C., Marek, T. (eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC, Taylor and Francis, 1993, s. 1–16. ISBN-10: 1560326832.
- MLČÁK, Z. Stresory a strategie zvládání stresu v profesi vychovatelů. In Řehulka, E. (Ed.), *Teachers and Health*. Brno, Paido, 2004, s. 107–120. ISBN 80-7315-093-X.
- MONTGOMERY, C., RUPP, A. A. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. In *Canadian Journal of Education*, 2005, vol. 28, no. 3, s. 458–486. ISSN 0380-2361.
- PILLAY, H., GODDARD, R., WILSS, L. Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. In *Australian Journal of Teacher Education*, 2005, vol. 30, no. 2, s. 22–33. ISSN 0313-5373.
- Průcha, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 801-7178-621-7.

- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. 488 s.
ISBN 978-80-7367-503-5.
- RUDOW, B. Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues and research perspectives. In Vandenberghe, R., Huberman, A. M., *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, s. 38–58. ISBN-10: 0521622131.
- SCHAUFELI, W. B., BUUNK, B. P. Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In Schabracq, M. J., Winnubst, J. A. M., Cooper, C. L., *The handbook of work and health psychology*. Chichester: Wiley, 2003, s. 383–425. ISBN 9780470013403.
- SCHAUFELI, W. B., ENZMANN, D. *The burnout companion to study and practise: A critical analysis*. London: Taylor and Francis, 1998. 224 s. ISBN 0748406980.
- SMYLIE, M. A. Teacher stress in a time of reform. In Vandenberghe, R., Huberman, A. M., *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999, s. 59–84. ISBN-10: 0521028698.
- ŠVEC, Š. *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andropedagogiky*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2004. 182 s. ISBN 80-88778-15-8.
- TARIS, T. W., VAN HORN, J. E., SCHAUFELI, W. B., SCHREURS, P. J. G. Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. In *Anxiety, Stress and Coping*, 2004, 17, 1, s. 103–122. ISSN 1477-2205.
- TATAR, M., HORENCZYK, G. Diversity-related burnout among teachers. In *Teaching and Teacher Education*, 2003, vol. 19, no. 4, s. 397–408. ISSN 0742-051X.
- TRAVERS, CH. J., COOPER, C. L. *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London and New York: Routledge, 1996. 232 s. ISBN 0415094844.
- van DICK, R., WAGNER, U. Stress and strain in teaching: A structural equation approach. In *British Journal of Educational Psychology*, 2001, vol. 71, no. 2, s. 243–259. ISSN 2044-8279.

WONG, K. S., CHEUK, W. H. Beginning teacher's experience of being spurned, coping style, stress preparation, and burnout. In *Education Journal*, 1998, vol. 26, no. 1, s. 117-129.

ZELINOVÁ, M. Učiteľ a burnout efekt. In *Pedagogika*, 1998, roč. 48, č. 2, s. 164-169. ISSN 0031-3815.

Kontakt na autorku

PhDr. Nikoleta Izdenczyová, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Pedagogická fakulta PU v Prešove

17. novembra 15

080 01 Prešov

Slovensko

e-mail: nikoleta.izdenczyova@pf.unipo.sk

TEORIE UČENÍ A JEJICH ODRAZ V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ REALIZOVANÉM FORMOU E-LEARNINGU

Milan Klement

Abstrakt

Využití informačních a komunikačních technologií při vzdělávání na všech typech škol se stává samozřejmostí. Některé moderní formy studia, v rámci českých i zahraničních vysokých škol, jsou dokonce na použití informačních a komunikačních technologií postaveny. Uvedené skutečnosti kladou nové podněty pro rozvoj pedagogické teorie, a to především v oblasti uplatňování nových koncepcí teorií učení, které je nutné důsledně využívat i v rámci plně elektronických forem vzdělávání, jaké představuje také distanční vzdělávání realizované formou e-learningu, či jeho některé novější typy jako m-learning, e-twinning či blended learning.

Předložená stať se zabývá problematikou rozvoje distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu prostřednictvím teorií učení jakožto prostředku pro uplatňování větší šíře strategií učení, a tím efektivnějšího dosahování výukových cílů. Na základě komparační analýzy poukazuje na hlubší souvislosti mezi jednotlivými typy distančního vzdělávání a příslušnými teoriemi učení, které je v dané době determinovaly.

Klíčová slova

Teorie učení, distanční vzdělávání, behaviorismus, programované učení, kognitivní psychologie, kognitivní teorie, konstruktivismus, konstruktivní učení, hypermédia, multimédia.

Theories of learning and their impact on distance education realized through e-learning

Abstract

The use of information and communication technologies in education at all types of schools is becoming commonplace nowadays. Some of the modern forms of study in both Czech and foreign universities are altogether based on the use of information and communication technologies. These

facts encourage further development of pedagogical theories, especially in the field of the application of new learning theories' concepts. These need to be consistently applied within the frame of fully electronic forms of education, represented by the distance education realized in e-learning form or by some of its updated types like m-learning, e-twinning or blended learning.

The paper presented thus deals with the development of distance learning realized in the form of e-learning and through learning theories. The latter are means for applying a wider range of learning strategies, thus making learning objectives achieved in a more effective way. Based on comparative analysis, the paper points to deeper connections between particular types of distance learning and related learning theories which once determined them.

Keywords

Learning theory, distance learning, behaviorism, programmed learning, cognitive psychology, cognitive theory, constructivism, constructive learning, hypermedia, multimedia.

Úvod

Distančnímu vzdělávání poskytují zázemí různorodé teoretické koncepce, které ho provázejí a ovlivňují od 60. let 20. století. Jedním z prvních významných teoretiků distančního vzdělávání byl Ch. Wedemeyer, který byl také spoluzakladatelem The British Open University postavené na teorii nezávislého učení. Tato teorie vycházela z principu „otevřeného vzdělávání“ a fenoménu svobodné volby (Mackenzie, Christensen 1971), která umožnila výrazný posun pozornosti od organizačních a administrativních aspektů, tak důležitých při korespondenčním vzdělávání, k pedagogickým aspektům zaměřeným na studium sebeřízené, seberegulované s maximální mírou svobodné volby (Tornerová 2001, s. 15–17).

Další teorii, která měla vliv na vývoj distančního vzdělávání, byl takzvaný „industriální model“, jehož autorem byl O. Peters (1983). Zmíněné pojetí vycházelo z faktu, že komunikační technologie a požadavek celoživotního vzdělávání jsou těmi prostředky, které mohou urychlit transformaci tradič-

ního pojetí vysokoškolského vzdělávání na systém postavený na řízeném sebevzdělávání. Je tedy pro tuto teorii příznačné, že začala distanční vzdělávání posuzovat po stránce jeho organizace, řízení a efektivity. K tomuto myšlenkovému proudu přispěl svou teorií „řízené didaktické konverzace“ také B. Holmberg, který chápal distanční vzdělávání jako simulovanou konverzaci (Holmberg 1995), a je tudíž nutné, aby distanční studijní texty (někdy také nazývané jako studijní opory) nahradily studujícím pocit osobních vztahů, motivaci a vyvážily absenci školní atmosféry (Rumble 1988).

S vývojem distančního vzdělávání se do popředí zájmu dostaly také otázky spojené s uspořádáním tohoto typu studia, které vyústily do teorie „transakční vzdálenosti“. Uvedená teorie, jejímž autorem byl M. G. Moore (1993), dávala do souvislosti transakční vzdálenost a míru autonomie studenta. Vycházela z předpokladu, že čím je větší distance, tím nižší je míra dialogu, ale o to větší je zodpovědnost za vzdělávání na studentovi (Chen 2001). Na tyto myšlenky navázal R. Garrison, který zkoumal „obousměrnou komunikaci“ mezi studujícím a tutorem. Tuto komunikaci považoval za základ účinnosti distančního vzdělávání. Proto na první místo důležitosti distanční vzdělávací praxe staví transakční problematiku učení. Chápal tedy prostředí a podmínky, ve které vzdělávání probíhalo, jako určující proměnné, ale jejich vztah považoval za dynamický, přičemž obě složky neustále interagují, což znamená, že se jejich vztah neustále proměňuje (Garrison 2000). Analytický model F. Henriho, postavený na pěti dimenzích vzdělávacího procesu (participace, interakce, sociální dimenze, kognitivní dimenze a metakognitivní dimenze), vycházel z výhod interakce v „kooperativním vzdělávání“, přičemž transakční hledisko, zaměřené především na výuku a učení, prostřednictvím zprostředkované komunikace, celý proces ulehčovalo (Tornerová 2001, s. 19–23).

Výše uvedené teorie tedy vymezily působnost a metodologii distančního vzdělávání, postaveného na maximální samostatnosti a otevřené komunikaci. Zabývaly se většinou procesem komunikace, organizace, sebevzdělávání, seberegulace, interakce a „technologie doručení“, ale opomíjely některé důležité aspekty spočívající ve vhodném uspořádání vzdělávacího obsahu, které bylo reprezentováno distančními studijními oporami (Tornerová 2001, s. 35–36). Tuto teoretickou i praktickou bázi distančnímu vzdělávání poskytl „programované učení“ B. F. Skinnera, jakožto uplatněná neobehaviorální psychologie (Skinner 1972). Bylo popsáno jako systém řízení učení, postave-

ný na principu, že každý učící postupuje v malých krocích, vlastním tempem a dostává se mu okamžitého potvrzení správnosti odpovědi.

Faktorů, které bezprostředně ovlivnily teorii a praxi distančního vzdělávání, je možné identifikovat více. Všechny byly úzce spjaty s konstruováním či přenosem učiva a mnohé z nich vycházely z rozvoje metodologie programovaného učení, které jako první reagovalo na bouřlivý rozvoj informačních a komunikačních technologií. Distanční vzdělávání tyto vlivy reflektovalo a postupem času začalo nabízet kvalitativně odlišnou formu své realizace označovanou termínem e-learning.

1 Rozvoj distančního vzdělávání na základě rozvoje výpočetní techniky

Distanční vzdělávání již od prvopočátku akcentovalo prosazování zásady názornosti (Lojda, Reitter 1996, s. 11), a to podle pravidla „*čím více smysly vnímám, tím více se naučím, více si zapamatuji, lépe porozumím*“ (Kohout 2006, s. 3). Podle K. Kohouta (2006) multimediálnost distančního vzdělávání přímo vybízí k modernímu pojetí Komenského zásady názornosti. Upozorňuje na fakt, že nelze zaměňovat názornost s atraktivitou. I uplatnění názornosti musí být funkční. Přílišné a nefunkční užití barev a zvuků může v důsledku odvádět pozornost od vlastního obsahu vzdělávání.

Tradiční studijní opory využívaly některých v praxi rozšířených prvků názornosti, jako jsou obrázky, schémata, grafy či symboly. S ohledem na způsob jejich distribuce, především v tištěné formě, nebylo možné tyto obrazové informace poskytovat jinak než ve statické podobě. S rozvojem výpočetní techniky a teorie hypermédií došlo k využívání stále většího počtu multimediálních studijních opor, jejichž charakteristickým rysem je rozšíření struktury o různé multimediální a interaktivní prvky (animace, multimediální záznamy, dynamické simulace, zvukové záznamy apod.), které je možné prezentovat a distribuovat pouze v elektronické podobě. Právě v tomto rozšíření o interaktivní prvky a multimediální komponenty vidíme hlavní rozdíl elektronických studijních opor určených pro studium formou e-learningu oproti studijním oporám určených pro jiné, dřívější formy distančního vzdělávání.

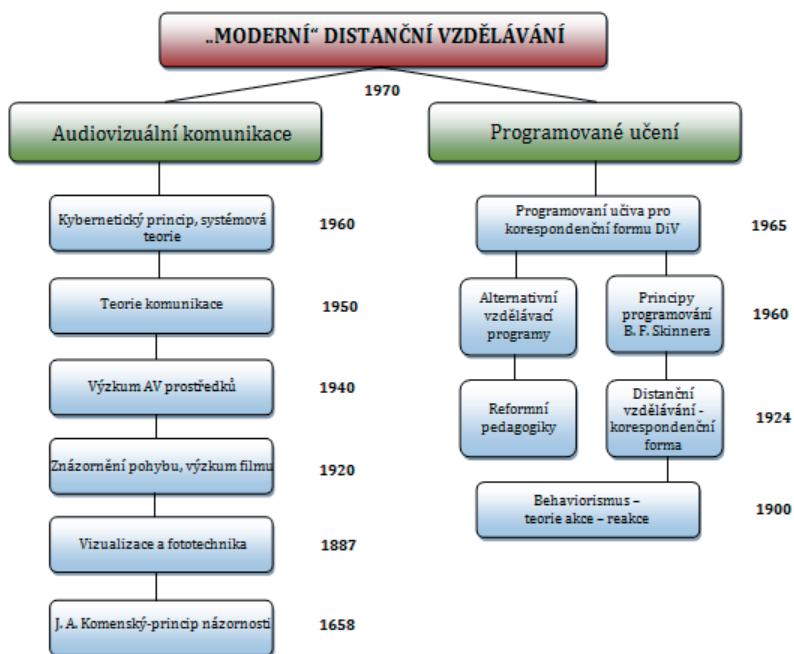
Celý proces ovlivňování distančního vzdělávání na základě rozvoje technických prostředků je možné vysledovat právě na zmíněné zásadě názornos-

ti, kde je celá situace nejmarkantnější. S rozvojem techniky bylo totiž možné princip názornosti uplatňovat stále kvalitnějšími formami. Bylo možné zobrazovat jevy či děje, které nebyly patrné pouhým okem (využití zvětšenin). Také bylo možné zobrazovat dynamické obrazy, kterými se demonstrovaly nejen jednotlivé obrázky, ale celý sled na sebe navazujících obrazů (kino-film, video apod.). Dalším krokem byl rozvoj auditivních prostředků, které se ve vzdělávání začaly uplatňovat po roce 1940, kdy došlo ke zdokonalení záznamových a reprodukčních zařízení.

Začalo také cílevědomé zkoumání vlivu audiovizuálních prostředků, které vznikly společnou aplikací obrazových a zvukových informací, na vzdělávací proces (Níkl 2002). Zapracováním teorie komunikace do vzdělávacího procesu došlo k vytvoření uceleného systému didaktické technologie, pomocí níž vzdělávání probíhalo jako proces komunikace, v rámci kterého se rozeznával zdroj informací obsahující „...učivo (*učební pomůcky*), vysílač informací (*učitel a didaktická technika*), informační kanály (*zrak, sluch, hmat, čich, chuť*) a přijímač informací s osvojenými vědomostmi (*žáci, studenti*)“ (Bohony 2003, s. 21).

Výpočetní technika se v oblasti audiovizuální komunikace začala objevovat po roce 1960, a to především implementací principů kybernetiky (viz Obrázek 1). Výpočetní technika té doby neumožňovala rozsáhlejší využití v edukačním procesu, protože se jednalo o velmi drahá, těžkopádná jednoúčelová zařízení, která byla náročná na provoz i údržbu. Významným zlomem byl rok 1983, kdy firma IBM uvedla na trh první osobní počítač. Tento typ počítače umožnil masové využití nejen v domácnostech, podnicích, ale také ve školách. Výpočetní technika se tak stala dostupnou a snadno použitelnou, vznikala celá řada softwarových firem, které vyvíjely aplikační software pro profesionální i uživatelské použití. Od roku 1984 se na trhu začaly vyskytovat první počítačové výukové programy a didaktické hry. V této době také začal postupně opadat zájem o jednoúčelové vyučovací stroje, které byly překonány počítači.

Obr. 1 – Souvislost audiovizuálních prostředků a distančního vzdělávání v průběhu času.



S dalším rozvojem počítačových technologií docházelo také k výraznému zlevňování výpočetní techniky. Proto bylo možné stále masivněji zapojovat výpočetní techniku do praxe. Počítače se v posledních 20 letech staly nástrojem pro uplatňování teorie distančního vzdělávání ve vzdělávací praxi. Počítač jako nové médium přenosu informací dovozuje inovovat některé praktické aplikace „klasické“ teorie nejen programovaného učení, ale i distančního vzdělávání. Dovojuje použít multimediální prvky, jako jsou „animace, zvuky a videosekvence, a to i individuálně“, jak uvádí Jan Slavík (1997, s. 45). To znamená, že každý student může skutečně samostatně pracovat a volit si tak tempo práce sám. Také je možná zpětná vazba a důsledná kontrola studentovy samostatné práce (Nezvalová 1995, s. 76).

Výčet všech předností počítače jako „nového média“ v distančním vzdělávání je velmi dlouhý. Co tedy počítače nabízejí distančnímu vzdělávání především?

- Pomocí počítače můžeme plánovat výuku, připravit její výukový design (Chandy, Misra 1989, s. 235). Scénář výuky lze rozkreslit a popsat různými programovými prostředky.
- Počítače nabízejí prostředky komunikace, ta je základem vzdělávacích procesů. Počítače dovolují tutorovi komunikovat s každým studentem, studentům mezi sebou, komunikovaný obsah může být pomocí počítače archivován a využit k dalším analýzám s cílem hledat optimální cesty ke zkvalitnění vzdělávání či jeho obsahu, k odstraňování problémů při učení studenta aj. Prostřednictvím počítače se mohou „zapojit do výuky experti z různých oborů, kteří mohou se studenty hovořit o aktuálních problémech a výsledcích vědeckého zkoumání, nebo umělci, politici, apod.“ (Pleva, Kršková 2003, s. 23).
- Počítače nabízejí prostředky k distribuci didakticky zpracovaného obsahu vzdělávání v interaktivní multimediální formě dostupného ze školy, ze vzdělávací instituce, z knihovny až domů. Obsah výuky už není vázaný jen na prostředí školy. Řadu takových digitálních materiálů může vyvíjet i sám tutor, pokud má dostupné technologické zázemí v místě, kde se na výuku připravuje, a příslušné dovednosti (Herrtwich 1992). Na vývoji se mohou podílet týmy autorů různých škol. Tvůrci výukových a učebních digitálních materiálů mohou díky počítačům okamžitě aktualizovat obsah těchto materiálů a zpřístupnit ho studentům. Pomocí těchto technologií může tutor nabídnout různé učební materiály studentům v závislosti na jejich individuálních potřebách.
- Počítače nabízejí nástroje pro efektivní hodnocení výsledků vzdělávání. Základem je systematická archivace výstupů práce tutora a studentů v digitálním formátu. Databáze s údaji pro formativní hodnocení studentů může sloužit i k výzkumům v různých vědních oborech zabývajících se edukací. Pomocí počítače mohou tutoři připravovat situace pro evaluaci studentů a zadávat jim materiály k ověřování jejich znalostí a dovedností (testy, dotazníky, interaktivní úlohy aj.), ankety ke zjišťování postojů apod. (Pecinovský 2003).
- Počítače nabízejí „nástroje pro systematické monitorování průběhu vzdělávání a činností studentů s možností archivování“ (Škuta 2003, s. 15).

- Počítače dovoluji vytvořit digitální pracovní prostředí jako systém jak pro činnosti tutora, tak pro studentovo učení. Prostor integrace vzdělávacího obsahu, nástroje pro pedagogickou komunikaci, pracovní nástroje pro vzdělávání a učení (pro měření, experimenty, výpočty, modelování, psaní, pro vyhledávání výukových zdrojů aj.) aj. Toto prostředí je dostupné prostřednictvím počítačových sítí a mobilních operátorů v okamžiku a v místě podle potřeb tutora nebo studentů (Ranzenhofer 2002).

Výpočetní technika poskytovala a poskytuje distančnímu vzdělávání potřebnou technologickou a teoretickou základnu, a to i v historickém kontextu. I když se vždy nejednalo o přímé počítačem podporované vzdělávání, docházelo k přenosu poznatků z oblasti kybernetiky, popřípadě umělé inteligence, které našly odezvu při projektování či strukturování obsahu vzdělávání nebo jeho prezentaci.

V původním a historicky překonaném pojetí teorie programovaného učení, ze kterého vycházely některé principy distančního vzdělávání, počítač navazuje na tradici vyučovacích strojů jako jednoho ze základních prostředků pro realizaci programovaného učení. Počítač přesáhl možnosti dříve využívaných jednoúčelových vyučovacích strojů po stránce technické, po stránce organizační a didaktické. Dříve se student musel naučit nejprve vyučovací stroj obsluhovat a teprve poté se pomocí něj učit. Pro každý jednotlivý způsob vzdělávání se používalo i několik vyučovacích strojů současně. Toto u počítače neplatí. U počítače práce s jednotlivými výukovými materiály (v případě programovaného učení – programy, v případě distančního vzdělávání – elektronickými studijními oporami) je do značné míry analogická. Tato skutečnost vychází především z faktu, že moderní programovací jazyky a prostředí, kterých se při tvorbě těchto výukových materiálů využívá, umožňují vytvářet uživatelsky přívětivá prostředí, která se vzájemně podobají (Klement 1999, s. 114), a tudíž je student může i intuitivně ovládat.

Proto je počítač nutné chápat při použití v distančním vzdělávání jako jeden z audiovizuálních prvků didaktické techniky s tím rozdílem, že má mnohem více možností než klasické, byť i nejmodernější didaktické prostředky (Jandová 1996, s. 11). Umožňuje výuku realizovat na libovolném místě a v libovolném čase. Funkce učitele v tomto případě přebírá počítač, respektive výukový materiál či řídicí a komunikační složky LMS systému, i když je jasné, že funkce a činnosti související s rozvojem sociálních a ko-

munikačních kompetencí studentů počítač nedokáže realizovat bez promyšlené a cílené podpory komunikace.

Použití počítače v distančním vzdělávání musí odpovídat také obsahu a struktuře učiva, které je pomocí něj prezentováno. To znamená, že v různých typech předmětů zajišťuje počítač, prostřednictvím specifické studijní opory nebo obecného počítačového programu, výuku odlišných obsahových struktur. Je tedy akcentován proces učení, ke kterému může počítač a jeho komunikační prostředky poskytnout potřebnou podporu, ať už jako didaktický či komunikační prostředek. Učení je ovšem psychická činnost a existuje celá řada teorií, které učení popisují a vysvětlují. Jsou založeny na psychologických zákonitostech a jevech. Moderním termínem charakterizujícím spojení všech těchto tendencí v oblasti informačních a komunikačních technologií je tzv. ALE – Adaptive Learning Enviroments (Bailey, Fill, Zalfan a kol. 2006) jako učební prostředí přizpůsobující se studentovi a spojující výzkum počítačů s výzkumem vyučovacího procesu, včetně humanizujících tendencí vzdělávat s pomocí technického systému a sociálních skupinových aktivit studenta. Z hlediska požadavku vzdělávacího procesu je možné tyto trendy podle D. Nocara (2004) vysledovat v těchto oblastech:

- snaha humanizovat učení a vzdělávání zapojením studenta do komunikace nejen s počítačem, ale i do skupinových aktivit s dalšími studenty,
- aktivizovat studenta pomocí tvorby složitějších produktů (interaktivní simulace, virtuální realita apod.) s využitím konstruktivistické teorie učení.

2 Rozvoj distančního vzdělávání na základě rozvoje teorií učení

Z hlediska uplatňování pedagogicko-psychologických přístupů ke vzdělávání s využitím výpočetní techniky a počítačových sítí e-learning postupně odrážel tři teorie učení, které měly a mají zásadní vliv na konstrukci vzdělávacího obsahu v podmínkách distančního vzdělávání:

- Behaviorismus (neobehaviorismus) – studijní materiály vycházející z tohoto psychologického směru čekají vždy na reakci studenta. Jejich struktura vychází z předem připravené a předepsané struktury podnětů – úkolů, které jsou předkládány učícímu se subjektu. Po nich následu-

je diagnostika kvality odpovědi (chování) studenta a jejího zpevnění – omezení nesprávnosti (Hunt 2000).

- Kognitivní psychologie – vycházející ze základní teze, že modifikaci lidského chování determinují vnitřní faktory, zvláště pak „vědění – knowledge“. Hlavní důraz je kladen na znalosti jak deklarativní povahy (soubory jednotlivých poznatků), tak procesní (vybavenost postupy při jejich získávání a zpracování; Plháková 2006). V podmínkách distančního vzdělávání je hlavní důraz kladen na materiály, které obsahují celou škálu podnětů k dosahování kognitivních cílů vzdělávání, a to za využití široké palety informačních zdrojů.
- Konstruktivismus – chápe učení jako proces, ve kterém student konstruuje své znalosti osobitým způsobem (bez předem stanoveného předpisu) v návaznosti na předchozí zkušenosti a vysoce aktivním vyhledáváním podnětů a potřebných informací v široce „otevřeném informačním prostoru“ (pomocí tzv. otevřených technologií), ve kterém může bez omezení vytvářet originální řešení (Piaget 1999). V podmínkách distančního vzdělávání je uplatnění této teorie vyjádřeno potřebou budování podnětně bohatých a aktivizujících „učebních“ prostředí pro individuální i skupinové formy studia, často charakterizované termínem „hypermedia learning environments“ (Petty 1996).

Pro názornost je v tabulce 1 uvedeno porovnání jednotlivých teorií učení tak, jak na sebe historicky navazovaly. V tabulce jsou popsány pouze nejdůležitější atributy každé z teorií a je zdůrazněno uplatnění dané teorie v podmínkách distančního vzdělávání. Distanční vzdělávání, stejně jako ostatní formy a metody vzdělávání, prošlo výrazným rozvojem. V uvedené tabulce jsou zachyceny nejdůležitější aspekty tohoto rozvoje současně, což může čtenáři pomoci s orientací v problematice vztahů mezi teoriemi učení a distančním vzděláváním

Tab. 1 – Porovnání jednotlivých teorií učení v souvislosti s distančním vzděláváním a jeho vývojem

Psychologický směr	Behaviorismus	Kognitivní psychologie	Konstruktivismus
Teorie učení	Programované učení	Kognitivní teorie	Konstruktivní učení
Princip procesu učení	Podnět (S-stimulus)- Reakce (R-reaction)- Zpevnění (Rf-reinforcement).	Strukturování a organizování informací. Domény kognitivní, psychomotorická a postojoyá.	Učení vytvářením a aktualizací vzorců (asimilací a akomodací).
Výsledek učení	Změna chování automatizací a myšlenkovým procesem.	Změna chování myšlenkovým procesem.	Změna zkušeností a schémat.
Postup učení	Učení nastává, je-li vyvoláno otázkou vedoucí k aktivní odpovědi, je-li uskutečňováno vlastním tempem v malých krocích, je-li zpevňováno znalostí správné odpovědi a zpevnění je řízeno. Učení je řízeno programem.	Učení nastává zpracováním informací prostřednictvím procesorů a uložením, strukturováním a organizováním v paměti. Devět událostí učení. Rozdělení učiva do malých kroků.	Učení nastává osobní zkušenosti žáka, zařazováním znalostí do kontextu, jejich asimilací do existujících kontextů, resp. vytvářením nových souvislostí a vzorců. Žák učení kontroluje a řídí.
Metody	Stanovení cílů, úkol, problém, aktivní odpověď, postupná progrese, iterace ke správné odpovědi, drilování, procvičování, asociace, zřetězení, zobecňování, měření výkonu podle cílů.	Stanovení cílů, vysvětlování, demonstrace, ilustrování, klasifikace, strukturování, organizování, příklady, algoritmické řešení problémů, analogie, porozumění, analýza, syntéza, aplikace, hodnocení, měření výkonu podle cílů.	Modelování, simulace, heuristické řešení problémů, objektové učení, situační učení, autentické učení, kontextualizace, hypertexty, větvení, sociální přístupy, objevování, zkoumání, vedení, kolaborativní konstrukce.

Distanční vzdělávání	Korespondenční	Multimediální	Hypermediální
Technologie prezentace, komunikace a řízení.	Distanční vzdělávání realizované korespondenční formou s využitím poštovního listovního styku, telefonních rozhovorů či sdělení zasílaných faxy.	Distanční vzdělávání postavené na využití více druhů přenosových médií (masmédií), rozhlas, televize, počítačové programy, multimediální audio a video záznamy, CD a DVD ROM.	Distanční vzdělávání postavené na plně počítačové bázi. Počítač či výpočetní systém je promítnut do každé činnosti studujícího i tutora. Je realizován za podpory moderních komunikačních prostředků a počítačových sítí.
Převažující typ studijních materiálů.	Tištěné, koncipované na základě linearitu textu, využití pouze statické obrazové informace.	Tištěné, koncipované na základě větvení, doplněné o různé nosiče vzdělávacího obsahu postaveného na využití elektronických médií a výpočetní techniky.	Elektronické, využívající principu hypertextu, zakomponované do plně digitalizovaného učebního prostředí, v podobě sofistikovaného LMS systému.

Použitá teorie učení úzce souvisí s podporou různých stylů učení jedince, protože styl učení je vysoce individuální záležitostí každého studenta; distanční vzdělávání by mělo nabízet co nejširší možnosti uplatnění individuálních stylů učení, a to na základě aktuální úrovně poznání.

Jiří Mareš (2007, s. 194) uvádí: „*Styly učení jsou subtilní projevy individuality člověka v různých situacích učení. Jde tedy o transsituační projevy. Představují metakognitivní potenciál člověka. Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje. Postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, svou hloubkou, elaborovaností, flexibilitou. Vybíjejí se z vrozeného základu (tj. z kognitivních stylů), ale obohacují se a proměňují během jedinceva života jak záměrně, tak bezděčně.*“

Styly učení mají charakter metastrategie, která seskupuje svébytné učební strategie, učební taktiky a učební operace. Monitoruje je, vyhodnocuje,

orientuje určitým směrem. Reguluje je s ohledem na podmínky učení, vlastní průběh učení, dosahované výsledky učení a s ohledem na sociální kontext učení. Styly učení vedou jedince k učebním výsledkům určitého typu, ale znesnadňují dosažení výsledků jiných (často lepších). Člověk si své styly učení zpravidla neuvědomuje, systematicky je neanalyzuje, promyšleně je nezlepšuje. Svému nositeli se styly učení jeví jako postupy samozřejmé, běžné, navyklé, jemu vyhovující, v některých případech je chápe jako postupy pro něj optimální (Mareš 1998). V rámci tradičního distančního vzdělávání bývá rozlišováno několik stylů a druhů učení, které mohou studenti při studiu využívat, pokud jim to struktura, obsah tradiční studijní opory umožní:

- podmiňování – nejjednodušší forma učení běžná u zvířat, děti a v určité míře i u dospělých,
- pojmové učení – učení poznatkům – osvojování znalostí,
- učení intelektových činností – rozvíjí se myšlenkové procesy, intelektové dovednosti a schopnosti k řešení složitých problémů.

Tyto styly a druhy učení jsou založeny na identifikaci určitých pojmů či situací a manipulace s nimi. Proto je možné tyto styly a druhy učení využívat u studijních materiálů, které obsahují informace lineárně uspořádané; nezáleží tak tolik na tom, jakou cestou se stimul ke studentovi dostane.

Naproti tomu styly a druhy učení, které mohou využít možnosti výpočetní techniky, a tudíž multimediálního rozměru, jsou založeny na vícepercepčním vnímání. Tomu také odpovídá dosah jejich prezentačních možností. V rámci hypermediálního či multimediálního distančního vzdělávání bývá rozlišováno dalších několik stylů a druhů učení, které mohou studenti při studiu efektivně využívat, protože charakter a možnosti elektronických studijních opor a studijních „učebních“ prostředí jim toto umožňuje:

- habituace – navykání si na okolní jevy (v pojetí hypermediálního vzdělávání odpovídá možnostem virtuální reality),
- senzomotorické učení (smyslově pohybové) – rozvíjí se senzomotorické schopnosti a procesy názorného poznávání (v pojetí hypermediálního vzdělávání odpovídá možnostem interaktivních simulací),
- sociální učení – učení sociální komunikaci, interakci a percepci, osvojují se sociální dovednosti, formují motivy a charakter. Ve stručnosti lze definovat jako „učení žít mezi lidmi“ (v pojetí hypermediálního vzdělávání odpovídá možnostem on-line forem komunikace) (Mareš 1998).

Zde můžeme demonstrovat souvislost učebních stylů s pojmy využívanými v rámci distančního vzdělávání na konkrétním příkladu. V souvislosti s využitím multimediálních prvků (text, grafika, zvuk či video) můžeme rozoznat dopad na základní čtyři typy studentů a to ty, kteří preferují vizuální neverbální (zrakově-obrazový), auditivní (sluchový), vizuálně verbální (zrakově-slovní) či kinestetický (pohybový) styl učení (Turek 2005, s. 87). **Vizuálně orientovaní studenti** (vizuálně verbální a neverbální) budou převážně preferovat grafiku statickou, ale i dynamickou obrazovou informaci založenou na interaktivních animacích, videosekvencích či na práci s hypertextem. **Auditivně orientovaní studenti** budou spíše akcentovat obraz či text doprovázený zvukem. **Kinesteticky, psychomotoricky orientovaní studenti** budou zřejmě upřednostňovat manipulaci či řešení konkrétních problémů. Možnosti práce s objekty, generovanými či řízenými výpočetní technikou, jim v tomto vychází vstříc různými technikami, jako je uchop a přenes (Drag and Drop) apod. (Pavlíček 2003). Takoví studenti tedy nejvíce preferují proces učení vlastní činností – Learning by Doing (Jedličková 2008, s. 55).

V odborné literatuře se již objevují popisy snah autorů multimediálních studijních opor či počítačových programů určených pro distanční vzdělávání formou e-learningu: vytvářet takové produkty určené pro učení, které systematicky berou v úvahu styly učení studentů a kladou důraz na možnost uplatnění individuálních stylů.

V současnosti ale existují podle J. Mareše (2007) i autoři, jako např. Lewis a Orton, kteří označují různé styly za mýtus, jenž je třeba zbavit „falešného pozlátka“, a kladou větší důraz na pojem „strategie učení“ (Mareš 1998). Pojem strategie učení je možné vymezit jako „*promyšlené a plánované taktiky, techniky, způsoby a postupy učení se, specifické metody uspořádávání pojmů do systémových kontextů a souvislostí a průběžná autostimulace k učení*“ (Vlčková 2008, s. 63).

Autor předložené stati se s tímto názorem plně neztotožňuje a učební styly považuje za významnou determinantu efektivního vzdělávání. Je nutné připustit, že strategie učení jsou důležitým předpokladem pro zajištění efektivnosti distančního vzdělávání a jeho kontinuitu. Používání strategií učení je ale ovlivňováno celou řadou faktorů, jako jsou např. věk, pohlaví, národnost či příslušnost k určitému etniku, styl učení, osobnostní rysy, úroveň motivace, důvod učení, míra uvědomění používání strategií, úroveň znalostí, požadavky učebních úloh aj. Nejčastěji bývají rozlišovány strategie přímé,

někdy také označované jako primární, a strategie nepřímé (podpůrné). Rozlišují se také strategie obecné – aplikovatelné pro proces učení se čemukoli a strategie specifické. Mnohé ze strategií, zejména např. nepřímé strategie, jsou společné vícero vzdělávacím oblastem. Jednotlivé vzdělávací oblasti a předměty vyžadují osvojení a používání specifických strategií, typických pro danou oblast či předmět (Vlčková 2008). Rozlišovány bývají také tzv. mikro a makro strategie. Strategie bývají charakterizovány také podle své funkce v procesu zpracování informací. Z tohoto hlediska lze mluvit např. o strategiích kontrolních, organizačních apod.

Z hlediska distančního vzdělávání je možné přijmout i jiné rozdělení stylů učení (modelů či architektur), které uvádí Merrill (2002). V tabulce 2 jsou porovnány styly učení, které jsou přiřazeny k výukovým strategiím odpovídajícím příslušné teorii učení. Seřazení je záměrně provedeno tak, že styly učení uvedené v tabulce odpovídají i jiným klasifikacím tak, aby co nejlépe znázorňovaly učení od jednoduchých postupů po složité, od učení smyslového po vysoce intelektové. Celá situace je tedy zjednodušena tak, aby ukázala těžiště jednotlivých strategií učení.

Tab. 2 – Matice strategií výuky a stylů učení podle J. Pavlička (2003)

Styly učení	Strategie výuky využitelná v příslušné teorii učení		
	Programované učení	Kognitivní teorie	Konstruktivní učení
Receptivní	X		
Direktivní	X	X	
Řízené objevování		X	X
Zkoumání			X

Uvedenou tabulku je možné interpretovat tak, že korespondenční distanční vzdělávání vycházející z teorie programovaného učení odpovídá nižšímu zapojení intelektuálních procesů, hypermediální distanční vzdělávání postavené na učení podle konstruktivistického přístupu pak nejvyšší úrovní učení. Kognitivistické postupy uplatněné v multimediálním distančním vzdělávání se nacházejí uprostřed.

Závěr

„Morální zastarání“ klasického distančního vzdělávání je výsledkem nejen mohutné exploze informačních a komunikačních technologií, ale je také logickým vyústěním postupného přibližování těchto technologií potřebám pedagogické teorie a praxe. Toto přibližování je možné identifikovat v oblasti vytváření „učebních prostředí“ či softwarových produktů, které dnes umožňují aplikaci metod konstruktivistické pedagogiky a kognitivní psychologie (Grecmanová, Urbanovská 2007).

Na základě provedené srovnávací analýzy je tedy možné její výsledky zobecnit do podoby rozvojových trendů, které lze v současné době vyzorovat v oblasti rozvoje distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu. Tyto rozvojové trendy jsou charakteristické cílevědomou aplikací některých prvků konstruktivistických teorií, například v podobě širokého spektra stylů učení či v podobě efektivnějšího dosahování stanovených výukových cílů, a to nejen v kognitivní, ale i v psychomotorické a afektivní oblasti. V dalším textu provedeme rekapitulaci zmíněných trendů a vysvětlíme důvody, proč jsou oprávněné a žádoucí.

Trend uplatňování širšího spektra stylů učení. Tradiční pojetí distančního vzdělávání vycházelo z behaviorální teorie programovaného učení. V pozdějších fázích bylo nahrazeno kognitivní teorií učení. V poslední době je i tato teorie postupně vytěšňována konstruktivistickou teorií učení. Jelikož ale hlavním prezentačním prvkem učiva v distančním vzdělávání je studijní opora, původně v tištěné a dnes v hypertextové či multimediální podobě, bylo možné v rámci jejich využití dosahovat pouze omezených úrovní učení. Tuto souvislost se nám podařilo vyvodit z analýzy jednotlivých teorií učení. Na základě toho je dále možné odvodit, že vyspělejší technologie umožňují využití postupů a způsobů učení, které lépe vyhovují osobnostním charakteristikám studentům, a proto je pro ně studium nejen efektivnější, ale také přínosnější.

Trend efektivnějšího dosahování výukových cílů je odrazem skutečnosti, že realizace tradičního distančního vzdělávání byla založena na přenosových médiích, která neumožňovala využívat některé efektivní prvky například při uplatnění zásady názornosti a která také jen velmi obtížně umožňovala dosahování afektivních či psychomotorických cílů vzdělávání. V současné době, s využitím možnosti interakce, simulace či virtualizace, je možné efektiv-

ním způsobem dosahovat nejen kognitivních vzdělávacích cílů, ale také cílů afektivních a psychomotorických. Využití těchto moderních technologií ale předpokládá plně elektronizovaný systém distančního studia, kdy je realizováno formou e-learningu a s hypermediálním obsahem zakomponovaným v LMS systému.

Je však třeba zdůraznit, že ani v podmínkách českého vysokého školství není e-learning „všespásným prostředkem“ pro řešení některých problémů současného školství, které mají mnohdy hluboké kořeny v minulosti. Distanční vzdělávání realizované formou e-learningu má také nevýhody. Tyto jsou nutnou daní za některé jeho nesporné přínosy. Uvádíme některá omezení a nevýhody tradičního e-learningu, o kterých jsme přesvědčeni, že s postupem rozvoje informačních a komunikačních technologií mohou postupně vymizet.

- Jednostranná komunikace – tradičním e-learningovým kurzům chybí možnost živé interakce se skutečným lektorem i ostatními účastníky. Studenti nemají příležitost získat odpověď na své otázky v reálném čase či požádat lektora, aby vykládanou látku vyložil jiným způsobem.
- Omezená možnost pořádání skupinových aktivit – uspořádání skupinových aktivit v rámci e-learningových kurzů je téměř nemožné. Studenti jsou často ochuzeni o zkušenosti dalších účastníků kurzu.
- Závislost na vnitřní motivaci uživatelů – e-learningový kurz je přínosný pouze tehdy, pokud mají studenti dostatečnou motivaci k sebevzdělávání. Pokud není forma kurzu dostatečně zajímavá či zábavná, může to studenty rychle odradit.
- Náklady na zakoupení softwaru a obsahu – příprava e-learningových kurzů může vyžadovat zakoupení počítačových systémů pro správu vzdělávacího obsahu a vlastních kurzů.

Výše popsané rozvojové trendy jsou vnímány především z úhlu pohledu vzdělávacích institucí a je nutné je také konfrontovat s názory a postoji adresátů celého systému – studentů distančních forem vzdělávání, které jsou realizovány formou e-learningu. Domníváme se totiž, že neuvážené nasazování e-learningu do škol, bez potřebných nástrojů pro tvorbu a hodnocení vzdělávacího obsahu, vzájemných vazeb mezi vzdělávacím obsahem a LMS systémy by mohlo vyústit do poklesu kvality vzdělávání na českých vysokých školách.

Literatura a další informační zdroje

- BAILEY, C., ZALFAN, M. T., DAVIS, H. C., FILL, K., CONOLE, G. Panning for Gold: Designing Pedagogically-inspired Learning Nuggets. In *Educational Technology & Society*, 2006, 9(1), pp 113–122.
- BOHONY, P. *Didaktická technológia*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, Vydavateľství Michala Vaška v Prešově, 2003. ISBN 80-8050-653-1.
- CHEN, Y. J. Transactional distance in World Wide Web learning environments. In *Innovations in Education and Teaching International (UK)*, 2001, 38(4).
- GARRISON, R. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. In *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2000, 1(1).
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8.
- HOLMBERG, B. Theory and practice of distance education, 2nd revised edition. London and New York: Routledge. 1995.
- HERRTWICH, R. Network and Operating System Support for Digital Audio and Video. In *2nd International Workshop*. Berlin: Springer, 1992. 402 s. ISBN 0-387-55639-7.
- HUNT, M. *Dějiny psychologie*. Praha: Portál, 2000. 712 s. ISBN 80-7178-386-2.
- CHANDY, K. M., MISRA, J. *Parallel Program Design: A Foundation*. Reading (MA): Addison Wesley, 1989. 516 s. ISBN 0-201-05866-9.
- JANDOVÁ, L. *Počítačová výuka a její uplatnění ve škole*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1996. 75 s. ISBN 80-7015-182-1.
- JEDLIČKOVÁ, H. Dynamický model zkušenostního učení. In *Climate in School of 21st Century*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008. pp 49–57. ISBN 978-80-7399-459-4.
- KLEMENT, M. Specifika tvorby výukových programů v programovacím jazyce Microsoft® Visual Basic. In *Modernizace výuky v technicky orientovaných oborech a předmětech*. Pedagogická fakulta UP, Olomouc, 29. a 30. června 1999. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999, pp 112–115. ISBN 80-7478-782-6.
- KOHOUT, K. *Klady a problémy současného distančního vzdělávání a e-learningu* [online]. Brno, 2006. [vid. 17. srpna 2011]. Dostupné z: www.e-univerzita.cz/old/2006/doc/Karel_Kohout-referat.doc.

- KOHOUTEK, R. *Dějiny psychologie pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 120 s. ISBN 978-80-210-4540-8.
- LOJDA, J., REITTER, L. *Úvod do problematiky distančního vzdělávání* [online]. Brno: centrum distančního vzdělávání, 1996. [vid. 17. srpna 2011]. Dostupné z: <http://www.iba.muni.cz/esf/res/file/bimat2009/distanzni-vzdelavani.pdf>.
- MACKENZIE, O., CHRISTENSEN, E. L. *The Changing World of Correspondence Study: International Readings*. University Park: Penn State UP, 1971.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd., Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J. Elektronické učení a zvláštnosti člověka. In SAK, P., MAREŠ, J., NOVÁ, H., RICHTER, V., SAKOVÁ, K., SKALKOVÁ, J. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.
- MERRILL, M. D. Instructional Strategies and Learning Styles: Which Takes Precedence? In REISER, R. A., DEMPSEY, J. V. (eds.), *Trends and Issues in Instructional Technology*. Columbus (OH): Prentice Hall, 2002, pp 99–106.
- MOORE, M. G. Theory of Transactional Distance. In KEEGAN, D. (ed.), *Theoretical Principles of Distance Education*. New York: Routledge, 1993, pp 22–38.
- NEZVALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele – Kapitoly z obecné didaktiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. 104 s. ISBN 80-7067-490-3.
- NIKL, J. *Didaktické aspekty technických výukových prostředků*. 1. vyd., Liberec: Technická univerzita, 2002. 63 s. ISBN 80-7083-635-0.
- NOCAR, D. a kol. *E-learning v distančním vzdělávání*. Olomouc: Vydavatelství UP Olomouc, 2004. ISBN 80-244-0802-3.
- PAVLÍČEK, J. *Základy e-didaktiky pro e-tutory: studijní materiály pro distanční kurz Dovednosti e-tutora*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-921-6.
- PECINOVSKÝ, J. *Archivace a komprimace dat: jak zálohovat data*. Praha: Grada Publishing, 2003. 116 s. ISBN 80-247-0659-8.
- PETERS, O. Distance teaching and industrial production. A comparative interpretation in outline, in D. Sewart, D. Keegan and B. Holmberg

- (eds.) *Distance Education: International Perspectives*, London: Croom Helm, 1983.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.
- PLEVA, R., KRŠKOVÁ, M. *Širokopásmové sítě a jejich aplikace: moderní komunikační technologie datových a počítačových sítí a jejich aplikace, Internet/intranet, IP telefonie a videokonference*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 145 s. ISBN 80-244-0642-X.
- PLHÁKOVÁ, A. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006. 328 s.
- RANZENHOFER, T. Ukončování a vyhodnocování projektů. In *FIPO 2002*. Brno: Vysoké učení technické, Fakulta strojního inženýrství, Ústav automatizace a informatiky, 2002. 77 s. ISBN 80-214-2202-5.
- RUMBLE, G. Animadversions upon the concept of distance education as a discipline. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance* III, 1988, 1(1), pp 39–56.
- SLAVÍK, J. *Počítač jako pomocník učitele*. Praha: Portál, 1997. 119 s. ISBN 80-7178-149-5.
- SKINNER, B. F. *Beyond freedom and dignity*. New York: Vintage Books, 1972. ISBN 0-553-14372-7.
- ŠKUTA, J. *Řízení a monitorování počítačových procesů s využitím sítí LAN a ILAN: souhrn disertační práce*. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita, 2003. 36 s. ISBN 80-248-0439-5.
- TORNEROVÁ, H. *Distanční vzdělávání v rámci konceptu celoživotního učení*. Disertační práce. Praha: FF UK, 2001.
- TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 360 s. ISBN 80-8052-230-8.
- VLČKOVÁ, K. Nepřímé strategie učení v procesu učení cizím jazykům (Zpráva z výzkumného šetření). *Pedagogické spektrum*, 2003, 12(5/6), pp 61–68.

Studie vznikla za podpory GAČR v rámci řešení projektu č. P407/11/1306 „Evaluace vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning“

Kontakt na autora

Milan Klement, PhDr. Ph.D.,
Katedra technické a informační výchovy,
Pedagogická fakulta UP,
Žižkovo nám. 5,
771 40 Olomouc, ČR,
tel.: 00420 585 635 811,
fax: 00420 585 231 400,
e-mail: milan.klement@upol.cz

PRACOVNÍ ZÁTĚŽ A STRES V POVOLÁNÍ UČITELE (PŘEHLEDOVÁ STUDIE)

Luboš Krninský

Abstrakt

Studie předkládá definici stresu a pracovní zátěže a vztahuje tuto problematiku k profesi učitele. Jednak se věnuje složkám pracovní zátěže, jež vzniká při výkonu učitelského povolání, jednak ve stručnosti předkládá převzaté teoretické paradigma psychické části této zátěže. Dále studie nabízí výběr tuzemských a několika zahraničních výzkumů na toto téma. Pouze okrajově je zmíněna problematika zvládání zátěže a stresu učiteli a jejich dopadů na osobnost a zdraví pedagogů.

Klíčová slova

Pracovní zátěž, stres, učitel.

Teachers' Workload and Stress (Overview Study)

Abstract

The study presents a definition of stress and workload, and relates this issue to the teaching profession. On one side, it deals with components of the workload that results from the execution of their profession, on the other side it briefly offers the theoretical paradigm of the psychological part of this load. Furthermore, the study offers a selection of domestic and several foreign researches on this topic. The questions of teachers' coping with load and stress and its impact on personality and health of educators is mentioned only marginally.

Key words

Workload, stress, teacher.

Úvod

Problematika pracovní zátěže a stresu v povolání učitele patří v současnosti k poměrně častým námětům výzkumných projektů. Toto téma získává na významu také díky neustále se zvyšujícím nárokům kladeným v současnosti na pedagogy při výkonu jejich povolání. Výzkumníci se většinou věnují učitelské zátěži obecně, hledají příčiny stresu, zkoumají způsoby reagování na něj a jeho zvládání. Mnohé studie přinášejí poznatky o důsledcích těchto složek učitelské profese na prožívání, chování i zdraví pedagogů. V této studii se zaměříme zejména na obecnou problematiku pracovní zátěže a stresu u učitelů a jejich příčiny.

1 Zátěž a stres u učitelů – teoretická východiska

1.1 Stres

Pokud se pokusíme pojem stres definovat, narazíme na určitou terminologickou nejednotnost. Např. Schreiber (1992) upozorňuje, že přesná vědecká definice tohoto pojmu stále chybí, a nabízí jich proto hned několik – původní Selyeho: „Stres je nespecifická (tj. nastávající po nejrůznějších zátěžích stereotypně) fyziologická reakce organismu na jakýkoliv nárok na organismus kladený“. (Schreiber, 1992, s. 11) Dále definici Lazarusovu: „Stres je nárok na jednotlivce, který přesahuje jeho schopnost se s nárokem vyrovnat“. (Schreiber tamtéž) Fyziologickou Ganongovu definici: „Stres je takový vliv na člověka, který vede k prodloužené hormonální reakci kůry nadledvin.“ (Schreiber tamtéž) Tyto definice doplňuje ještě vlastní formulaci pojmu: „Stres je jakýkoli vliv životního prostředí (fyzikální, chemický, sociální, politický), který ohrožuje zdraví některých – ‚citlivých‘ jedinců“ (Schreiber, 1992, s. 12).

Dle Paulíka (1994, s. 81–82) můžeme shrnout: „Stres nastává, když v interakci osobnosti s prostředím je skutečně nebo domněle ohrožen člověk a jeho hodnoty v důsledku ztráty kontroly nad situací, v níž je jeho kapacita a) přetížena nadměrnými požadavky, b) nevyužita nedostatečnými stimuly a požadavky, případně se různé tendence zaměřené k znovuzískání kontroly a zvládnutí situace dostávají do vzájemného konfliktu.“

Paulík (1994) dále vysvětluje, že v případě vlivů prostředí na osobnost přicházejících zvenčí je stres pojímán jako síla, jež podněcuje v systému, který je zatěžován, námahu (strain) spojenou s adaptací na něj.

Z výše uvedeného je patrné, že definice pojmu stres se vyvíjela od původního fyziologického nazírání až po současný obecně psychologický pohled, který stručně vystihuje Atkinson a kol. (2003, s. 487): „Obecně řečeno, stres se vyskytne tehdy, když se lidé setkají s událostmi, jež vnímají jako ohrožení své tělesné nebo duševní pohody.“

Lze rozlišit dvě různé fyziologické reakce na stres, podle toho, ve které fázi zátěže se organismus nachází, resp. jak danou zátěž vnímá. Jedná se o reakci založenou na činnosti systému hypotalamus – sympatikus – dřeň nadledvin proti systému hypotalamus – hypofýza – kůra nadledvin (bližší např. viz Atkinson a kol., 2003, s. 497–498; Míček a Zeman, 1997, s. 15; Schreiber, 1992, s. 19–23; Joshi, 2007, s. 26–37; Paulík, 1994, s. 80).

Schreiber (1992) také stručně nastiňuje historický vývoj výzkumu stresu. První zmínky o fyziologické reakci na stres (reakce kůry nadledvin) pocházejí od již zmíněného původem maďarského vědce Hanse Selyeho z 30. let 20. století. Od roku 1949, kdy vydal první větší práci věnující se tomuto tématu, začal být stres souvisle zkoumán. Výzkum byl zásadně zintenzivněn po americko-vietnamském válečném konfliktu a v jeho důsledku byla do mezinárodní klasifikace nemocí zařazena posttraumatická stresová porucha. Bádání zabývající se stresem se věnuje mnoho odborníků, a to z mnoha hledisek, včetně oblasti pracovní, učitelský stres nevyjímaje.

Na našem území se však větší pozornosti učitelskému stresu dostalo až v devadesátých letech (Sborníky prací FF OU 1994, 1997, 1998, 1999; Řehulka & Řehulková (Ed.) 1998; Míček & Zeman 1997 ad.), od té doby je jeho výzkum neustále propracováván a rozšiřován, stres je nahlížen z mnoha zorných úhlů a zájem o něj neustává.

V souvislosti s výše uvedeným považujeme za nutné definovat též pojem stresor, což je událost vyvolávající stres. Dle Atkinsonové (2003, s. 487) stresory „spadají do jedné nebo více následujících kategorií: traumatické události mimo oblast běžné lidské zkušenosti, neovlivnitelné události, nepředvídatelné události, události představující výzvu pro hranice našich schopností a našeho sebepojetí nebo vnitřní konflikty.“

1.2 Pracovní zátěž

Pojem pracovní zátěž můžeme např. dle Paulíka (1994, s. 85) definovat jako „souhrn požadavků na pracovníka plynoucí z interakce s pracovním prostředím“. Pokud dojde k situaci, že tyto požadavky pracovníka přetěžují nebo naopak nedostatečně stimulují, mohou působit jako stresory, a vyvolávat tudíž pracovní stres.

Hladký a kol. (1993) přináší v citaci dalších autorů několik teorií, které vysvětlují faktory ovlivňující pracovní stres. Důležité jsou poznatky o tom, že možnost kontroly nad situací stres omezuje, zatímco nedostatek kontroly lze spojovat s různými poruchami zdraví. Dle teorie pracující s konceptem pracovní role (Kahn, 1964, 1974; in Hladký a kol.) je míra pracovního stresu ovlivňována tím, zda existují konflikt role (způsobený protikladnými požadavky) a nejistota role (nejistá kritéria očekávaného výkonu), či nikoli.

Teorie pracovních charakteristik (Hackman a Lawler, 1971 a později další; in Hladký a kol., 1993), která je velmi inspirativní pro výzkum učitelského povolání, se zabývá motivačním potenciálem práce, pro niž jsou zásadní pozitivní psychologické stavy. Práce musí být prožívána jako smysluplná, za pracovní výsledky se musí jedinec cítit zodpovědný a musí znát výsledky své práce. Z těchto stavů dále vyplývají důsledky, jimiž jsou vnitřní motivace, uspokojení z vlastního rozvoje, povšechná pracovní spokojenost a pracovní výkonnost. Dalšími faktory ovlivňujícími uvedené psychické stavy jsou charakteristiky práce (varieta dovedností, identita pracovních úkolů, význam práce, autonomie, zpětná vazba) a osobnostní proměnné, které mají významný vliv na soulad mezi motivačním potenciálem práce a pracovníkem. Těmito proměnnými (moderátory) jsou znalosti a dovednosti nutné k efektivnímu vykonávání práce, psychologické potřeby, jež mají zásadní vliv na reagování jedince na práci s vysokým motivačním potenciálem, a kontext práce (např. mzda, pracovní jistota, spolupracovníci, nadřizení). Teorie předpokládá, že lidé, kteří dokáží dostatečně vykonávat práci, cítí potřebu uspokojení z osobnostního rozvoje a jsou spokojeni s kontextem práce, budou zaznamenávat osobnostní zisk z práce, která má vysoký motivační potenciál.

Paulík (1994) shrnuje významné prvky, které jsou zkoumány v souvislosti s pracovní zátěží a stresem. Pracovní zátěž je ta část životní zátěže,

jež je tvořena nároky povolání. Pro jedince je natolik významná, nakolik se pracovní činnosti podílejí na jeho běžných životních aktivitách.

Pracovní stres je způsobován tím, že nároky na jedince jsou ve srovnání s jeho možnostmi příliš vysoké či naopak nedostatečně podnětné. Reakce na pracovní stres obsahuje složku somatickou, emocionální i behaviorálně-neurohumorální. Mohou se objevit pocity diskomfortu, emocionální rozlady, únava, lokální obtíže, pocit vyhasnutí, zkratkovitě jednání ad. Při intenzivním a náhlém působení pracovního stresu může dojít k ohrožení zdraví i psychickému zhroucení a poškození organismu.

Pokud je pracovník vystaven intenzivním či dlouhodobým rušivým podnětům, mohou se u něj projevit přetrvávající dopady v podobě „profesionální deformace“ nebo choroby z povolání. To, jaké důsledky budou mít pracovní požadavky na jedince, je ovlivňováno dalšími faktory (např. osobnostními, sociálními ad.) Za rizikové činitele pro vznik negativní pracovní zátěže jsou považovány situace, jež kladou nadměrné nároky v souvislosti s možnostmi jejich zvládnutí, ale i takové, které pracovníka nedostatečně stimulují.

2 Pracovní zátěž v povolání učitele

Téma pracovní zátěže v učitelském povolání je v naší i zahraniční odborné literatuře zastoupeno poměrně často. V souhlasu s výše uvedenými definicemi pracovní zátěže a pracovního stresu je zřejmé, že lze tyto dva fenomény těžko oddělovat, i když jimi myslíme různé kvality pracovníkova prožívání. Učitelský stres definuje např. Paulík (1994, s. 87) v citaci Kyriacoua jako „emočně negativní stav plynoucí z práce učitele (při nesouladu nároků a osobnostních předpokladů a přesvědčení, že osobní selhání přináší negativní důsledky a je nežádoucí)“.

Pokud jde o pracovní zátěž učitelů, dělí ji Řehulka a Řehulková (1998) na fyzickou a psychickou, ovšem zároveň upozorňují, že je možné o tomto dělení diskutovat. Pokud jde o zátěž fyzickou, autoři uvádějí, že učitelé sami svou práci za nadměrně náročnou nepovažují. Po vyučování se cítí být středně fyzicky unaveni, často si stěžují na bolesti nohou. Mnozí učitelé mají však potíže s hlasem. Ze strany lékařů bývá učitelům vytýkána špatná hlasová hygiena a nesprávné hospodaření s hlasem. Autoři však upozorňují na vysoké nároky, které klade školní prostředí na hlasové výkony učitelů.

Psychické zátěži v učitelském povolání je věnováno mnohem více pozornosti než fyzické. Řehulka a Řehulková (1998) doporučují psychickou zátěž dělit na senzorickou, mentální a emoční. Senzorickou zátěž učitelů považují za poměrně značnou. Učitelé svou práci vykonávají při plném, až vyostřeném vědomí, vysoké nároky jsou kladeny zejména na zrak a sluch.

Mentální zátěž, tedy „požadavky na zpracování informací, kladoucích nároky na psychické procesy, zvláště na pozornost, paměť, představivost, myšlení a rozhodování“ (Hladký a kol., 1993; in Řehulka & Řehulková, 1998, s. 101) podle autorů mnoho učitelů neprožívá a ani nevykazuje. Řehulka a Řehulková jako vysvětlení nabízejí skutečnost, že učitelé často provádějí intelektuální úkony tykající se výuky jako rutinu (jednou zpracované přípravy bez nutnosti obnovy didaktické činnosti či změn učiva). V tomto ohledu se lze domnívat, že v současnosti bude tato složka pracovního zatížení vzhledem k zavádění školních vzdělávacích programů zvýšena, protože učitelé jsou nejen jejich realizátory, ale současně i tvůrci a mnohé z nich potřebují neustálé úpravy a změny (je pravděpodobné, že je budou vyžadovat dlouhodobě). Součástí mentální zátěže jsou však vedle předmětových nároků týkajících se aprobační specializace a obsahu učiva i psychologické otázky, které musí učitel řešit v souvislosti s prací s žáky, s kolektivem třídy (jeho vedení, řízení), ale i ve vztahu k problematice poznávání a formování osobností žáků a k psychologickým aspektům edukace vůbec.

Od mentální zátěže vede úzká vazba k zátěži emocionální, která je, jak uvádí Řehulka a Řehulková (1998), u učitelů základních škol velká, a to jak sledovaná objektivně, tak subjektivně prožívaná. Z výše uvedené a rozdělené psychické zátěže je emociální rozhodně nejvýraznější. Jedná se o afektivní reagování na veškerou práci pedagoga. Tato složka zátěže je zásadně ovlivněna osobnostními vlastnostmi učitele i žáka. Učitel se obvykle intenzivně zapojuje do sociálních vztahů, které při výkonu jeho profese vznikají, a tato angažovanost s sebou přináší silné emoce. Pozitivní z těchto emocí se často významně podílí na pracovním uspokojení učitelů. Negativní emoce vyvolané u učitelů v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu však tvoří nejvýznamnější část učitelského stresu. Je způsoben konfliktními, nestabilními a nevyrovanými vztahy mezi učiteli a žáky, narůstáním zodpovědnosti učitelů za žáky, jednáním a rozhodováním vyučujících v situacích, kdy není k dispozici dostatek informací, a samozřejmě i neuspokojivé vztahy mezi učiteli samotnými a mezi učiteli a vedením školy.

Problémům, které vyplývají z charakteristických nároků na profesi učitele, se věnuje též P. Urbánek (2005). Upozorňuje na problematiku učitelství jako pomáhající profese, popisuje psychickou náročnost tohoto povolání, podrobně rozvádí téma časové zátěže učitelů, zabývá se také syndromem vyhoření (burnout efektem) a postoji žáků i veřejnosti ke škole.

V této souvislosti je možné zmínit i dílčí předvýzkum, který realizoval V. Indra (1994) a jenž se zabýval činiteli, které ovlivňují psychickou vyrovnanost učitelů. Autor se v něm věnoval pracovní zátěži učitelů, jejich odolnosti (hardiness), sociální podpoře, kterou učitelé využívali, jednotlivým zátěžovým situacím, jež pedagogové prožívali, a sociální atmosféře škol, na kterých dotázaní vyučovali. Výsledky předvýzkumu ukázaly, že respondenti prožívali učitelskou profesi jako psychicky zatěžující a že při výzkumu této problematiky je nutné se zabývat mnohými dílčími aspekty, např. rozbořením pracovní nespokojenosti učitelů, organizačním stresem ve vztahu k typu a stupni školy, aplikací principů duševní hygieny u vyučujících, stejně jako příčinami jejich nezdravého životního stylu, sociálně-psychologickou problematikou učitelských sborů, rodinným zázemím pedagogů a sociální podporou rodiny a přátel.

Teoretický model psychické zátěže učitelů propracoval Z. Mlčák (2000). Vyčerpávajícím způsobem shrnul přístupy k této problematice objevující se v mnohých tuzemských i zahraničních publikacích. Jeho koncepci považujeme za integraci i námi výše uvedených pohledů na toto téma.

Ve své práci uvádí primární zdroje učitelského stresu, jež dělí dle šesti základních interakčních činnostních oblastí učitele: interakce učitel–učivo, učitel–žáci, učitel–pedagogický sbor, učitel–škola, učitel–rodiče a učitel–instituce. Na základě svých výzkumů upozorňuje, že nejvýznamnějšími oblastmi jsou oblast učitel–žáci a učitel–škola. Jako sekundární zdroje zátěže zmiňuje faktory, které vyplývají „na jedné straně z celkové úrovně edukačního systému a jeho základních ekonomických, politologických, sociologických a psychologických parametrů a na druhé straně ze základního pojetí sociální role učitele ve společnosti.“ (Mlčák, 2000, s. 14–15).

Dále upozorňuje na významnost kognitivního hodnocení zátěžových situací, jež je mnohými autory považováno za základní stránku stresu, a členění jej na primární, které souvisí s rozlišením zdrojů zátěže, a sekundární, jež má souvislost se strategiemi jejich zvládání. Dalším aspektem zátěže učitelů jsou jejich reakce na vnímaný stresor. Mlčák (2000) je v soulasu

s dalšími autory dělí na nespecifické – fyziologické (endokrinní, kardiovaskulární, respirační, metabolické, imunitní změny) a psychologické (změny v kognitivních, emocionálních a behaviorálních procesech – zejména souvisí s prožíváním velkého množství emocí, na něž se váží mnohé další projevy v uvedených oblastech) a specifické – obranné mechanismy (probíhají na nevědomé úrovni, slouží spíše k pasivnímu vyhýbání se zátěžovým situacím a pro duševní zdraví se mohou stát rizikovými činiteli) a copingové strategie (jsou vědomé, orientují se na aktivní zvládnutí zátěže a působí spíše jako ochrana duševního zdraví).

Autor také uvádí důsledky, které mohou vyplynout ze zátěžových situací, a to jak bezprostřední, tak i v čase oddálené, a další modifikující faktory psychické zátěže učitelů, mezi něž patří zejména mnoho osobnostních a situačních charakteristik (podrobněji viz Mlčák, 2000, s. 18–19).

Uvedené přístupy k teoretickému pojetí pracovní zátěže v povolání učitele shrnují různé možnosti vnímání tématu a upozorňují na komplikovanost a komplexnost celé problematiky.

3 Zátěž a stres u učitelů – výzkumná zjištění

Z. Mlčák (1994) za účelem analýzy zdrojů psychické zátěže v profesi učitele zkoumal vzorek 369 severomoravských učitelů. Pro výzkum bylo použito osm faktorů, které identifikovali Furnham a Payne (1987; in Mlčák, 1994) jako složky struktury zdrojů psychické zátěže v učitelské profesi (viz níže). Autor je vztáhl k typu školy, délce praxe a pohlaví dotazovaných. Z této trojice mělo průkazný statistický efekt pouze pohlaví. U žen byla prokázána vyšší úroveň psychické zátěže u faktoru zvládnání času, chování žáků a vztahy mezi spolupracovníky. Při posouzení významu zaujalo všech osm faktorů u skupiny zkoumaných učitelů následující pořadí – pracovní podmínky, chování žáků, byrokratické překážky, zvládnání času, vztahy mezi spolupracovníky, profesionalita, struktura autority a jako poslední faktor způsobilost, jistota.

Jako zajímavou ilustraci problému zátěže učitelů lze uvést jejich stížnosti na jednotlivé potíže, se kterými se musejí vypořádávat v rámci svého povolání (dle Mlčáka, 1994) – např. 75 % učitelů si stěžovalo na neodpovídající plat, 75 % učitelů vadily špatné postoje žáků k práci, 52 % učitelů vnímalo

množství času pro osobní odpočinek, relaxaci a rekreační zájmy jako nedostatečné, 43 % mělo potíže s dosahováním a dodržováním minimálních standardů v chování žáků.

Dalšími zjištěními tohoto výzkumu byly např. údaje o tom, že učitelé na 2. st. ZŠ vykazují statisticky průkazně vyšší úroveň celkové psychické zátěže než učitelé 1. st. ZŠ, dále také zjištění, že stres je hodnocen jako velmi slabý 26 % učitelů, jako slabý 44 %, jako silný 28 % a jako velmi silný 2 % a že učitelé působící ve velkých městských školách zažívají vyšší celkovou psychickou zátěž než učitelé z menších venkovských škol.

V jednom ze svých dalších výzkumů, ve kterém se Mlčák (1998) zajímal o celkovou psychickou zátěž učitelů v porovnání s jednotlivými zátěžovými faktory a o úroveň sociální podpory u učitelů, kteří působí ve velkoměstských a venkovských školách, získal následující výsledky. Učitelé velkoměstských škol zažívají ve srovnání s pedagogy škol venkovských vyšší úroveň stresu a zároveň nižší úroveň sociální podpory. Při bližším pohledu na jednotlivé zátěžové faktory výzkum ukázal, že velkoměstští učitelé prožívají vyšší úroveň zátěže ve faktorech souvisejících se strukturou autority, se vztahy mezi spolupracovníky a pracovními podmínkami. Pokud jde o subjektivní vnímání a kognitivní hodnocení zátěže, data ukázala, že zatímco venkovští učitelé hodnotili svůj stres jako silný až velmi silný v 21,2 %, u učitelů z velkých měst tomu tak bylo ve 38 % případů. Mezi učiteli 1. a 2. stupně ZŠ nebyl zjištěn rozdíl v celkové úrovni stresu, ovšem ve struktuře zátěžových faktorů ano. Pedagogové působící na 2. stupni ZŠ vykazovali větší psychické zatížení v oblasti chování žáků, pracovních podmínek i vztahů mezi spolupracovníky. Zároveň učitelé 2. stupně prožívali svou profesi jako více stresující (za silně stresující ji označilo 36,9 % z dotázaných) než učitelé působící na 1. stupni ZŠ (jako silně stresující ji vnímalo 23,5 % probandů).

Výzkum Abela a Sewellové (1999) přináší informace o tom, že učitelé státních městských škol ze států Georgia a Severní Karolína trpí oproti svým kolegům ze škol venkovských prokazatelně vyšší mírou stresu, jenž je způsoben špatnými pracovními podmínkami a nevyhovujícími vztahy s kolegy. U obou skupin byla zjištěna vyšší úroveň stresu, který byl způsoben nevhodným chováním žáků a časovým tlakem, než stresu, který byl zapříčiněn neadekvátními pracovními podmínkami a vztahy s kolegy. Výsledky těchto zjištění jsou v zásadě totožné s poznatky, k nimž došel ve srovnatelných kategoriích na základě svého výzkumu Z. Mlčák (1998, viz výše).

Zjištění Židkové a Martinkové (2003), které podrobily výzkumu psychické zátěže 142 učitelů základních škol, umožnila vyvodit následující závěry: u učitelů je zvýšena úroveň stresu, dle měření Meistersovým dotazníkem jde o stupeň 2 psychické zátěže, u níž může být ovlivněna výkonnost a dojít ke zvýšené únavě – kritické hodnoty byly překročeny u časové tísně a dlouhodobé únosnosti práce. Výrazná byla hladina neuroticismu, jeho úroveň měřená u celého souboru spadala do oblasti silných potíží, 10 % osob z výzkumného vzorku mělo problémy s vyhořením. Nejvýznamnějšími stresory byly nespokojenost s postavením učitele a problémy s žáky (uvedené 2/3 souboru) následované obavami o bezpečnost žáků a psychickou náročností profese.

Vlivu časového stresu na zatížení učitelů se ve svém výzkumu věnovali Blahutková, Vacková a Cacek (2002). Autoři se dotazovali 137 učitelů základních škol, z nichž 84 působilo na prvním stupni a 53 na druhém. Vyhodnocení získaných dat přineslo následující zjištění. Největším stresorem (vysloveno se tak 62 % dotázaných) byla pro oslovené vyučující časová tíseň způsobovaná nedostatkem osobního volna potřebného k přípravě na následnou školní činnost. Za velmi závažný stresor (55 % oslovených) považovali učitelé zvládnání kázně ve třídě, zvláště učitelé z druhého stupně. Dalšími uvedenými stresory byly malá spolupráce s kolegy (nedostatek komunikace s nimi, nedostatek sociální opory, nedostatečná podpora u vedení školy) – 37 %, nedostatek času na další vzdělávání a pocity nízké profesionální úrovně (24 %) a nedostatečná spolupráce s rodiči (22 %).

Při subjektivním hodnocení uvedli všichni pedagogové, že stres při výkonu svého povolání prožívají. Jako mírný ho odhadlo 66 % z nich, za vysoký jej považovalo 21 % dotázaných a pro 3 % byl mírný stres, který zažívali, příjemný a pomáhal jim v naladění pro další pracovní činnosti (autoři tyto pocity označují jako pedagogické vzrušení).

Podle zjištění získaných z dotazníků řešili zmínění učitelé stresové stavy rozhovory s okolím, hlavně s rodinou (což často přinášelo konfliktní situace), užíváním návykových látek (cigarety, alkohol) a jen malé množství z nich prostřednictvím pohybové aktivity.

Podle výzkumu uskutečněného Státním zdravotním ústavem (Blažková & Malá, 2004) v letech 2001 a 2002 na vzorku 87 učitelů (74 žen a 13 mužů) a 12 škol v Praze zažívalo takřka 80 % dotázaných vysokou psychickou pracovní zátěž a 60 % dokonce nadměrný stres. Sníženou odolnost vůči stresu

zjistil tento průzkum u 25 % vyučujících, zatímco nedostatky v životosprávě byly shledány u 90 % oslovených učitelů.

Z hlediska somatického zdraví vykazovalo 60 % dotázaných problémy s výkonností, fyzickou kondicí (zvýšená únavnost, krátkodobá nemocnost) a vegetativní dysregulací (bolesti hlavy, závratě, pocení, mdloby, nesnášení horka, chladu). Subjektivní obtíže související s psychickým stavem (poruchy soustředění, horší paměť, neurotické tendence, frustrace, nespavost, deprese, přetrvávající duševní i tělesná únava po práci) byly zjištěny u 75 % učitelů.

Bylo zjištěno, že asi u 60 % respondentů souvisí nadměrný stres zejména se čtyřmi zátěžovými situacemi – se špatnými postoji žáků k práci, s náročnou výukou žáků se špatným chováním, nízkou společenskou prestiží učitelů a neodpovídajícím finančním ohodnocením.

Data související s pracovní zátěží v učitelské profesi uvádí na základě svého výzkumu také J. Šimíčková-Čížková (2009). Autorka se zabývala pracovní zátěží, životní spokojeností, hodnocením zdraví a pracovními pozitivy a negativy u učitelů středních (18 mužů a 38 žen) a základních škol (48 žen) a u studentek učitelství (52 žen). I výsledky tohoto průzkumu ukázaly, že učitelé zátěž ve svém povolání pocívuji jako více než průměrnou, podobně tomu bylo i u studentek učitelství, které takto hodnotily svou studijní zátěž (u všech skupin se tato hodnota pohybovala kolem 60 %). Z vyučujících uváděli nejmenší zátěž učitelé působící na středních školách, zatímco největší učitelky ze škol základních. Pracovní zátěž u zkoumaného souboru negativně korelovala s hodnocením zdraví. U všech dotazovaných skupin se pohybovala životní spokojenost na úrovni stejné hodnoty – lehce přesahovala 70 %.

Pokud jde o zdroje pracovní zátěže, uváděli učitelé dotazovaní v tomto výzkumu jako nejvíce zatěžující faktor psychické vypětí profese (autorka popisuje nervovou zátěž jako nutnost „sledovat nepřetržitě celou dobu výuky a dalších pedagogických činností mnoho podnětů a včas na ně správně reagovat“ – Šimíčková-Čížková, 2009, s. 16). Další negativa učitelské profese lze zastřešit třemi jejich zdroji – nárokům práce neodpovídajícím platem a špatnou spoluprací s rodiči, která úzce souvisí s agresivním chováním dětí.

Paulík a Valoušek (1999) podrobili výzkumu prožívání pracovní zátěže u učitelů se záměrem zjistit, zda ji prožívají intenzivněji než pracovníci jiných profesí, konkrétně zaměstnanci magistrátu. Získaná data přinesla následující poznatky. Zkoumaní učitelé prožívali svou profesi jako více za-

těžující, přičemž toto zvýšené prožívání nebylo dáno jejich osobnostními charakteristikami, protože zátěž běžného života takto intenzivně neprožívali. Zaměstnanci prožívali zátěž své profese obdobně jako zátěž v běžném životě. Prožívání každodenní zátěže u učitelů bylo na obdobné úrovni jako u zaměstnanců. Autoři dále potvrzují názor, že prožívání zátěže učitelů v jejich profesi je dáno spíše situačně než osobnostně, skutečností, že se učitelé vyslovili v hodnotách nadprůměru k otázce spokojenosti ve své profesi. Lze říci, že se oslovení učitelé cítili být relativně spokojeni se svým zaměstnáním, i když významně méně než zaměstnanci.

Zahraniční výzkumy přinášejí obdobná zjištění jako tuzemské. Např. Becker (2006) výzkumně dokládá, že učitelé (dotazováni byli němečtí učitelé různých stupňů škol) trpí v porovnání s běžnou populací větší stresovou zátěží, cítí se přetíženi svou prací a vysokými požadavky v sociální oblasti. Lze u nich pozorovat ve zvýšené míře dopady této zátěže na zdraví, na schopnost soustředit se a rozhodovat. V porovnání s běžnou populací se u nich častěji objevuje depresivita a úzkost.

K. Paulík (2004) také zjišťoval, jak učitelé hodnotí vlastní pracovní a mimopracovní zátěž, pracovní i mimopracovní spokojenost a zdraví. Dotazováni byli vyučující ze základních škol (15 mužů a 145 žen z 1. st. a 38 mužů a 148 žen z 2. st.). Pro všechny respondenty bylo prožívání pracovní zátěže intenzivnější než prožívání zátěže mimopracovní. U žen byl tento rozdíl významný. Svou zátěž hodnotilo jako zvýšenou až na úroveň stresu 25,14 % učitelů, 19,94 % se naproti tomu cítilo pracovní nepřetíženo. Na druhém stupni bylo více přetížených učitelů (28,49 % ku 25,58 % nepřetíženým) než na stupni prvním (21,25 % ku 16,81 %). Ženy se cítily častěji přetíženy než muži. Většina respondentů uvedla, že se cítí být zdravá. Nejčastěji zmiňovaly pocit plného zdraví ženy působící na prvním stupni ZŠ a muži vyučující na 2. st. základní školy.

Výzkum S. Bendla (1997) se věnoval tomu, jak učitelé na 2. stupni ZŠ subjektivně hodnotí obtížnost svých pracovních činností. Dotazníkové šetření ukázalo, že vybraní učitelé považovali za nejméně obtížné činnosti, které se týkají „práce s učivem ve třídě v průběhu vyučovací jednotky“, „komunikativní činnosti“ a „činnosti plánovacího charakteru“. Na druhé straně za nejobtížnější považovali „vlastní kázeňské činnosti“, „práci s různě prospívajícími žáky“ (mimo „práce s průměrnými žáky“) a „činnosti bez prostředně související s chováním a kázní žáků“ (kromě „vystupování před

třídou“). V souhrnu lze říci, že učitelům dělaly větší problémy ty činnosti, které jsou spojeny zejména se sociální oblastí, na rozdíl od činností spojených s oblastí úzce didaktickou. Autor porovnává výsledky svého výzkumu se zjištěními Šimoníkovými (dle Bendla, 1997, s. 62–63), který se ovšem zabýval stejným problémem u začínajících učitelů a až na některé výjimky (např. hodnocení a klasifikace žáků – u začínajících učitelů pátá nejjednodušší činnost, u zkušených učitelů pátá nejobtížnější) došel k obdobným závěrům.

Podle Chaplainových (2008) zjištění téměř polovina (46 %) dotazovaných britských studentů učitelství (již realizujících praxi v rámci svého studia) pro základní školu považovala profesi učitele za velmi nebo extrémně stresující, zatímco jen 38 % z nich označilo za takto stresující svou současnou praxi. Ve shodě s výše uvedenými tuzemskými výzkumy (např. Mlčák, 1994) udává autor, že ženy vnímají zaměstnání učitele jako více stresující než muži.

Kohoutek a Řehulka (2011) se ve svém výzkumu zabývali hlavně stresem učitelů, které byly z pohledu dotazovaných způsobeny žáky. Autoři náhodně vybrali 25 učitelů a 75 učitelek středních škol z Čech a Moravy, kteří jim popsali stresové situace, jež prožili a které způsobili žáci. Zároveň měli označit, které z nich mohly vést k poškození jejich zdraví (fyzické, sociální a psychické pohody). Kvůli žákům se závadami a poruchami chování prožilo 65 % učitelek a učitelů vážné stresové situace. Pouze lehčí, běžné stresové situace, jejichž příčina spočívala většinou ve verbální agresivitě žáků, zažilo 12 % dotázaných. Vážné strese, které vyplývaly z rizikového chování žáků závislých na drogách, alkoholu a nikotinu zmínilo 8 % respondentů, zatímco 6 % učitelek a učitelů uvedlo stres, který vyplýval z vylhaných, krivých a podvodných nařčení žáků z neprofesionálního chování.

Stresory v práci učitele se zabývali ve svém výzkumu i E. Urbanovská a P. Kusák (2005). Zjistili, že nejčastější a nejvíce zatěžující byly pro učitele z jejich výzkumného vzorku (celkem 106 vyučujících různých typů a stupňů škol, z toho 85 žen a 21 mužů) následující situace a skutečnosti, a to bez rozdílu mezi muži a ženami: „velký shon, zahlcení úkoly, nemožnost zvolnit a nabrat síly, pocity nedostatečného finančního i nemateriálního ohodnocení spojené se ztrátou perspektivy v tomto ohledu, pocity nespokojenosti se školskou politikou i společenskou situací, které z vnějšku zasahují do pracovních vztahů, ba dokonce do osobního života“ (Urbanovská & Kusák,

2005, s. 114). Jako nejvíce zatěžující byl dotazovanými (bez ohledu na jejich pohlaví, délku praxe a funkční zařazení) označován nadměrný shon a pocit nedostatečného ohodnocení. Za nejméně zatěžující byly naproti tomu považovány pracovní podmínky (myšleno fyzikální prostředí, uspořádání pracovního koutu apod.) a morální problémy s prací.

Ve Švýcarsku podnikli zajímavý výzkum na reprezentativním vzorku učitelů působících v 5. až 9. ročníku ZŠ B. Windlin, E. Kuntsche a M. Delgrande Jordan (2011). Hlavním zjištěním průzkumu bylo, že subjektivní vnímání profesní spokojenosti a pracovního přetížení nesouvisí s problematickým chováním žáků, které dotazovaní vyučují. Autoři upozorňují, že je to v rozporu s lokálními výzkumy, které byly realizovány v různých kantonech Švýcarska (ale i s tuzemskými výzkumy, viz např. Mlčák, 1994, Blahutková, Vacková a Cacek, 2002, Židková a Martinková, 2003 ad.) a přinesly informace o tom, že právě problémové chování vyučovaných je učiteli považováno za velký zdroj zátěže.

Výsledky této studie ukázaly souvislost mezi pracovní nespokojeností a zažívanou podporou poskytovanou školou, popř. rodiči žáků. U zažívaného pracovního přetížení se zase ukázal vztah této skutečnosti s velikostí vyučovaných tříd.

Získaná data také ukázala vztah mezi tím, ve které třídě dotázaní vyučovali, a jejich pracovní nespokojeností a přetížením. Učitelé vyšších ročníků se cítili méně přetížení a nespokojení (toto zjištění je přesným opakem toho, co dokládají údaje získané v tuzemských výzkumech – viz např. Mlčák, 1994, 1998). Souvislost se prokázala také mezi věkem pedagogů a sledovanými veličinami – starší učitelé uváděli vyšší pracovní přetížení i nespokojenost než jejich mladší kolegové.

Zajímavým zjištěním, které se však dle autorů nedá ozřejmit na základě informací získaných jejich výzkumnou metodou, je skutečnost, že učitelé působící ve švýcarských regionech mluvících románskými jazyky udávali vyšší pracovní přetížení, než jejich kolegové z německy mluvících území.

K. Paulík (1999) se také výzkumně zabýval stresem učitelů působících na vysokých školách, přičemž ho v některých aspektech porovnal s učiteli dalších stupňů škol. V porovnání s jinými výzkumy autor dokládá, že i u českých vysokoškolských pedagogů mohou být stresové situace působeny, díky jejich častému a intenzivnímu obtěžování, podobnými složkami jejich profese, jako je tomu u učitelů pracujících v různých zemích a na různých typech

škol. Na prvním místě lze hovořit o pocitu nedostatečné sociální prestiže a s ním souvisejícím nedostatečným platovým ohodnocením, jako i o dalších nedostatcích týkajících se materiálního vybavení. Dále dotazovaní často uváděli nedostatky související s přístupem studentů, ale i s pracovním tempem a nedostatkem času na odpočinek. Rozdílné bylo v porovnání se zahraničními výzkumy vnímání problematiky konfliktů se spolupracovníky, které čeští učitelé neumísťovali na přední místa mezi obtěžujícími faktory. Pokud jde o prožívání zátěže související s profesí učitele vysoké školy, více než třetina dotázaných ji považovala za silnou až extrémně silnou a zároveň ji hodnotila jako zřetelně vyšší než zátěž zažívanou mimo profesi.

Zajímavým zjištěním při porovnání s dotazovanými působícími na základních a středních školách byla skutečnost, že vysokoškolské pedagogové považovali svou pracovní zátěž za evidentně vyšší než zmínění učitelé dalších stupňů škol. Autor k tomu dodává, že toto zjištění odpovídá názoru, jenž dává do souvislosti nárůst učitelského stresu s přibývajícím věkem žáků.

Při posuzování pracovní spokojenosti na pětibodové škále byla získána data, jež vypovídají o neutrální tendenci s mírným příklonem k hodnocení spíše spokojen. Při porovnání hypotetické opakované volby povolání a jiné vysoké školy bylo zjištěno, že čeští vyučující jsou spokojenější se svou prací jako takovou než s konkrétním místem svého profesního působení.

Výzkum dále ukázal některé osobnostní předpoklady, které pomáhají učitelům zvládat pracovní zátěž bez distresu. Jedná se o hardiness (odolnost; blíže např. Hladký a kol., 1993, s. 37), optimismus a sebedůvěru. Problematickým však zůstává směr působení vztahu mezi uvedenými veličinami. Snáší učitel lépe zátěž díky vyšší míře těchto vlastností, nebo roste jejich úroveň, protože se cítí méně obtěžován pracovními nároky?

Zajímavý výzkum uskutečnili v letech 1996–1998 s 21 britskými učiteli působícími na 2. a 3. stupni D. Carlyle a P. Woods (2002). S vyučujícími, kteří prodělali diagnostikovanou chorobu související se stresem, byly vedeny hloubkové biografické rozhovory. Autoři se zabývali zdroji učitelského stresu, jeho vlivem na profesní i soukromý život pedagogů. Zkoumali vznik a průběh jejich potíží a způsoby, kterými se je snažili řešit, i to, zda se jim to podařilo, či nikoli. U některých získali i informace o jejich návratu k vyučování, popř. alespoň snaze o něj. V závěru práce jsou pak nabízeny různé postupy, pomocí nichž by bylo možné ovlivnit vznik a intenzitu učitelského stresu, nebo alespoň zmírnit jeho negativní dopady na všechny zúčastněné,

zvláště na učitele. V této souvislosti se zabývají jednak individuální rovinou učitelského stresu, ale důraz kladou zejména na rovinu institucionální (národní a školní). S tímto faktem souvisí skutečnost, že autoři studie na základě svých zjištění zdůrazňují, že vznik a intenzita učitelského stresu je záležitostí hlavně sociální (klíma školy, vztahy mezi vedením školy a vyučujícími, školský systém – např. jeho priority ad.), daleko více než osobnostně subjektivní, což je názor velmi odlišný od závěrů většiny výše uvedených výzkumů.

Fialová a Schneiderová (1994) se výzkumně zabývaly rozdíly v prožívání zdravotních obtíží u učitelek středních škol v závislosti na míře maskulinních a femininních vlastností. Závěry ukázaly, že pedagožky, které se vnímaly jako více maskulinní, prožívaly jak fyzické, psychické a neurastenicko-psychastenické obtíže, tak sociální útlum v menší míře než jejich kolegyně, které se vnímaly jako více femininní.

Již jsme uvedli, že dalším faktorem pracovní zátěže je také konfliktnost role a nejistota role. Průcha (2002) cituje B. Vašinu, který se zaměřil na tuto oblast v souvislosti s profesí učitele. Konfliktnost v roli učitele vzniká nutností plnit protikladné požadavky. Učitel má být přátelský, laskavý, aby mu žáci důvěřovali, nechali si od něj poradit, a to i v poměrně intimních záležitostech, měl by kladně ovlivňovat vztah žáků ke škole i k učení. Zároveň však vyučující musí být schopen zajistit kázeň žáků, což mnohdy vyžaduje striktní a tvrdý přístup, a to jak v některých situacích přímo ve výuce, tak i např. při dozoru, musí být dále schopen vyšetřovat přestupky a také je trestat apod. Konfliktnost role může vést k nespokojenosti v práci, učitelé mohou pociťovat napětí, úzkost, marnost, ale i fyziologické projevy (např. zvýšení krevního tlaku).

Nejistota role souvisí s přesností, s jakou je určen předmět práce, resp. očekávání kladená na pracovníka. Učitel má být objektivní, pokud jde o hodnocení žáků, ale zároveň se mu nedostává přesných měřítek využitelných pro toto hodnocení. To má za následek zvyšování pracovní nejistoty některých učitelů. S nejistotou role jsou též spojeny nárůst napětí, pocity marnosti a ohrožení kariéry, s čímž souvisí opatrnost a nadměrné zajišťování se. Důsledkem těchto skutečností je nevyužívání schopností, znalostí a dovedností daných učitelů v plné míře.

Vašina (1999; in Průcha, 2002) uskutečnil výzkumy zaměřené na pracovní zátěž, úroveň prožívané role nejistoty a konfliktní role v souvislosti se

zdravím učitelů, které potvrdily, že role nejistoty a konfliktní role je v učitel-
ské profesi přítomna. V porovnání s dalšími sledovanými profesemi (lékaři,
mistři odborného výcviku, výrobní mistři, operátoři v ocelárnách) dosahuje
nejistota role nejvyšší úrovně právě u učitelů.

V. Kubání (2006) se ve svém výzkumu mimo jiné zabýval stresem, jemuž
jsou vystaveni členové vedení škol (ředitelé a jejich zástupci) na Slovensku.
Respondenti (28 ze středních škol a 12 ze škol základních) vybírali z nabí-
zených situací ty, ve kterých nejčastěji dochází ke stresu. Nejvíce byly vole-
ny následující situace: velké psychické napětí na škole (57,5 %), nadměrné
zatížení v práci (55 %), řešení personálních problémů (52,5 %), příliš časté
změny zákonů a nařízení (40 %), konflikty ve vztahu vedoucí pracovník –
podřízený (35,5 %).

Zvládání a důsledky

Důležitými součástmi problematiky zátěže a stresu v povolání učitele
jsou jejich zvládání a důsledky. Pro jejich rozsáhlost se jich však v této studii
dotkneme pouze letmo. Zvládání (coping) je „proces, kterým se člověk snaží
vyrovnat se stresovými situacemi“ (Atkinson a kol., 2003, s. 509–510). At-
kinson a kol. (2003) dále uvádí základní dělení copingových strategií na ty,
jež jsou zaměřené na problém, a na další, které jsou zaměřené na emoce.
Fontana (1997) v této souvislosti cituje výzkumy, jež dokazují, že lidé, kteří
se při zvládání stresu zaměřují na problém, prožívají po takovéto náročné
situaci nižší míru deprese, zatímco ti, již se ve stresu věnují spíše rozboru
vlastních citů než problému (zaměřují se na emoce), nejsou obvykle tak
úspěšní při jeho zvládnutí. Regulaci emocí, ať už vyvolaných stresovou situa-
cí či nikoli, se podrobně věnuje např. Stuchlíková (2002, s. 173–199).

Jak už bylo zmíněno výše, v případě copingových strategií se jedná o vě-
domou snahu zvládnout stresovou situaci. Dalšími postupy, kterými se jedi-
nec snaží vyrovnat se s emocemi spojenými s vypjatými životními situacemi,
jsou obranné mechanismy. Tyto procesy, jež původně pojmenoval S. Freud,
však probíhají převážně na nevědomé úrovni a jejich cílem je vyrovnání se
s úzkostí (bližze např. viz Atkinson a kol., 2003, s. 513–516).

Zvládáním zátěžových situací u učitelek se výzkumně zabývali např.
Řehulková a Řehulka (1998). Zjistili, že 79 % jimi dotazovaných učitelek
(jednalo se o 220 učitelek základních škol) užívalo léky „na uklidnění“ nebo
„proti bolestem hlavy“ (24 % po poradě s lékařem). 49 % učitelek z výzkum-

ného vzorku uvedlo, že si při mimořádné zátěžové situaci zapálí cigaretu, přičemž jen 43 % ze všech dotázaných se považuje za kuřáčky. Jednorázové požití alkoholu pro zvládnutí stresové situace používalo 19 % dotázaných, ale za vhodný přístup jej označilo 70 % z celého vzorku. Zájmové aktivity (ruční práce, zahrádkaření, četba, poslech hudby, malování atp.) používalo pro zvládnutí dopadů stresu 36 % respondentek, sportovní aktivity 21 %. Optimalizaci v režimu spánku a odpočinku použilo 74 % dotázaných učitelek. Uplatňování vlastních (implicitních) psychologických postupů pro zvládnutí nadměrné zátěže (meditace, denní snění, jednoduché relaxace atd.) uvedlo 74 % respondentek. Informaci o používání explicitních psychologických postupů získaných pod vedením psychologa nebo jiného odborníka získali výzkumníci od pouhých 5 % dotázaných. Postupy využívající sociální podpory (rozmluvy a porady s blízkými přáteli, kolegy nebo rodinou) realizovalo dle svého vyjádření 84 % učitelek z výzkumného vzorku. Návštěvu lékaře či psychologa za účelem zvládnutí silných zátěžových situací uvedlo 10 % respondentek, právní konzultaci k tomuto účelu využilo 6 % z nich.

V jiném svém výzkumu se Řehulka (1997) zabýval také sebereflexí náročných situací (životních i profesionálních) u učitelek základní školy. Došel k závěrům, že učitelkám se dařilo lépe sebereflexivně zpracovávat profesionální než životní zátěžové situace. Nebylo prokázáno, že učitelky, jež jsou schopné sebereflexe profesionálních zátěžových situací, ovládají i dovednost sebereflexe životních náročných situací. Ovšem souvislost mezi uvedenými schopnostmi v opačném sledu zřejmě existuje. Pro teorii stresu jsou jistě přínosné i další poznatky tohoto výzkumu. Bylo např. zjištěno, že zátěžové situace mají vliv na chování, mění ho, ale jedná se o chování jiné, nikoli podstatné. Pouhé prožívání zátěže nenavozuje růst osobnosti, vliv na něj má jen zátěž zvládnutá, např. pomocí sebereflexe, kterou lze označit jako jednu z technik sloužících k úspěšnému zvládnutí zátěže.

V roce 2004 podnikli Řehulková a Řehulka (2004) další výzkumnou sondu zabývající se strategiemi zvládnání stresu učitelkami základních škol. Informace získané od 92 respondentek ukázaly, že tyto vyučující v situacích zvládnání zátěže využívají pozitivní aktivity, ale zároveň se domnívají, že důvodem k existenci zátěže je jejich vlastní chybné jednání. Po porovnání výsledků této studie s vlastními výzkumy z let 1992 a 2002 došli autoři k závěru, že způsoby, pomocí nichž učitelky zvládají stres, se postupně z kvalit-
ňují. Snížil se výskyt užívání léků i kouření, pedagožky častěji zvládají zátěž

pomocí sportu, orientací na vlastní zájmové činnosti, popř. využitím psychologických relaxačních metod či služeb psychologa. Významné zůstávají sociální opora a psychologické relaxační techniky, k nimž se respondentky propracovaly prostřednictvím vlastní zkušenosti. Autoři však upozorňují, že je v této souvislosti bohužel v nesnížené míře stále užíván alkohol.

Strategiemi zvládání stresových situací u učitelů se z různých pohledů věnují mnozí další autoři, a to jak u nás, tak v zahraničí, např. Vašina (2002), Rieg, Paquette a Chen (2007/2008), Austin, Shah a Muncer (2005), Reglin a Reitzammer (1997/1998), Stück, Rigotti a Balzer (2005) ad.

Důsledky, které mohou mít profesní zátěž a stres na učitele, shrnuje např. Paulík (1994). Kromě zdravotních změn mohou vést k momentálním i dlouhodobým změnám v chování, k únavě a k pracovní nespokojenosti. Změny v chování se týkají nejčastěji ztráty kontroly nad situací, z níž mohou vyplynout i různé chyby. Pro trvalejší změny chování jsou typické ztráta zájmu až apatie, zvýšená citlivost, podrážděnost, agresivní chování, únikové tendence apod. Únava učitelů se pravděpodobně v průběhu školního roku zvyšuje, přičemž výsledkem její intenzivní podoby může být až vyčerpání. Tento pocit označovaný jako burnout (vyhoření) doprovází ztráta zájmu, snížení aktivity, úzkost, poraženectví, emoční odloučení od práce ad. Konkrétně u učitelů se tento stav může projevovat negativními až cynickými postoji k žákům, negativním sebehodnocením, pocitem, že jejich pracovní výsledky jsou nedostatečné, a celkovým zklamáním ze sociálně-psychologických podmínek v práci.

Pokud jde o zdraví pedagogů, došel např. Vašina (1997) při svém zkoumání subjektivního hodnocení zdraví u učitelů k obdobným výsledkům jako zahraniční výzkumy, na něž odkazuje (viz Vašina, 1997, s. 107). U pedagogů zjistil signifikantně horší subjektivně posuzovaný zdravotní stav ve srovnání s ostatním ekonomicky činným obyvatelstvem.

Pomocí výzkumných dat dále dokládá rozdíly mezi jednotlivými druhy a stupni škol – učitelé působící v oblasti středního vzdělávání udávali prokazatelně méně zdravotních stesků než pedagogové dalších stupňů škol. Zajímavé je, že mezi učiteli vyučujícími na středních školách na tom byli z hlediska subjektivně hodnoceného zdraví nejlépe pedagogové odborných učilišť, již vykazovali signifikantně méně psychických stesků ve srovnání s učiteli z gymnázií a středních odborných škol.

Signifikantní rozdíly v úrovni zdravotních stesků lze nalézt i v porovnání učitelů a učitelek, u nichž jsou vyšší, a to jak v celkových, tak i psychických a fyzických stescích. Srovnání s jinými náročnými profesemi ukázalo, že pracovníci věnující se takovému povoláním vykazují (až na ojedinělé výjimky) lepší subjektivně hodnocené zdraví než učitelé.

Rozsáhlý výzkum zabývající se zdravím učitelů v souvislosti s jejich pracovní zátěží realizovali Vašina s Valoškovou (1998) na vzorku větším než 2 400 učitelů a učitelek základních a středních škol. Výsledky ve shodě s obdobnými zahraničními výzkumy ukázaly, že učitelé subjektivně hodnotí své zdraví hůře než běžná populace ekonomicky činného obyvatelstva. Data získaná z výzkumu ukázala, že povolání učitele lze řadit k profesím s poměrně vysokou pracovní zátěží, což potvrdilo i srovnání s jinými náročnými profesemi, a že mezi zdravím a pracovní zátěží existuje souvislost.

Již zmiňovaný výzkum Z. Židkové a J. Martinkové (2003) se zabýval též subjektivně posuzovanou mírou fyzické zátěže učitelů. Dle výsledků šetření lze mluvit o průměrné hodnotě zatížení. Při hodnocení svého zdravotního stavu nikdo z učitelů nepoužil nejvyšší stupeň z pětibodové hodnotící škály, ale téměř desetina z nich svůj zdravotní stav označila stupněm 4, což představuje dlouhodobé zdravotní potíže.

Výskytu zátěže u slovenských učitelů základních škol a jeho dopadu na jejich psychické zdraví se věnoval V. Gatíal (2007). Při zkoumání celkem malého vzorku učitelů (62) zjistil, že žádný z šesti mužů nevykazoval zvýšenou míru depresivity, zatímco u 14 % dotázaných učitelek se vyskytovaly příznaky střední až těžké míry deprese. Celkové výsledky ukázaly, že dotázaní učitelé v průměru nevykazovali nadměrně zvýšenou úroveň stresu a neprožívali syndrom vyhoření ani deprese. Ovšem byli objeveni jedinci, jejichž stav si pravděpodobně žádal odbornou psychologickou, popř. lékařskou péči.

V německém prostředí se problematikou zdraví učitelů souborně zabývali např. D. John a R. Stein (2008). Ve své přehledové studii se na základě výzkumných zjištění dalších autorů zabývají možnými zdroji zátěže v profesi učitele, jejím zvládáním, jejími dopady na zdraví učitelů, jejich problémy se své profesi věnovat. Zároveň ale nabízejí postupy, pomocí nichž by bylo možné zvládat náročné situace, kterým jsou učitelé vystavováni, popř. jim předcházet. Svá doporučení dělí na dvě skupiny podle aktérů, kteří je mohou realizovat. Jednak jsou to postupy, jež se týkají samotných vyučujících, jednak jsou to cesty, které je nutné uskutečnit na institucionální úrovni.

K problematice zdraví učitelů uvádějí autoři, že výsledky více výzkumů dokládají, že 10-30 % vyučujících všeobecně zaměřených škol si stěžuje na akutní nebo chronické potíže, které se projevují v podobě tělesných poruch (bolesti krku, ramen, křížové bolesti, bolesti žaludku a hlavy, potíže s krevním oběhem, poruchy spánku), a 15-45 % vyučujících v této souvislosti zmiňuje potíže, jako jsou únava, neklid, nervozita, podrážděnost, stavy vyčerpání, problémy se soustředěním, omezená výkonnost.

Tato zjištění podporují dle autorů i data, která přinesla rozsáhlá tzv. „Postupimská studie učitelů“ (testovala téměř osm tisíc učitelů všech druhů škol pomocí dotazníku AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster). V ní se přibližně 60 % učitelů blížilo v souvislosti s těmito potížemi průměrné charakteristice odpovídající stupni 3 (nebo ji překročilo), při níž musí být zmíněny: bolesti krku, ramen a zad vyplývající z napětí, malátnost, přetažení, zapomnětlivost, nedostatek energie, nervozita, přemítání, pocit přetížení, potíže se soustředěním, snadná rozptýlitelnost, kolísání hlasu a poruchy spánku.

Významnou kapitolou související s důsledky učitelského stresu je problematika již zmíněného syndromu vyhoření (burnout efektu). Vzhledem k tomu, že by toto téma vydalo na celou další přehledovou studii, omezíme se na tomto místě pouze na vyjmenování několika studií či publikací, které se této formě dopadů nadměrné profesní zátěže učitelského povolání věnují. Stručný přehled doplněný vlastním šetřením přináší např. I. Fialová (1994). Do souvislosti s pracovními podmínkami tento syndrom dává M. Polák (2004), ve vztahu k vnímání zátěžovosti pracovního prostředí se jím zabývali E. Urbanovská a P. Kusák (2005). Výskyt syndromu vyhoření u slovenských studentů pedagogiky a učitelů základních škol zjišťovala M. Zelinová (1998).

V zahraničí se těší výzkum tohoto fenoménu obrovskému zájmu badatelů, jen namátkou uvedme např. výzkumy, které realizovali francouzští autoři D. Laugaa, N. Rascle a M. Bruchon-Schweitzer (2008) či americký tým McCarthy, Lambert, O'Donnell, Melendres (2009). Obsáhle téma v americkém kontextu zpracoval také B. A. Farber (1991). Přehled literatury, která se vztahuje k problematice vyčerpání učitelů, přinesl D. Macdonald (1999).

Závěr

Většinu výše uvedených výzkumů učitelské zátěže a stresu nelze vzhledem k různorodosti metodologických přístupů přímo porovnat. Ovšem celkový pohled na získaná data ukazuje, že výzkumná zjištění přináší obdobné výsledky, a to bez ohledu na použité metody nebo země, ve kterých byly studie realizovány. Lze konstatovat, že povolání učitele patří mezi náročné profese, a to zejména díky psychické zátěži. Zároveň můžeme považovat za prokázané, že se důsledky této zátěže a stresu, v němž velmi často přerůstá, promítají do psychického a fyzického zdraví učitelů. V některých případech jsou tyto dopady tak závažné, že významně ovlivňují nejen přímé pedagogické působení vyučujících, ale i jejich prožívání a celkovou kvalitu života.

Přesto, že jsou tato fakta již poměrně dlouho akceptována odbornou pedagogickou veřejností, zdá se, že veřejnost laická, ale i odborná nepedagogická jej přijmout mnohdy nechce, s čímž souvisí také subjektivně níže hodnocená prestiž vlastního povolání samotnými učiteli (více viz např. Průcha, 2002, s. 30–31). Ne náhodou je vztah veřejnosti ke škole a tím i k profesi učitele považován za zátěžový faktor, jenž často vyvolává u pedagogů stres. Samostatnou kapitolu v této souvislosti tvoří mediální obraz školství v naší společnosti (více viz např. Urbánek, 2005, s. 140–143).

Dalším problémem souvisejícím se zvládáním učitelského stresu zůstává také nepřipravenost učitelů. Dlouhodobě volá odborná veřejnost (včetně studentů učitelství) po změně týkající se přípravy budoucích pedagogů na zátěžové situace, které je čekají při výkonu jejich povolání. Jednou z možných cest je významná změna rozsahu povinné supervidované praxe studentů učitelství (jakož i zavedení supervize pro již vyučující pedagogy). Další nabízející se možností je vzhledem k významnému podílu osobnostních charakteristik na prožívání míry stresu intenzivnější práce na rozvoji své vlastní osobnosti, a to jak u studentů učitelství, tak i u již praktikujících pedagogů. Ani jedna z těchto variant však není uskutečnitelná bez zásadní podpory institucí realizujících vzdělávací politiku (zejména v organizační a finanční oblasti). V současné době se zdá, že se u nás přes veškerá výzkumně ověřená data s učitelským stresem v praxi příliš nepočítá.

Studie byla zpracována za podpory grantu Jihočeské univerzity GAJU č. 037/2010S.

Literatura

- ABEL, M. H. a SEWELL, J. Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*. 1999, 92(5), 287–293. ISSN 0022-0671.
- ATKINSON, R. L. et al. *Psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- AUSTIN, V. Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*. 2005, 12(2), 63–80. ISSN 1557-0703.
- BECKER, P. Die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften und chronischem Stress aufgrund eines Mangels an Bedürfnisbefriedigung für gesundheitliche Beeinträchtigungen von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 2006, 53, 81–96. ISSN 0342-183X.
- BENDL, S. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*. 1997, 47, 54–64. ISSN 0031-3815.
- BLAHUTKOVÁ, M., VACKOVÁ, H. a CACEK, J. Vliv časového stresu na zatížení učitelů. In: ŘEHULKA, E. a ŘEHULKOVÁ, O., eds. *Učitelé a zdraví. Č. 4*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2002. 75–79. ISBN 80-902653-9-4.
- BLAŽKOVÁ, V. a MALÁ, P. Psychická zátěž učitelů a další rizikové faktory. In: ŘEHULKA, E., ed. *Učitelé a zdraví. Č. 6*. Brno: Paido, Masarykova univerzita, 2004. 124–126. ISBN 80-7315-093-X.
- CARLYLE, D. a WOODS, P. *The Emotions of Teacher Stress*. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books, 2002. ISBN 1-85856-273-2.
- FARBER, B. A. *Crisis in education. Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991. ISBN 1-55542-271-3.
- FIALOVÁ, I. Syndrom burnout v učitelské profesi. In: ZÁŠKODNÁ, H., ed. *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1994. 17–26. ISBN 80-7042-409-5.
- FIALOVÁ, I. a SCHNEIDEROVÁ, A. Rozdíly v prožívání zdravotních obtíží středoškolských profesorek v závislosti na míře maskulinních a femininních vlastností. In: ZÁŠKODNÁ, H., ed. *Sborník prací Filozofické*

- fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1. Ostrava, Ostravská univerzita, 1994. 45–57. ISBN 80-7042-409-5.*
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GATIAL, V. Výskyt záťaže učiteľov základných škôl. *Technológia vzdelávania*. 2007, 15(2), príloha *Slovenský učiteľ*, 2–4. ISSN 1335-003X.
- HLADKÝ, A. *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: FF UK, 1993. ISBN 80-7066-784-2.
- CHAPLAIN, R. P. Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*. 2008, 28(2), 195–209. ISSN 0144-3410.
- INDRA, V. Činitelé ovlivňující psychickou vyrovnanost učitelů (díleč předvýzkum). In: ZÁŠKODNÁ, H., ed. *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1994, 33–44. ISBN 80-7042-409-5.*
- JOHN, D. a STEIN, R. Lehrergesundheits: Forschungsstand und Schlussfolgerungen - unter besonderer Berücksichtigung von Lehrerinnen und Lehrern in Kontexten der Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 2008, 59(11), 402–411. ISSN 0513-9066.
- JOSHI, V. *Stres a zdraví*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-211-9.
- KOHOUTEK, R. a ŘEHULKA, E. Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). In: ŘEHULKA, E., ed. *Škola a zdraví pro 21. století*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 105–117. [cit. 2011-11-09]. ISBN 978-80-210-5721-0. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/kohoutek_rehulka.pdf
- KUBÁNI, V. Pracovná spokojnosť a stres ako súčasť profesionálnej cesty učiteľa. In: KUBÁNI, V., ed. *Psychologická revue I*. [online]. Prešov: Prešovská univerzita, 2006. 70–87. [cit. 2011-09-05]. ISBN 80-8068-507-X. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani2/4.pdf>
- LAUGAA, E., RASCLE, N. a BRUCHON-SCHWEITZER, M. Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue européenne de psychologie appliquée*. 2008, 58, 241–251. ISSN 1162-9088.
- MACDONALD, D. Teacher attrition: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*. 1999, 15, 835–848. ISSN 0742-051X.

- MCCARTHY, C. J., LAMBERT, R. G., O'DONNELL, M. a MELEN-
DRES, L. T. The Relation of Elementary Teachers' Experience, Stress,
and Coping Resources to Burnout Symptoms. *The Elementary School
Journal*. 2009, 109(3), 282–300. ISSN 0013-5984.
- MÍČEK, L. a ZEMAN, V. *Učitel a stres*. 2. vyd. Opava: Vade Mecum, 1997.
ISBN 80-86041-25-5.
- MLČÁK, Z. Analýza zdrojů psychické zátěže v profesi učitele. In: ZÁ-
ŠKODNÁ, H., ed. *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity.
Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1994.
5–15. ISBN 80-7042-409-5.
- MLČÁK, Z. K problematice psychické zátěže učitelů základních škol. In:
KRAMOLIŠ, O., ed. *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univer-
zity. Filozofie, sociologie, psychologie. Č. 4*. Ostrava: Ostravská univerzita,
1998. 127–136. ISBN 80-7042-512-1.
- MLČÁK, Z. K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedago-
gická orientace*. 2000, 10(3), 12–24. ISSN 1211-4669.
- PAULÍK, K. Pracovní zátěž učitelů a některé její zdravotní souvislosti. In:
ZÁŠKODNÁ, H., ed. *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univer-
zity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1*. Ostrava: Ostravská univerzita,
1994. 79–91. ISBN 80-7042-409-5.
- PAULÍK, K. Stres v práci vysokoškolských učitelů. In: PAULÍK, K., ed.
*Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozo-
fie, sociologie. Č. 5*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 5–18. ISBN 80-
7042-544-X.
- PAULÍK, K. Pracovní zátěž učitelů a jejich hodnocení vlastního zdraví. In:
ŘEHULKA, E., ed. *Učitelé a zdraví. Č. 6*. Brno: Paido, Masarykova uni-
verzita, 2004. 82–90. ISBN 80-7315-093-X.
- PAULÍK, K. a VALOUŠEK, Ch. Prožívají učitelé zátěž svého povolání jako
intenzivnější než pracovníci v jiných profesích? In: PAULÍK, K., ed.
*Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie,
sociologie. Č. 5*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 77–81. ISBN 80-
7042-544-X.
- POLÁK, M. Pracovní podmínky učitelů a syndrom vyhoření. *Pedagogická
orientace*. 2004, 14(1), 69–73. ISSN 1211-4669.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
ISBN 80-7178-621-7.

- REGLIN, G. a REITZAMMER, A. Dealing with the Stress of Teachers. *Education*. 1997/1998, 118(4), 590–596. ISSN 0013-1172.
- RIEG, S. A., PAQUETTE, K. R. a CHEN, Y. Coping with Stress: An Investigation of Novice Teachers' Stressors in the Elementary Classroom. *Education*. 2007/2008, 128(2), 211–226. ISSN 0013-1172.
- ŘEHULKA, E. Sebereflexe náročných životních a profesionálních situací u učitelek ZŠ. *Pedagogická orientace*. 1997, 7(4), 7–11. ISSN 1211-4669.
- ŘEHULKA, E. a ŘEHULKOVÁ, O. Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In: ŘEHULKA, E. a ŘEHULKOVÁ, O., eds. *Učitelé a zdraví. Č. 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998. 99–104. ISBN 80-902653-0-8.
- ŘEHULKOVÁ, O. a ŘEHULKA, E. Zvládání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelek. In: ŘEHULKA, E. a ŘEHULKOVÁ, O., eds. *Učitelé a zdraví. Č. 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998. 105–111. ISBN 80-902653-0-8.
- ŘEHULKOVÁ, O. a ŘEHULKA, E. Strategie zvládání stresu u učitelek základních škol. In: ŘEHULKA, E., ed. *Učitelé a zdraví. Č. 6*. Brno: Paido, Masarykova univerzita, 2004. 231–237. ISBN 80-7315-093-X.
- SCHREIBER, V. *Lidský stres*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0458-0.
- STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-553-9.
- STÜCK, M., RIGOTTI, T. a BALZER, H.-U. Wie reagieren Lehrer bei Belastungen? Berufliche Bewältigungsmuster und psychophysiologische Korrelate. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 2005, 52, 250–260. ISSN 0342-183X.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. Protektivní a negativní faktory učitelské profese. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a KIMPLOVÁ, T., eds. *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství V*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. 13–18. ISBN 978-80-7368-766-3.
- URBANOVSKÁ, E. a KUSÁK, P. Syndrom vyhoření ve vztahu k vnímání pracovní zátěže. In: KUSÁK, P., ed. *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství - sborník příspěvků*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 101–115. ISBN 80-244-1228-4.
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

- VAŠINA, B. Učitel, jeho pracovní zátěž a zdraví. In: ZÁŠKODNÁ, H., ed. *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 3.* Ostrava: Ostravská univerzita, 1997. 105–110. ISBN 80-7042-469-9.
- VAŠINA, B. Osobnostní vlastnosti a copingové strategie. In: ŘEHULKA, E. a ŘEHULKOVÁ, O., eds. *Učitelé a zdraví. Č. 4.* Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2002. 39–52. ISBN 80-902653-9-4.
- VAŠINA, B. a VALOŠKOVÁ, M. Učitel – pracovní zátěž – zdraví. In: ŘEHULKA, E. a ŘEHULKOVÁ, O., eds. *Učitelé a zdraví. Č. 1.* Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998. 7–25. ISBN 80-902653-0-8.
- WINDLIN, B., KUNTSCHE, E. a DELGRANDE JORDAN, M. Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften.* 2011, 33(1), 125–144. ISSN 1424-3946.
- ZELINOVÁ, M. Učitel a burnout efekt. *Pedagogika.* 1998, 48, 164–169. ISSN 0031-3815.
- ŽIDKOVÁ, Z. a MARTINKOVÁ, J. Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství.* 2003, 4(3), 6–10. ISSN 1212-6721.

Kontakt na autora

Mgr. Luboš Krninský
 Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
 Pedagogická fakulta
 katedra pedagogiky a psychologie
 Dukelská 9
 370 01 České Budějovice
 e-mail: lkrninsky@pf.jcu.cz

OBLÍBENOST VYUČOVACÍCH POSTUPŮ U ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Šárka Mikesková

Abstrakt

Studie, která má charakter výzkumné sondy, analyzuje problematiku oblíbenosti vyučovacích postupů u žáků 1. stupně základní školy. Přináší seřazení výukových postupů podle oblíbenosti u žáků a tento názor srovnává s domněnkami učitelů o představách žáků. Cílem výzkumu bylo získat představu o tom, které vyučovací postupy žáci upřednostňují a které odsouvají do pozadí. Respondenty výzkumného šetření bylo dvacet pět žáků ze 4. a 5. tříd základní školy a 12 pedagogů vyučujících na 1. stupni základní školy. Pro daný výzkum byla zvolena metoda dotazování. Formou dotazníku se sémantickým diferencialem byly zjišťovány názory žáků a pedagogů na výukové strategie. Škála didaktických metod a organizačních forem používaných ve výuce je velmi široká. Pro daný výzkum bylo vybráno sedm činností, které se během vyučování nejčastěji objevují. Tyto činnosti byly podrobněji popsány v dotazníku pro daný výzkum jako typy vyučovacích hodin. V průběhu výzkumného šetření tyto různě koncipované vyučovací hodiny respondenti hodnotili. Pomocí škály udělovali jednotlivým typům vyučovacích hodin podle oblíbenosti body. Po zpracování výsledků výzkumného šetření byly vyučovací strategie seřazeny podle oblíbenosti u jednotlivých skupin dotazovaných. Názory žáků byly konfrontovány s představami pedagogů o preferenci vyučovacích postupů žáky.

Klíčová slova

Preferované vyučovací postupy, vyučovací hodina, pedagog, žák.

Popularity teaching process for pupils 1st grades primary schools

Abstract

The study, which has the character of research probes, examines the issue of popularity teaching practices for students of the primary school. It brings to sort by popularity teaching methods for pupils and this view compares the

expectations of teachers about pupils' imagination. Research was conducted in an attempt to get an idea about that, which teaching practices the students prefer and which to relegate to the background. Respondents of the survey was twenty-five pupils from the 4th and 5th classes of elementary school and 12 teachers who teach in primary school. For a given research method of interviewing was chosen. The semantic differential questionnaire was found out views of pupils and teachers on teaching strategies. A range of teaching methods and organizational forms used in the classroom is very broad. For a given research was chosen seven movements, that are most likely to occur during school. These activities were described in detail in the questionnaire for the survey as the types of lessons. During the research respondents rated these different conceived the lesson. Using the scale awarded by various types of lessons by popularity points. After processing the results of the research were teaching strategies in order of popularity for each group of respondents. The views of pupils were confronted with images of teachers of preference teaching practice students.

Keywords

Preferred teaching practices, lesson, teacher, student.

Úvod

Lidé se učí různými způsoby. Učitelé se snaží zařazovat do výuky rozmanité činnosti, aby vyhověli studijním potřebám jednotlivých žáků a udrželi jejich pozornost. Problematika výběru vhodných vyučovacích postupů je stále diskutovaným tématem, které je předmětem zájmu odborníků z nej-různějších oblastí.

První desetiletí 21. století je desetiletím intenzivních reforem ve školství. K proměnám dochází v mnoha oblastech. Zásadní změna nastala v systému kurikulárních dokumentů pro vzdělávání. Školy vypracovávají své vlastní vzdělávací programy, což poskytuje prostor pro uplatnění zkušeností a dobrých nápadů učitelů. Školy přestávají být „továrnami“ na žáky naplněné vědomostmi. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Výrazné novinky přinesla

do vzdělávání rychle se rozvíjející technika. Učitelé pracují s didaktickou technikou, která vnáší do vyučování nové dimenze, např. interaktivní tabule, počítačové programy, internet... Pedagogové používají stále častěji modernější a efektivnější výukové strategie, které mění postavení učitele a současně i postavení žáka ve vzdělávacím procesu. Užití rozmanitých učebních činností je silným motivačním prostředkem výuky, ovlivňuje učební aktivitu žáků, jejich postoj k předmětu, snadnější zapamatování a pochopení nového učiva, trvalost poznatků.

Volba vhodných vyučovacích postupů je jeden z nejnáročnějších úkolů učitele. V současném medializovaném světě není lehké nadchnout děti školní výukou. Snaha proniknout hlouběji do úvah a představ žáků vyprovokovala myšlenku zrealizovat výzkumnou sondu, která by přesněji ukázala, které výukové strategie žáci preferují, jaké vyučovací hodiny mají oblíbené a jaké formy práce patří k těm méně oblíbeným. Cílem daného výzkumu je tedy poskytnout pedagogům určitou zpětnou vazbu.

1 Teoretická východiska

1.1 Kurikulum

Základním teoretickým východiskem, z něhož výzkumné šetření vychází, je problematika kurikula. Tento termín pokrývá široké pole významů a významových odstínů. Proto většina autorů prací o kurikulu, pokud není význam z kontextu práce jednoznačně vyplývající, uvádí své vymezení nebo charakterizuje ty aspekty problematiky kurikula, které jsou předmětem jejich zkoumání. Walterová (1994, s. 14) uvádí: *Termín kurikulum je latinského původu. Curriculum znamená: (a) běh, oběh, (b) závodíště, (c) závodní vůz. Často používané je spojení: curriculum vitae – životopis, běh života. Termín se používá i v jiných oborech, např. ve významu „oběh peněz“ ve finančnictví. Termín kurikulum implikuje komplexní význam pojmu – zahrnuje proces, prostředí i prostředky, jimiž se dosahuje stanoveného cíle.* Dva významy termínu kurikulum lze podle Walterové (1994) považovat za podstatné: (a) **vzdělávací program, projekt, plán**: zahrnuje škálu od programu jednotlivého kurzu nebo vyučovacího předmětu až po komplexní program vzdělávací instituce,

tj. plán všech aktivit ve škole; (b) **průběh studia a jeho obsah**: charakteristika vzdělávací dráhy a obsah zkušenosti, kterou žák získává v době studia.

Ještě komplexnější definici přináší Skalková (1999): *Pojmem kurikulum se rozumí většinou celek učebního plánu a sled předmětů, specifické obsahy látky, souhrn zkušeností, které získávají žáci, vyučovací metody, prostředky a pomůcky, které odpovídají daným obsahům, adekvátní příprava učitelů* (s. 29).

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 106) najdeme tuto definici: *Kurikulum – obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.*

Zavedení pojmu kurikulum do pedagogiky je třeba považovat za velmi perspektivní. Implikuje skutečnost, že škola a její obsah jsou součástí života člověka a společnosti a že vzdělávání je celoživotní záležitostí. V pojmu kurikulum je implicitně obsaženo, že se jedná o tvorbu životopisu každého žáka ve vzdělávací instituci – škole. Podle Průchy (1997) se *kurikulum tedy v pedagogice chápe buď prakticky, ve smyslu konstruování a analýzy konkrétních kurikul a jejich chování v reálných edukačních procesech, nebo obecně teoreticky jako získávané zkušenosti* (s. 24).

V **současné době** dochází k celé řadě zásadních změn ve způsobu, jak je vzdělávání koncipováno a projektováno a jak je realizováno. Nejvyšší úroveň vzdělávacího systému je *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*. Vyjadřuje hlavní zásady kurikulární politiky státu a obecně závazné požadavky, do nichž se promítají všechny cíle vzdělávání a výchovy. Další úroveň kurikulárních dokumentů představují *rámcové vzdělávací programy*, které specifikují obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání, vymezují rámec pro návrh učebních plánů a formulují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Nejnižší úrovni systému jsou *školní vzdělávací programy*, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání v konkrétní škole. Zpracovávají je jednotlivé školy pro své konkrétní podmínky i pro záměry a plány, které si před sebe staví. Otevírá se tak prostor pro další rozvoj autonomie škol, pro uplatnění jejich potenciálu, pro větší rozvoj tvůrčích schopností učitelů, pro větší flexibilitu vzdělávacího systému i pro vyšší efektivitu vzdělávání. Při tvorbě rámcových i školních vzdělávacích programů je uplatňováno **nové pojetí kurikula**, které již není založeno především na osvojování co největšího objemu faktů. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR uvádí, že úlohou školy je poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace

do smysluplného kontextu vědění i životní praxe. Jde o vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Je prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, důraz je kladen na získání klíčových kompetencí.

Vzdělávání je chápáno jako **všestranná kvalifikace pro život**. Kurikulum se chápe více jako program činností a otevřených příležitostí, než jako souhrn stanovených předmětů a témat. *Do tradičních vyučovacích předmětů vstupují mezipředmětová témata, uplatňují se volnější způsoby organizace vyučování, jako jsou projekty, bloková výuka, integrování předmětů...* (Koucký, 1999, s. 51). Velmi podnětné jsou didaktické zásady pro práci s kurikulem, které zpracovala americká pedagožka Susan Kovaliková (1995, s. 13–16). Autorka však neužívá označení „zásady“, ale dává jim nový název „mémy“. Rozlišuje pak chybné a správné mémy vzdělání (srovnej Kašová, 1995, s. 9–13; Houška, 1991, s. 12–14; Kasíková, 1994, s. 5, s. 44 aj.).

1.2 Implementace kurikula

Jedna z podstatných otázek vztahujících se ke kurikulu je obsah vzdělávání – stanovení učiva. Důležitou a náročnou činností učitele je didaktická analýza učiva, která předchází každému vyučování. L. Podroužek (1998, s. 52) charakterizuje didaktickou analýzu takto: *Didaktická analýza je myšlenková činnost učitele nebo také metoda, která mu umožňuje pochopit obsah, rozsah a strukturu učební látky a najít výchovnou a vzdělávací hodnotu učební látky. Dále stanovit konkrétní výukové cíle v souladu s obecnými cíli výchovy a vzdělání v určitém učebním předmětu, v určitém ročníku a na určitém stupni školy* (srovnej Skalková, 1978, s. 26). Správnost a účinnost didaktické analýzy závisí do značné míry na tom, jak vyučující sám pochopil a zvládl daný obsah učiva, s jakou efektivitou provádí didaktickou transformaci učiva. Postup při didaktické analýze Podroužek (1998) shrnuje do těchto kroků: (a) *rozbor obsahu učiva*, tj. rozbor pojmů, vztahů, obsahových vazeb v učivu a určení materiální a formální hodnoty učiva; (b) *rozbor činností žáků*, které budou prostředkem vedoucím k pochopení a osvojení učiva a k rozvoji osobnosti žáka; (c) *rozbor vertikálních a horizontálních mezipředmětových vztahů* v učivu, jež pomáhají integrovat různorodé poznatky a činnosti a usnadňují vytvoření přirozeného systému vědomostí, dovedností, návyků a postojů žáků (srovnej Pasch, 1988, s. 184–188).

S pozvolným odkláněním od informativní výuky k výuce s formativním přístupem je spojen **pedagogický konstruktivismus**. Podle Machalové (1999) vychází konstruktivisticky pojatá výuka z teze, že poznání je založeno na složitém konstrukčním procesu, ve kterém výběr a interpretace podnětů závisí na předchozí žakově zkušenosti. Proti tradiční výuce, založené zejména na předávání hotových poznatků, jejich osvojování (spíše ve smyslu jejich pamětného přijímání a reprodukování), přistupuje konstruktivistická výuka k učení jako k aktivnímu interakčnímu procesu mezi novými prvky a dosavadním (tj. aktuálním) poznáním. Tvůrčí činnost učitele v přípravě na konstruktivisticky pojatou výuku je spojena s analýzou učebnice a učiva, se zjišťováním aktuální úrovně poznání žáků (v daném tématu). Tato východiska umožní učiteli vytvořit originální vyučovací jednotku, v níž žáci v samostatných činnostech (individuálně či ve skupinách) objevují fakta, souvislosti, pojetí i generalizace, které jim klasicky pojatá učebnice předkládá v hotové podobě.

1.3 Učitel – tvůrce kurikula

Učitelé, kteří přemýšlejí o svých vyučovacích metodách a postupech, jsou lepšími odborníky než ti, kteří tak nečiní. (Pasch, 1998, s. 24). Jakákoliv řízená edukace je nemyslitelná bez edukátora, a to i v případech, kdy se někdo učí sám, např. z učebnice nebo monitoru počítače – i v těchto případech vytvořil učivo nějaký edukátor. Průcha (2002) definuje profesi učitele jako jednu z nejstarších v kulturních dějinách lidstva, která již v antickém světě byla jasně vyčleněna mezi jinými profesemi. Učitelovo pedagogické myšlení lze chápat jako komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů. Učitelovo myšlení má řadu rysů: je zčásti společné všem příslušníkům profesní skupiny, zčásti je individuálně variabilní; je zčásti uvědomované, zčásti neuvědomované; má zčásti kognitivní základ, zčásti emotivní charakter. Obsahově je učitelovo pedagogické myšlení orientováno především na samotný edukační proces, na jeho cíle, na učivo, na organizaci a metody výuky – tedy to, co se chápe jako učitelovo pojetí výuky (srov. výklad obou pojmů v Pedagogickém slovníku, 2001). O tom svědčí poměrně velký počet nálezů ze zahraničních analýz učitelů jako „konstruktérů kurikula“ v reálném vyučování. Navíc se ale učitelovo pedagogické myšlení

váže na širší, mimovýukové objekty: tedy na to, jak učitel vnímá svou vlastní pedagogickou profesi a svou roli v ní, jak vnímá své žáky, kolegy a nadřízené, jaké postoje zaujímá k rodičům, ke vzdělávací politice státu aj. (Průcha, 2001). Dobře vybavený a schopný učitel se umí ujmout úkolu dotvořit, nebo dokonce vytvořit kurikulum a přemýšlí o svých pedagogických technikách tak, aby dokázal neustále vylepšovat výuku.

1.4 Výukové strategie

Při návrhu učebních činností, okamžitých úpravách prováděných podle situace v průběhu výuky a přepracování materiálů po vyučování tak, aby v budoucnu přinesly větší užitek, musí učitel provádět složité myšlenkové procesy. Dobrý učitel si nevystačí jen se znalostmi metodiky a technik. Neexistuje totiž taková učební činnost, která by vedla k úspěchu všech dětí, za všech okolností a při vyučování všech typů učiva a cílů. Učitel musí uvážlivě rozhodovat o výukových strategiích, které použije. Pasch (1998) uvádí, že učitel k tomu, aby mohl správně vybrat vyučovací postup právě pro jeho třídu a pro dané učivo, potřebuje značnou sumu znalostí o osobnosti svých žáků a o procesu učení.

Žáci přistupují různým způsobem ke svému učení. Podobně se liší učitelé způsoby, kterými vyučují. V moderní psychologické a pedagogické literatuře se mluví o stylech učení a stylech vyučování. *Styl učení je žákem preferovaný způsob, jakým se učí, jeho způsob uvažování o učivu i postupech jeho zvládnutí. Vyučovací styl je učitelův způsob vidění učiva, žáka, výukových metod, učení a vyučování, komunikace se žáky apod., který se promítá do jeho vyučování* (Maňák a Švec, 2003, s. 30).

Současné pojetí vyučovacích postupů zdůrazňuje nezbytnost spojení konkrétních operací s didaktickým materiálem, s vnitřními myšlenkovými operacemi, jež vedou k vytvoření pojmu, k pochopení vztahů, souvislostí. Prosazované jsou ty vyučovací postupy, které umožňují aplikaci požadavků moderní pedagogiky. Komanová (1987) popisuje užití *především aktivizujících vyučovacích metod*, které vytvářejí podmínky pro vytvoření nezbytných dovedností a návyků. Jsou velmi náročné na odbornou, materiálovou i pedagogickou přípravu, na čas i na organizační schopnosti učitele. Současně s nimi se však budou ve výuce nadále, i když v omezené míře, uplatňovat

tradiční vyučovací metody. Praxeologický pohled na didaktickou kategorii metod poskytuje *komplexní výukové metody*. Jestliže tradiční výukové metody zajišťují zprostředkovávání vědomostí a dovedností především v kontextu požadavků kurikula a z hlediska logiky obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů a aktivizující metody ve vysoké míře zohledňují participaci žáků na osvojovacím procesu, komplexní metody dále rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.

Maňák a Švec (2003, s. 131) uvádí, že jde o *složitě metodické útvary, které překládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejichž účinnost a životnost potvrdila praxe*. Maňák a Švec (2003) uvádí tyto komplexní výukové metody: frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie a s hypnopedie.

2 Výzkumná sonda

2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Volba vhodných vyučovacích postupů je jeden z nejnáročnějších úkolů učitele. Připravit vyučovací hodinu tak, aby splnila očekávané cíle a aby byla pro žáky zajímavá a obohacující, je pro učitele nelehký úkol. Kvalitní příprava na vyučovací hodinu vychází z hlubokého pochopení hlavních myšlenek, které budou vyučovány, a řídí se požadovanými výsledky. Cílem výzkumného šetření bylo analyzovat, které vyučovací postupy žáci preferují, jaké vyučovací hodiny mají oblíbené a jaké formy práce patří k těm méně oblíbeným. Smyslem dané výzkumné sondy je taktéž poskytnout pedagogům určitou zpětnou vazbu.

Které činnosti jsou tedy pro žáky přitažlivé a zajímavé? Je to výuka s využitím médií – počítačů, televize, interaktivní tabule... nebo je to výuka s hrami? Upřednostňují žáci výuku ve skupinách, nebo raději pracují

samostatně? Jaké je postavení tradiční frontální výuky pod vedením učitele? Jak moc jsou pro žáky přitažlivé vyučovací hodiny, v nichž se setkávají s praktickými ukázkami a vykonávají konkrétní činnosti?

2.2 Metodologie výzkumu – výzkumný soubor, sběr dat

Výzkumné šetření, které mělo charakter výzkumné sondy, se uskutečnilo ve dvou rovinách. První rovina byla realizována na 1. stupni základní školy mezi žáky 4. a 5. tříd. Žáci 2. období 1. stupně jsou již dostatečně vyzrálí pro objektivní posouzení výzkumného dotazníku, z toho důvodu je studie zaměřena právě na tuto skupinu žáků. V rámci výzkumného šetření bylo osloveno 25 žáků – 12 hochů a 13 dívek. Druhá rovina výzkumu byla realizována mezi pedagogy. Do výzkumného procesu bylo zapojeno 13 pedagogů z různých škol, kteří vyučují na 1. stupni základní školy. Mezi dotazovanými pedagogy byli 2 muži a 11 žen s různou délkou pedagogické praxe.

Výzkumná sonda je zpracována procedurou monografickou. Pro daný výzkum byla zvolena metoda *dotazování*. Formou dotazníku se sémantickým diferencialem byly zjišťovány názory žáků a pedagogů na vyučovací postupy. Dotazník byl konstruován tak, aby svým rozsahem a obsahem respektoval věk respondentů. Žákům i pedagogům, kteří se účastnili výzkumného šetření, byl dotazník zadáván s instrukcemi samotným výzkumníkem.

Ústředním cílem výzkumné sondy bylo analyzovat, které vyučovací postupy žáci upřednostňují. Škála didaktických metod a organizačních forem výuky je velmi široká. Pro daný výzkum bylo vybráno sedm činností, které se během vyučování nejčastěji objevují. Tyto činnosti byly podrobněji popsány v dotazníku pro danou výzkumnou studii jako typy vyučovacích hodin:

1. *Společná výuka* – učitel učivo vypravuje, vysvětluje a popisuje, vede s žáky rozhovor, klade otázky, probíhá čtení textu v učebnici.
2. *Výuka s interaktivní tabulí* – učitel využívá ve vyučování interaktivní tabuli, během výuky žáci chodí k interaktivní tabuli a pracují s ní.
3. *Výuka se samostatnou prací žáků* – žák pracuje samostatně, řeší pracovní list, připravuje si referát, vyhledává a třídí informace, prezentuje výsledky své práce.
4. *Výuka se skupinovou prací* – žáci pracují ve skupině na zadaném úkolu, domlouvají se na postupu práce, rozdělují si úkoly, prezentují výsledky skupinové práce.

5. *Výuka s praktickými ukázkami a činnostmi* – žáci v průběhu výuky provádějí různé praktické činnosti – pěstují rostliny, dělají jednoduché pokusy, třídí odpad...
6. *Výuka s hravými prvky* – do výuky jsou zařazeny didaktické hry, jejichž prostřednictvím si žáci procvičují učivo.
7. *Televizní výuka* – učivo je žákům prezentováno prostřednictvím televize, žáci sledují film, odpovídají na připravené otázky.

V průběhu výzkumného šetření tyto různě koncipované vyučovací hodiny respondenti hodnotili. Pomocí škály udělovali jednotlivým typům vyučovacích hodin podle oblíbenosti body. Škála nabízela bodové hodnocení v rozsahu 1–10 bodů. Oblíbeným vyučovacím hodinám přiřazovali dotazovaní vyšší počet bodů. Méně oblíbeným vyučovacím postupům udělovali nižší počet bodů. Počet bodů mohl být v rámci hodnocení použit i vícekrát.

2.3 Metodologie výzkumného šetření – postup zpracování dat

Výsledky výzkumného šetření byly kvantitativně zpracovány a následně kvalitativně vyhodnoceny. Vyučovací postupy byly seřazeny podle oblíbenosti u jednotlivých skupin dotazovaných. Názory žáků byly konfrontovány s představami pedagogů.

První tabulka přináší seřazení vyučovacích postupů tak, jak je upřednostňují žáci. Druhá tabulka ukazuje, které vyučovací postupy podle učitelů preferují žáci. Třetí tabulka má charakter srovnávací. Konfrontuje názory žáků s názory pedagogů na oblíbenost vyučovacích postupů.

2.4 Výsledky výzkumné sondy

2.4.1 Které vyučovací postupy upřednostňují žáci?

U každého vyučovacího postupu je uveden počet bodů, který mu respondenti přidělili. Bodové ohodnocení je převedeno na procenta. Procentuální vyčíslení ukazuje poměr oblíbenosti mezi jednotlivými vyučovacími postupy.

Tab. 1: Žáci obodovali a tím seřadili vyučovací postupy podle oblíbenosti následovně:

Pořadí	Vyučovací postupy	Body	Procenta
1.	Výuka s interaktivní tabulí	230	17,4 %
2.	Televizní výuka	221	16,7 %
3.	Výuka s hravými prvky	215	16,3 %
4.	Výuka s praktickými ukázkami a činnostmi	196	14,8 %
5.	Výuka se skupinovou prací	185	14,0 %
6.	Společná výuka	144	10,9 %
7.	Výuka se samostatnou prací žáků	131	9,9 %

Z výzkumu vyplývá, že nejvíce oblíbeným vyučovacím postupem u žáků je *Výuka s interaktivní tabulí* – 17,4 %. Druhou nejoblíbenější výukovou strategií je *Televizní výuka* – 16,7 %. Oba tyto vyučovací postupy pracují s didaktickou technikou a nabízejí žákům názorný obrazový materiál. Třetí nejvíce oblíbenou je *Výuka s hravými prvky* – 16,3 %. Na čtvrtém místě se umístila *Výuka s praktickými ukázkami a činnostmi* – 14,8 %. Dané vyučovací postupy zahrnují hravé a praktické činnosti, tedy činnostní učení. Páté místo v pořadí zaujímá *Výuka se skupinovou prací* – 14,0 %. Na šestém místě je tradičním způsobem vedená *Společná výuka* – 10,9 %. Nejméně oblíbenou je podle žáků *Výuka se samostatnou prací žáků* – 9,9 %.

2.4.2 Které vyučovací postupy preferují žáci podle názorů pedagogů?

U každého vyučovacího postupu je uveden počet bodů, který mu byl respondenty přidělen. Bodové ohodnocení je převedeno na procenta. Procentuální vyčíslení ukazuje oblíbenost jednotlivých vyučovacích postupů.

Tab. 2: Pedagogové obodovali a tím seřadili vyučovací postupy podle oblíbenosti takto:

Pořadí	Vyučovací postupy	Body	Procenta
1.	Výuka s interaktivní tabulí	105	17,8 %
2.	Výuka s praktickými ukázkami a činnostmi	97	16,5 %
3.	Výuka s hravými prvky	94	16,0 %
4.	Televizní výuka	87	14,7 %
5.	Výuka se skupinovou prací	76	12,9 %
6.	Společná výuka	67	11,4 %
7.	Výuka se samostatnou prací žáků	63	10,7 %

Z výzkumu vyplývá, že podle pedagogů považují žáci za nejoblíbenější *Výuku s interaktivní tabulí* – 17,8 %. Druhou nejvíce oblíbenou je *Výuka s praktickými činnostmi* – 16,5 %. Na třetím místě je podle mínění pedagogů *Výuka s hravými prvky* – 16,0 %. Všechny tyto tři vyučovací postupy spojují činnostní učení. Čtvrté místo podle oblíbenosti zaujala *Televizní výuka* – 14,7 %. Na pátém místě se nachází *Výuka se skupinovou prací* – 12,9 %. Na šesté místo pedagogové podle mínění žáků umístili tradiční *Společnou výuku* – 11,4 %. Za nejméně oblíbený vyučovací postup u žáků považují pedagogové *Výuku se samostatnou prací žáků* – 10,7 %.

2.4.3 Shodují se názory pedagogů s názory žáků na oblíbenost vyučovacích postupů?

Následující tabulka přináší srovnání názorů žáků s názory pedagogů. Vyučovací postupy, u nichž bylo dosaženo stejného pořadí, jsou vyznačeny kurzívou.

Tab. 3: Konfrontace názorů žáků a pedagogů na oblíbenost vyučovacích postupů:

	ŽÁCI	PEDAGOGOVÉ
1.	<i>Výuka s interaktivní tabulí</i>	<i>Výuka s interaktivní tabulí</i>
2.	Televizní výuka	Výuka s prakt. ukázkami a činnostmi
3.	<i>Výuka s hravými prvky</i>	<i>Výuka s hravými prvky</i>
4.	Výuka s prakt. ukázkami a činnostmi	Televizní výuka
5.	<i>Výuka se skupinovou prací</i>	<i>Výuka se skupinovou prací</i>
6.	<i>Společná výuka</i>	<i>Společná výuka</i>
7.	<i>Výuka se samostatnou prací žáků</i>	<i>Výuka se samostatnou prací žáků</i>

Jednoznačně nejoblíbenějším vyučovacím postupem je podle žáků i pedagogů *Výuka s interaktivní tabulí*. Na druhé místo v oblíbenosti umístili žáci *Televizní výuku*, zatímco pedagogové se domnívají, že žáci na druhé místo řadí *Výuku s praktickými ukázkami a činnostmi*. V třetím nejvíce oblíbeném vyučovacím postupu se oba respondenti shodují na *Výuce s hravými prvky*. U čtvrtého místa opět pozorujeme rozdílnost názorů. Žáci na čtvrté místo zařadili *Výuku s praktickými ukázkami a činnostmi*, ale pedagogové *Televizní výuku*. Pořadí oblíbenosti vyučovacích postupů je na druhém a čtvrtém

místě prohozeno. Páté místo podle názorů žáků patří *Výuce se skupinovou prací*. Tento názor zastávají i pedagogové. Shoda v názorech respondentů je i u šestého místa, kam byla zařazena tradiční *Společná výuka*. Na poslední sedmé místo žáci i pedagogové zařadili *Výuku se samostatnou prací žáků*.

Z výzkumného šetření tedy vyplývá, že se **pedagogové s názory žáků** v preferenci vyučovacích postupů **shodují v pěti typech výuky** – na 1., 3., 5., 6. a 7. místě. Rozdílnost v názorech je pouze u dvou typů vyučovacích postupů – na 2. a 4. místě.

3 Shrnutí, diskuse, výsledky

Výsledky výzkumné sondy, která byla zaměřena na oblíbenost vyučovacích postupů u žáků 1. stupně základní školy, prokázaly, že nejvíce oblíbeným vyučovacím postupem u žáků je *Výuka s interaktivní tabulí*. Druhou nejoblíbenější je *Televizní výuka*. Oba **tyto vyučovací postupy pracují s didaktickou technikou a nabízejí žákům názorný obrazový materiál. Není překvapivé zjištění, že mezi nejoblíbenějšími výukovými strategiemi jsou právě takové postupy, které využívají moderní technické prostředky.** Ve středním pásmu oblíbenosti se nacházejí takové vyučovací postupy, které žákům nabízejí výraznější aktivitu, pohyb v prostoru učebny, činnostní a kooperativní učení jako je *Výuka s hravými prvky*, *Výuka s praktickými ukázkami a činnostmi* a *Skupinová výuka*. **Hravé učení, kreativita a aktivita, činnosti v páru či ve skupinách jsou typické pro přirozené chování žáků 1. stupně. Společná výuka**, jak je pro tuto studii nazývána tradiční frontální výuka, se objevuje v oblíbenosti preferovaných výukových strategií na předposledním místě. Přestože současná pedagogika upřednostňuje aktivizující vyučovací postupy, **má i frontální výuka mezi vyučovacími postupy své místo a nelze ji z vyučování vyčleňovat.** Vůbec nejméně oblíbeným vyučovacím postupem je podle žáků *Výuka se samostatnou prací žáků*. Z tohoto zjištění jednoznačně vyplynulo, že **žáci neradi pracují samostatně. Je to snad tím, že si žáci nevěří, že neradi přijímají zodpovědnost za výsledek vlastní práce, že na ně samostatná práce klade větší nároky?**

Názory žáků byly konfrontovány s názory pedagogů a přinesly následující výsledky. **Pedagogové se s názory žáků** v preferenci vyučovacích postupů **většinou shodují. Z předložených sedmi typů vyučovacích hodin přiřadili žáci i pedagogové pěti vyučovacím hodinám stejné pořadí.** Pouze u dvou vyučovacích hodin došlo k jinému řazení a tedy k rozdílu v názorech.

Plně zaujmout žáky obsahem vyučování nebo výukovou strategií je pro pedagoga velmi náročné a vyžaduje to **zapojení všech pedagogických zkušeností a dovedností**. Může tomu napomoci i **zpětná vazba od žáků** získaná tímto výzkumným šetřením. Ačkoli prvním předpokladem pro podporu aktivního učení žáků jsou aktivity ze strany pedagoga, ihned za těmito činnostmi následují činnosti v procesu výuky, a to zejména vlastní aktivní a vědomé zapojení každého žáka. Aby se žák do vyučování zapojil, je nutné mimo jiné vědět, které vyučovací postupy jsou pro něj přitažlivé. Má-li výuka vycházet z přirozených potřeb žáků, je třeba zajistit dostatečnou informovanost o představách a názorech žáků na používané vyučovací postupy.

Literatura

- HOUŠKA, T. *Škola je hra*. Praha: vyd. Houška, 1991. ISBN 80-900704-9-3.
- KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel*. Praha: STD, 1994. ISBN 80-901-660-0-8.
- KAŠOVÁ, J. a kol. *Škola trochu jinak*. Kroměříž: IUVENTA, 1995.
- KOMANOVÁ, E. *Didaktika přírodovědy I*. Praha: SPN, 1987.
- KOUCKÝ, J. *České vzdělání a Evropa*. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: SPIRÁLA, 1995. ISBN 80-901873-0-7.
- MAŇÁK J.; ŠVEC V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PODROUŽEK, L. *Úvod do didaktiky předmětů o přírodě a společnosti*. Plzeň: vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. ISBN 80-7082-431-X.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-029-4.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1978. ISBN 80-85866-33-1.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum – Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

PŘÍLOHA č. 1 Dotazník pro žáky

DOTAZNÍK

hoch ☐

dívka ☐

Tento dotazník je anonymní, má průzkumný charakter. Při vyplňování dotazníku nepospíchej, odpovědi si promysli.

Během výuky provádíš ty i tvůj učitel různé činnosti. Každá vyučovací hodina je něčím jiná, provádíte jiné činnosti, používáte jiné pomůcky, pracujete zkrátka jiným způsobem.

Následující text popisuje různé typy vyučovacích hodin. Přečti si charakteristiku jednotlivých vyučovacích hodin. (Rámečků si zatím nevšímej, pouze si přečti text.)

1. Společná výuka:

Učitel učivo vypravuje, vysvětluje a popisuje. Během výuky s námi vede rozhovor, ptá se nás na naše názory, klade nám otázky. Společně si čteme text v učebnici.

2. Výuka s interaktivní tabulí:

Během vyučovací hodiny pracujeme s interaktivní tabulí. Učitel učivo vypravuje, vysvětluje a popisuje, klade nám otázky, vede s námi rozhovor. Učitel nám ukazuje obrázky na interaktivní tabuli. Během výuky i my chodíme k interaktivní tabuli a pracujeme s interaktivní tabulí.

3. Výuka se samostatnou prací žáků:

Pracuji sám. Čtu text v učebnici a potom vypracuji pracovní list. Vytvářím projekt. Učitel mně zadá téma projektu a stanoví datum pro dokončení projektu. Sám libovolným způsobem vyhledávám třídím informace – v knihách, na internetu... a určuji obsah projektu. Přednesu projekt svým spolužákům.

4. Výuka se skupinovou prací:

Pracujeme ve skupině. Učitel nám do skupiny zadá nějaký úkol, na kterém společně pracujeme. Potom předvádíme výsledek své práce.

5. Výuka s praktickými ukázkami a činnostmi:
Během vyučování provádíme nějaké činnosti – děláme pokusy, pěstujeme rostliny, sázíme zeleninu, staráme se o zvířata, třídíme odpad..., zkrátka něco „děláme“.
6. Výuka s hravými prvky:
Učitel nám vysvětluje učivo a během výuky pro nás připraví nějakou hru – během hry si učivo procvičujeme.
7. Televizní výuka:
Učitel nám pustí školní film, který nám vysvětluje nové učivo. My film sledujeme a odpovídáme na otázky, které pro nás učitel připravil.

Nyní budeš vyučovacím hodinám přidělovat body a zapisovat je do připravených rámečků. Zamysli se nad tím, které vyučovací hodiny považuješ za nejlepší – které ti vyhovují a chceš, aby jich byla většina. Takovým hodinám dávej větší počet bodů. Hodinám, které ti nevyhovují a jsou pro tebe neoblíbené, dávej menší počet bodů. Můžeš použít stejný počet bodů i vícekrát.

Můžeš přidělovat body – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

PŘÍLOHA č. 2 Dotazník pro pedagogy

DOTAZNÍK muž ☐ žena ☐ Délka pedagogické praxe let
Tento dotazník byl předložen žákům 4. a 5. tříd. Byl zaměřený na užívání různých strategií při vyučování. Přečtěte si prosím následující otázky a představte si, jak asi odpovídala většina žáků. Nevyznačujte svůj vlastní názor. Vybírejte a vyznačujte to, co si myslíte, že odpovídali žáci.

Tento dotazník je anonymní, má průzkumný charakter. Při vyplňování dotazníku nespíchej, odpovědi si promysli.

Během výuky provádíš ty i tvůj učitel různé činnosti. Každá vyučovací hodina je něčím jiná, provádíte jiné činnosti, používáte jiné pomůcky, pracujete zkrátka jiným způsobem.

Následující text popisuje různé typy vyučovacích hodin. Přečti si charakteristiku jednotlivých vyučovacích hodin. (Rámečků si zatím nevšímej, pouze si přečti text.)

1. Společná výuka:
Učitel učivo vypravuje, vysvětluje a popisuje. Během výuky s námi vede rozhovor, ptá se nás na naše názory, klade nám otázky. Společně si čteme text v učebnici.
2. Výuka s interaktivní tabulí:
Během vyučovací hodiny pracujeme s interaktivní tabulí. Učitel učivo vypravuje, vysvětluje a popisuje, klade nám otázky, vede s námi rozhovor. Učitel nám ukazuje obrázky na interaktivní tabuli. Během výuky i my chodíme k interaktivní tabuli a pracujeme s interaktivní tabulí.
3. Výuka se samostatnou prací žáků:
Pracuji sám. Čtu text v učebnici a potom vypracuji pracovní list. Vytvářím projekt. Učitel mně zadá téma projektu a stanoví datum pro dokončení projektu. Sám libovolným způsobem vyhledávám třídím informace – v knihách, na internetu... a určuji obsah projektu. Přednesu projekt svým spolužákům.
4. Výuka se skupinovou prací:
Pracujeme ve skupině. Učitel nám do skupiny zadá nějaký úkol, na kterém společně pracujeme. Potom předvádíme výsledek své práce.
5. Výuka s praktickými ukázkami a činnostmi:
Během vyučování provádíme nějaké činnosti – děláme pokusy, pěstujeme rostliny, sázíme zeleninu, staráme se o zvířata, třídíme odpad..., zkrátka něco „děláme“.
6. Výuka s hravými prvky:
Učitel nám vysvětluje učivo a během výuky pro nás připraví nějakou hru – během hry si učivo procvičujeme.
7. Televizní výuka:
Učitel nám pustí školní film, který nám vysvětluje nové učivo. My film sledujeme a odpovídáme na otázky, které pro nás učitel připravil.

Nyní budeš vyučovacím hodinám přidělovat body a zapisovat je do připravených rámečků. Zamysli se nad tím, které vyučovací hodiny považuješ za nejlepší – které ti vyhovují a chceš, aby jich byla většina. Takovým hodinám dávej větší počet bodů. Hodinám, které ti nevyhovují a jsou pro tebe neoblíbené, dávej menší počet bodů. Můžeš použít stejný počet bodů i vícekrát.

Můžeš přidělovat body – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

(Jak asi obodovali žáci jednotlivé typy vyučovacích hodin? Upozorňuji – neptejte počet bodů podle svého názoru, ale přidejte takový počet bodů, který si myslíte, že přidělovali žáci.)

Velmi děkuji za ochotu při vyplňování tohoto dotazníku.

Příspěvek ani jeho souvisejší pasáže nebyly publikovány a nebyly odevzdány k publikování v jiném časopisu, sborníku nebo monografii. V případě jeho otištění v časopisu Pedagogická orientace nebude příspěvek znovu publikován bez souhlasu Hlavního výboru České pedagogické společnosti.

Kontakt na autorku

Mgr. Šárka Mikesková

Louka 22

696 76 Louka nad Veličkou

tel.: 604 637 389

e-mail: sarkamikeskova22@seznam.cz

FAKTOR ČASU A RESILIENCE V RODINÁCH S DÍTĚTEM SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM¹

Miloň Potměšil, Adéla Hanáková, Eva Urbanovská

Abstrakt

V současné době se dostala kvalita života do popředí zájmu pracovníků v pomáhajících profesích. Výzkum byl zaměřen na zjištění a popis faktorů, které se podílejí na míře a efektivitě speciálněpedagogických postupů, využívaných ke zvýšení resilience rodiny vychovávající dítě s postižením sluchu. Cílovými skupinami byly rodiny s dítětem se sluchovým postižením. Dotazníkovou metodou doplněnou analýzou případových studií byly popsány specifické postupy z hlediska poskytovatelů a z hlediska rodin. Rodinná resilience bude ve výzkumu pojímána jako součást parametru kvality života.

Klíčová slova

Rodina, dítě se sluchovým postižením, resilience.

The time factor and resilience in families with hearing impaired child

Abstract

At the present time, the quality of life came to the fore. Quality of life of families in which the care of a child with disabilities has become a subject of research project submitted. Research brings finding effectiveness of special education methods used to increase the resilience of the family raising a child with hearing impairment. The target groups were families with a child with hearing impairment. The subject of this research was to determine the existence of practices with a family resilience and efficiency. Questionnaire method and in addition analysis of case studies describe the specific procedures in terms of providers and in terms of families. Family resilience research is viewed as part of quality of life parameters. Tools to promote family resilience were examined in families with children with hearing impairment.

¹ Tento výzkum byl realizován v rámci specifického výzkumu IGA UPOL s číslem PdF_2010_011.

Key words

Family resilience, special education method, efficiency, availability.

1 Rodina jako centrum bezpečí a jistoty

Rodina je považována za základní stavební jednotku společnosti a historicky se tento náhled nemění. Charakteristiky, vymezení a definice rodiny jsou tak staré, jako je tato forma soužití sama. V obecném pohledu je možné považovat rodinu za jednotku s vnitřním systémem, vlastní dynamikou a specifickými vztahy k venkovnímu prostředí. Specifickým rysem rodiny, v kontrastu s jinými malými sociálními skupinami, je schopnost vlastní reprodukce. Zde se uvažuje o reprodukci vlastních členů a dalších základních podmínek. Vztahy z rodiny navenek jsou důležité pro existenci obojího – rodiny i společnosti.

Charakteristiku rodiny z psychologického hlediska uvádějí ve svém slovníku Hartl a Hartlová (2002, s. 181) a hovoří o skupině spojené manželstvím nebo pokrevními vztahy, vzájemnou odpovědností a pomocí. Pedagogický slovník autorů Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 211) vymezuje rodinu z hlediska jejího složení a šíře (od nukleární k širšímu příbuzenskému pojetí rodiny) a dále pak z hlediska funkcí, které by rodina měla zajišťovat (socializační, sexuálně-reprodukční, ekonomická). Jako specifickou funkci uvádějí autoři vytváření emocionálního klimatu, předávání hodnot a formování hodnotové orientace², postojů, životního stylu a dalších faktorů.

Filosofický pohled na rodinu a její význam se měnil s vývojem společnosti, poznání. Anzenbacher (1991, s. 210) v krátkém dějinném přehledu vychází z Aristotela a pro potřeby naší práce vybíráme: „Děti jsou, jak ukazuje zkušenost, pevným poutem, proto se bezdětní manželé lehčeji rozcházejí; děti jsou totiž pro oba manžele společným dobrem, a to, co je společné, spojuje.“ Podobně Hegel (ibid.) je uváděn jako autor upřednostňující ve svém náhledu na rodinu přítomnost dítěte jako sjednocujícího prvku a hovoří o přirozené jednotě tohoto útvaru a z hlediska důležitosti a časovosti jej řadí před společnost. Znamená to, že rodina byla historicky pojímána jako citově

² Zájemce o podrobnější informace o hodnotové orientaci osob se sluchovým postižením odkazujeme na publikaci: POTMĚŠIL, M. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010.

a vztahově koherentní jednotka, která byla schopna svým členům poskytnout ochranu a odolávat vnějším tlakům. Bude-li rodina nahlížena ve vztahu k vlastní resilienci, potom lze využít pohledu z „druhé strany“. Vodáčková et. al. (2007) při snaze charakterizovat krizovou intervenci zaměřenou na rodinu, vymezují etapy ve vývoji a oblasti rodinného života, které jsou z hlediska zájmu krizové intervence citlivé či křehké. Pro účely této práce lze z uvedených etap vyjít a vymezit je následujícím způsobem:

1. manželský pár bez dětí – od vzájemné oddanosti k přípravě na rodičovskou roli,
2. rodina plodící děti – specifické období, charakteristické příchodem prvního a následně dalších dětí,
3. rodina s předškolním dítětem – vymezení prostoru pro jednotlivé členy rodiny, uvedení dítěte do institucionální péče,
4. rodina se školními dětmi – školní povinnosti, promítající se do rodinného života jako omezující faktor v aktivitách rodičů individuálně i v činnostech společných,
5. rodina s adolescenty – přijetí zrající osobnost v nejbouřlivější fázi, akceptování experimentů, hledání nezávislosti a zkoušení rolí,
6. rodina vypouštějící mladé dospělé ven – spojeno se syndromem opuštěného hnízda, představuje značnou zátěž pro rodinu a přináší nutnost hledání nového rozložení, formulace a fungování vztahů,
7. rodiče ve středním věku – přijetí stavu „prázdné hnízdo“,
8. stárnoucí členové rodiny – vstup do důchodového věku, nejistota z budoucnosti, ekonomická, zdravotní nejistota a stáří, jako komplexní fenomén jsou hlavními znaky, které si zasluhují pozornost z hlediska možného ohrožení rodinné resilience.

Rodinná soudržnost a klima v rodině jsou vystavovány vyšším tlakům z hlediska vývoje dítěte/děti, často i epizodické přítomnosti tranzitorních krizí, výskytem chorob tělesných nebo psychických, krizí v manželském životě rodičů nebo později i v manželstvích dětí. V uvedených případech je třeba hledat schopnost resilience jako odpovědi na krizové situace.

Problematicku rodiny z historického pohledu se zohledněním analýzy kořenů evropského pojetí rodiny a ekonomie vztahů v rodině v kontextu tří kořenů evropské civilizace: řecké filosofie, římského práva a z judaismu vyrůstajícího křesťanství zpracoval Pospíšil (2000).

Celá oblast psychologie lidské odolnosti v sobě zahrnuje teorii mechanismů a postupů, kterými se člověk adaptací vyrovnává s výkyvy v okolních podmínkách. Poulík (2010, s. 211) se přehledně zabývá lidskou odolností a ve vztahu k rodině uvádí tezi, že odolnost rodina prokazuje až v době, kdy se dostává do zátěžové situace a míra odolnosti je pak prokázána způsobem a dopady zvoleného řešení.

Dále se autor zaměřuje na tři faktory rodinné odolnosti, odvolává se na Sobotkovou a v dalším textu je charakterizuje:

- protektivní – rodinné rituály, komunikace uvnitř rodiny, společně strávený čas, rodinný hardiness, soulad osobních vlastností členů rodiny – zaměření na odolnost proti specifickým ohrožením a rizikům nebo kumulaci stresorů,
- obnovující – optimistické ladění rodiny, rodinná soudržnost, sebedůvěra, pocit kontroly nad ději a událostmi v rodině; tyto faktory se podílejí na úrovni a úspěšnosti adaptace v krizových situacích,
- obecné resilientní faktory – jsou zde považovány za nadřazené prve uvedeným a náleží sem optimismus, spiritualita, pravdivost, naděje, zdraví, sociální opora, společně strávený čas, rutinní aktivity, flexibilita, rodinný hardiness.

Popsané faktory je možné charakterizovat jako komplex, který s ohledem na míru jejich funkčnosti přímo ovlivňuje úroveň obranných – resilientních mechanismů. Opět se zde ukazuje síla a účinnost vnitřní koherence rodiny³. Ne nadarmo se pro tento jev používá termín „boyency“, který je sice původně zaveden pro hydrostatiku, ale zobrazuje pro popisované účely efektivitu resilientních mechanismů jako schopnost rodiny „přeplout kritická místa v životě“. Šolcová (2009, s. 67) ve vztahu k rodině operuje s východisky ke koncepci rodinné resilience a zabývá se úrovněmi rodinného povědomí, které považuje za kritické. Jedná se o:

- situační povědomí – zahrnuje sem schopnost rodiny vyhodnotit míru tlaků a sílu a efektivitu potenciálních odpovědí,
- rodinnou identitu – charakterizovatelnou jako schopnost sebereflexe rodiny jako celku,

³ Praxe dokazuje, že efektivita vnitřních rodinných mechanismů, rodinná koherence má podstatně silnější vliv na odolnost rodiny, než její aktuální socioekonomický status. Tato poznámka platí pro rodiny s dítětem s postižením také.

- rodinný pohled na svět (světonázor), na základě kterého se konstituují vazby a vztahy z rodiny směrem ven do prostředí, ve kterém se vyskytuje.

Pro diagnostiku rodinné resilience poukazuje Šolcová (2009) na škálu protektivních faktorů, které koncipoval již dříve Břicháček (2002) a z nichž již několik zde bylo uvedeno. Patří sem rodinná koheze, flexibilita rodinných rolí a vztahů, srozumitelná a otevřená komunikace všech členů rodiny navzájem, dále schopnosti, dovednosti a ochota řešit a zdolávat konflikty i krizové situace. V neposlední řadě je to také shoda členů rodiny v pojetí smyslu a rodinných úkolů. Podstatné pro zde sledované téma je, že Břicháček (2002) rodinnou odolnost vymezuje jako souhrn vnitřních rodinných procesů a zároveň kombinaci sociálních a přírodních vývojových charakteristik a zkušeností lidského rodu. Teoretickým příspěvkem k této problematice je práce, kterou publikoval Novotný (2010, s. 75). Autor se zde zabývá resiliencí z hlediska kritiky její charakteristiky nebo definičního okruhu. Řada nejasností vstupuje do problematiky na základě skutečnosti, že resilience, pojímaná v současné době jako multifaktorový komplex vykazující vlastní dynamiku a různou valenci vnějších vazeb, podléhá tímto terminologické neustálenosti a nejednotnosti. Pro resilienci rodin s postiženým dítětem je důležitá Novotného úvaha o dvojím pohledu na resilienci. V prvním náhledu se jedná o následek expozice jedince či rodiny nepříznivým podmínkám a úrovni fungování psychických procesů a podmiňujících faktorů. V druhém případě, je resilience souhrnem faktorů a procesů vytvářejících míru odolnosti (v našem případě rodiny). Pro další úvahy v souvislosti se zadáním této studie považujeme za důležité uvést třetí předpoklad téhož autora – jedná se o *kulturní specifčnost resilience*. K této tezi se v další textu odvoláme tam, kde bude třeba zdůraznit *bikulturní* a *bilingvní* prostředí a jejich specifické znaky ve vztahu k odolnosti jedince i rodiny.

Odolnost či efektivitu copingu specifikují pro rodičovskou veřejnost Wilmschurst a Brue (2005) a uvádějí nejdůležitější faktory: nedostatek kontroly nebo možnosti volby, omezení v koncepci budoucnosti, přijetí osobní odpovědnosti a nasazení po nepřiměřeně dlouhou dobu. Používají dvou extrapolací – „fight or flight“ jako vyjádření pro agresivitu a vztek a naproti tomu depresi a odchod ze situace.

Pro srovnání uvidíme názory Brezinky (1996, s. 140), který se k výchovným aktivitám rodičů staví velmi kriticky, ale s ohledem na reálnou situaci

současnosti, tak jak je popisována a kritizována lze konstatovat, že asi realisticky. Při charakteristice skutečných poměrů autor hovoří o souboru problémů. Jsou to – roztržitost výchovy, nejistota rodičů při výchově a jejich snaha zbavit se tohoto břemene, přetížení škol výchovnými úkoly, které jsou jim cizí, rozdílné zájmy učitelů a rodičů s nedostatečnou ochotou ke spolupráci. Nebudeme se v této práci zabývat celkovým obecným pojetím rodiny a jejím postavením ve společnosti. Potřebujeme pouze poukázat na to, že celospolečenské klima a reflexe odpovědností rodiny a rodičů je faktorem, který se dynamicky mění a vstupuje do interakcí se širokým spektrem činitelů. S ohledem na tyto interakce je nutné nahlížet také na resilientní mechanismy v rodinách s dětmi s postižením, včetně postižení sluchového.

Zátěži, způsobené narozením či diagnostikováním dítěte s postižením na rodinu se ve své monografii zabývají Vágnerová, Strnadová a Krejčová (2009, s. 62), kde podávají zprávu z výzkumu a diskusi nad výsledky směrem ke zvládání reality a akceptování dítěte s postižením. Autorky hledaly nejcitlivější místo v tomto procesu a velmi účelně sumarizovaly nejdůležitější vnější vstupy, které mají na efektivitu a rychlost vyrovnávacích technik největší vliv. Jako nejsilnější negativní faktory uvádějí: pocit strachu o život dítěte, vysokou míru nejistoty, nedostatečná informovanost o aktuálním stavu dítěte a prognóze vývoje.

2 Rodina dětí se sluchovým postižením

Velmi specifickou kategorií je rodina s dítětem, které je postiženo vadou sluchu. Míru vlivu je možné sledovat z hlediska času, kdy se vada sluchu projevila. Obecně lze uvažovat o tom, že jinak se projeví narození dítěte se sluchovým postižením do rodiny, kde jsou oba rodiče slyšící, a jinak tomu bude v případě, kdy oba nebo jeden z rodičů je nositelem stejného postižení. Narušení komunikačních schopností dítěte vinou sluchové vady je vždy velkým zásahem do života rodiny, kde komunikace probíhá v běžném – audio-orálním módu. Největší problém spatřujeme v tom, že pokud není vada sluchu predikována, potom její nepatrnost na první pohled přivodí mnohem větší šok pro rodiče po pozdější diagnóze, než je tomu u vad na první pohled patrných.

Počátky péče o dítě se sluchovým postižením v rodině jsou poznamenány zátěží, na kterou rodina, zvláště pak matky v tomto věku dítěte, nejsou nijak připraveny. Například Lampropoulou a Konstantareas ve svém výzkumu (1998, s. 301) zařazují mezi stresové faktory běžné denní činnosti s dítětem a mimo míru stresové zátěže zkoumají i míru nasazení matky. Mezi činnosti s nejvyšší zátěží pro matku se řadily: oblékání, hra, koupání, krmení. Z uvedeného je zřejmé, že všechny zmíněné aktivity jsou založeny na komunikaci nebo alespoň doprovázeny komunikací mezi matkou a dítětem. Nedostatek zpětné vazby ze strany dítěte je pro matku asi nejsilnějším stresorem. Resiliencí jako procesem se zabývají ve své práci Zautra, Hall a Murray (2008, s. 45) a stanovují základní předpoklady pro její fungování nebo spíše určení míry fungování. Řadí sem osobní nasazení, emocionální vyzrálost a subjektivní pocit pohody.

Nejdůležitější a nejtěžší rozhodnutí na straně rodiny dítěte se sluchovým postižením je určení komunikační preference. Upřesňujícím požadavkem je rozhodnutí odpovědné, rychlé⁴, informované. V životě rodičů je mnoho důležitých rozhodnutí, ale většinou jsou prováděna s ohledem na vlastní předchozí zkušenost, běžný rozhodovací model v nejbližším okolí nebo obecně ve společnosti. Nutné rozhodnutí o jazykové – komunikační preferenci přichází v raném věku dítěte, dále asi v 95% naprosté nepřipravenosti a nezkušenosti rodičů (to je běžně uváděný počet slyšících rodin, do kterých se rodí děti se sluchovým postižením/hluchotou). V neposlední řadě je třeba připomenout, že k rozhodování dochází za velkého tlaku – na jedné straně je rodičovské povědomí o vysoké úrovni poznání a efektivitě léčebných postupů v medicíně a tedy i naděje na zlom či zázrak. Na straně druhé je (pokud se k rodičům dostane) nabídka podpory psychologické a speciálně-pedagogické, která již obsahuje i realistické pohledy a návrhy na řešení, ne vždy ihned a s radostí přijímané. Podrobně se nároky na rodinu a zajištění podmínek pro optimální rozvoj dítěte se sluchovým postižením zabývá ve své práci Peng (2010) – porovnává požadavky z hlediska institucionální (školní) péče a kompetence rodičů. Náročnost situací umocněná komunikační nedostatečností na obou stranách je zde popsána jako hlavní zdroj

⁴ V případě, že rodiče s volbou váhají, dítě ztrácí důležitý čas pro zahájení vhodné komunikace. Zaváhání se pak může projevit u dítěte s tím, že má problémy s vytvářením sémantického pole jednotlivých pojmů (POTMĚŠILOVÁ, P. Jazyk a jeho znakovost v edukaci)

problémů, které se dále upevňují a postupující čas jim přidává na obtížnosti a neřešitelnosti.

Zcela novým typem zátěže, se kterou se rodina dítěte se sluchovým postižením setkává, je rozhodovací proces při možnosti aplikace kochleárního implantátu. První, velmi silný tlak, je možno nazvat tlakem informačně-komerčním. V současné době je tato smyslová náhrada na velmi vysoké úrovni funkčnosti a ve srovnání se zkušenostmi s kompenzací vady sluchu pomocí sluchadla je výsledek vpravdě úžasný. Technika se rozvíjí obtížně sledovaným tempem a samozřejmě se nezastaví ani před touto smyslovou náhradou. Pokud je rodině odůvodněně předloženo k úvaze rozhodnutí ke svolení s implantací, potom je na jedné straně tlak informací o úspěších a ne druhé straně operace, která i při současném stylu mikrooperace je stále velkou zátěží pro dítě a rodič vnímá rizika při takovém zásah velmi citlivě. Přesto dostává z řad odborníků z oblasti medicíny, psychologie i speciální pedagogiky silnou podporu a poměrně velkou míru jistoty k dobré perspektivě vývoje stavu sluchu dítěte. V současné době stále novým, nepopsaným a zpočátku nečekaným faktorem, vstupujícím do rozhodovacího procesu v rodině je skupina osob se sluchovým postižením i slyšících, která se deklaruje jako Neslyšící⁵. Příslušníci této kulturní a jazykové menšiny považují implantaci za zásah do rozvíjející se osobnosti dítěte a v nepravidelných periodách se k této formě kompenzace stavějí velmi negativně v některých případech až militantně nepřátelsky. Hovoří o postupné likvidaci⁶ kultury Neslyšících.

⁵ Jedná se o **sociokulturní pojetí** sluchové vady. Znamená to, že na dítě/osobu se sluchovým postižením je nahlíženo jako na jedince s odlišným komunikačním modelem. Tento pohled vychází z názoru, podle kterého je skupina osob se sluchovými vadami – bez ohledu na jejich míru či mohutnost – kulturní menšinou, neboť vykazuje základní parametry, které takováto sociální skupina vykazovat musí: jazyk, historie, kultura a hodnotový systém. Příslušníky této skupiny nemusí být nutně pouze osoby s vadami sluchu, ale také slyšící, kteří se s výše uvedenými parametry identifikují také.

⁶ Jako ukázkou velmi vyhraněného postoje lze použít článek s rozhovorem se slovenským vědcem A. Uheríkem, který v roce 2007 dokonce hovoří o genocidě Neslyšících (dostupné na <http://ruce.cz/clanky/264-kochlearni-implantat-a-genocida-neslysicich>). Nejedná se jen o pohled nebo názor „místní“. Na českých webových stránkách, kde je hlavním tématem vada sluchu, hluchota a postoje N/neslyšících k různým otázkám, lze číst podobná stanoviska. Také mezinárodní hledisko je velmi podobné – hovoří se o genocidě nebo často přesněji jazykové genocidě. Na podporu preference znakového jazyka se uvádí, že 95 % jeho uživatelů se rodí ve slyšících rodinách (například Skutnabb-Kangas 2003). V roce 2005 se na konferenci pořádané světovou federací neslyšících (WFD)

Domfors (2003) ve své práci zaměřené na rozhodovací procesy v rodinách dětí se sluchovým postižením popisuje další vliv – je to skupina rodičů dětí se sluchovým postižením, které kochleární implantát nemají, a jejich stanovisko je převážně negativní. Z uvedeného je patrné, že rozhodovací proces směrem k výběru kompenzace je pro rodiče dítěte se sluchovým postižením velice složitý.

3 Zaměření a realizace výzkumu

Zaměření a design výzkumu byly formulovány tak, aby bylo možné co nejspolehlivěji popsat vliv načasování některých důležitých etap s vlivem na resilienci v rodinách s dítětem s vadou sluchu. Cílem projektu bylo dále popsat faktory ovlivňující rodinnou resilienci z pohledu speciální pedagogiky.

Cílovou skupinou byly rodiny s dětmi se sluchovým postižením. Původním záměrem bylo omezit výběr vzorku na oblast Moravy, ale vzhledem k tomu, že se podařilo vytvořit vhodné podmínky, zahrnuje výzkum soubor rodin z celé republiky. Celkový počet spolupracujících rodin (většinou matek) byl $N = 58$. Pro administraci jsme zvolili dvě formy: metodu přímého kontaktu s rodiči, tedy práci s dotazníkem. Druhou metodou byla zdánlivě velmi moderní a spolehlivá cesta – umístění dotazníku na internet s možností jeho anonymního a relativně pohodlného vyplnění. V následné diskusi budou popsány pravděpodobné důvody, proč se pro tuto cestu rozhodli pouze dva respondenti.

Pro výzkum byl sestaven a v pilotáži ověřen dotazník, který obsahoval 29 položek s možným hodnocením výroků v pětistupňové škále – od „nikdy“ po „vždy ano“. Dále jsme zařadili pět otevřených otázek. Pro potřeby statistického zpracování jsme zařadili také některé demografické údaje. Dotazník

k problematice lidských práv v panelové diskusi hovořilo o právu na jazyk: „According to the genocide definitions in the UN Genocide Convention Deaf children and adults suffer linguistic and cultural genocide every day all over the world“ (dostupné na: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc5docs/ahc5wfdside.doc>); tento názor se velmi rychle rozšířil, je dále přebírán, precizován (pokud máme k dispozici přehled studií, nebyl ale nikdy uspokojivě vědecky podložen a zpracován) a reprodukován (dostupné např. <http://fr1.frontrunners.dk/Weekly%20Reports/Interviews%20on%20genocide.htm>).

byl administrován s dodržением všech požadavků na práci s citlivými údaji a anonymitu.

4 Výsledky výzkumu

4.1 Cílová skupina a její charakteristika

Do analýzy dat získaných při výzkumu bylo zahrnuto 54 respondentů – 46 matek a 8 otců. 65 % respondentů bydlí ve městě. Základní vzdělání vykazalo 5, střední 43 a vysokoškolské 6 respondentů. Věkové rozpětí dětí se sluchovým postižením ve sledovaných rodinách bylo od 2 let 11 měsíců do 14 let. Chlapci tvořili 57 % vzorku. Ve sledované skupině žije 65 % rodičů v manželství a 7 % ve společné domácnosti, ostatní jsou samoživiteli. V souladu s běžným trendem je 91 % dětí se sluchovým postižením v rodinách slyšících rodičů. Z poradenského hlediska je důležité poznání o vzdělanostní úrovni rodičů, která je v 72 % středoškolská a v 22 % vysokoškolská. Pokud nebudeme uvažovat o možné devalvací vzdělání a tedy i vzdělanostní úrovně absolventů, pak se zdá, že v poradenské práci lze počítat s rodičovským partnerem s dobrými předpoklady pro uvědomělou spolupráci.

Mohutnost sluchové ztráty uvádíme v následující tabulce:

41~55 dB	3	6%
56~70 dB	0	0%
71~90 dB	15	28%
91~110 dB	11	20%
více než 110 dB	21	39%
Nevím	4	7%

Zjištěné hodnoty vypovídají o převažujícím počtu dětí, které budou vykazovat inklinaci ke komunikačním preferencím ve znakovém jazyce. Tomu odpovídá také vyjádření rodičů ke skutečně preferované komunikaci. V položce „**Popište prosím nejfrekventovanější způsob komunikace s vaším dítětem**“ se vyjádřili následujícím způsobem:

preferovaná komunikace	Počet
orální	12
znakový jazyk	18
kombinace obojího	18

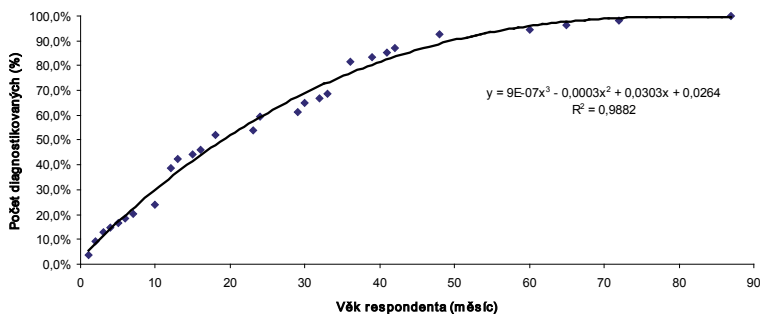
Ve sledované skupině jsme sledovali časové rozdíly mezi první indikací vady sluchu v rodině a stanovením diagnózy⁷. Získané výsledky nás však nutí zavést další hodnotu – 0^k – věk, kdy byla fakticky zahájena kompenzace vady sluchu. Ukázalo se totiž, že časová prodleva mezi dvěma posledními údaji je natolik veliká, že je třeba o ní hovořit a upozorňovat na ni. První projevy vady sluchu – tedy jisté odlišnosti zaznamenané v rodině jsou uvedeny v následující tabulce:

Věk, ve kterém se vada sluchu projevila

1 měsíc	16	29,6 %	29,6 %
2 měsíc	16	29,6 %	59,3 %
3 měsíc	14	25,9 %	85,2 %
4 měsíc	5	9,3 %	94,4 %
5 měsíc	3	5,6 %	100,0 %

⁷ V publikaci POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. (2003) se uvádí: „Zde bude účelné vysvětlit naše pojetí termínu „věk 0^k “. Pro další práci zavedeme biologický věk 0 – (0^b), to je datum narození dítěte, a věk 0 z hlediska diagnostického (0^d). Pod pojmem diagnostický věk 0 budeme uvažovat o datu, kdy na základě dokončených diagnostických prací byl učiněn závěr a byly navrženy další možné cesty postupu výchovy a vzdělávání sluchově postiženého dítěte. Z důvodů, které budou více objasněny později v textu, vyplývá, že cílem je stav, kdy časová vzdálenost mezi oběma hodnotami je co nejmenší. To je potom důkazem, že byly vytvořeny dobré podmínky pro zahájení speciálně pedagogických činností. Naše vlastní zkušenost říká, že v roce 1997 byl rozdíl mezi uvedenými hodnotami zjištěn u více než 600 sluchově postižených dětí ve speciálních školách v Čechách a na Moravě 4,5 roku.“

Graf ukazuje počty diagnostikovaných dětí na různých věkových hladinách:



Srovnáním hodnot v obou předchozích zdrojích získáme následující informaci:

Průměrná doba od zjištění vady sluchu po první diagnostiku	22,0 měsíců !!!
---	------------------------

Téměř dva roky prodlevy mezi prvním podezřením a jeho potvrzením je alarmující údaj, zejména pokud si uvědomíme dynamiku vývoje psychiky, poznávacích funkcí a komunikačních kompetencí – to vše podléhá zbytečně retardaci.

Z výše uvedených důvodů byl posledním údajem, který nás zajímal, čas přidělení první kompenzační pomůcky (předpokládáme, že většinou sluchadla). Zjištěné údaje ukazují na další alarmující zjištění:

Průměrná doba od ukončení diagnostiky po první sluchadlo	7,1 měsíců !!!
---	-----------------------

K dalším závěrům

Faktory, které se podílejí na resilienci rodiny, jsme dále zjišťovali v následujících položkách:

„Kterou informaci považujete za nejdůležitější pro rodiče dítěte se sluchovým postižením?“

druh/zdroj informace	počet voleb
medicinská oblast	12
speciálněpedagogická oblast	18
ostatní	18
bez informace	6

a dále „Kterou pomoc, považujete za neefektivnější z hlediska potřeb rodiče dítěte se sluchovým postižením?“.

zdroj/druh pomoci	počet voleb
medicína	4
speciální pedagogika	31
vlastní pomoc	10
sociální péče	5
bez pocitu pomoci	4

Údaje v tabulkách ukazují na velmi dobré postavení při hodnocení speciálněpedagogické intervence jako zdroje informací a pomoci rodině v nelehké situaci. Pokud nahlédneme na dva výše uvedené parametry jako parametry s přímým podílem na podpoře rodinné resilience, potom je možné hodnotit kvalifikovanost a efektivitu speciálněpedagogických aktivit, zejména intervencí jako velmi významné.

Postoje rodiny k dítěti se sluchovým postižením byly zjišťovány zařazením tří otevřených výpovědí, které umožňovaly charakterizovat dítě a vnímání jeho budoucnosti. Dokončení tří vět, „*Myslím, že je...*“ byla shrnuta do dvou skupin s následující četností voleb:

výpověď optimistická, vyrovnaná, pozitivní	47
výpověď vyjadřující negativní pohled, projev psychické nestability	7

Závěr

Analýzou údajů získaných předloženým výzkumem je možné dojít k následujícímu konstatování:

V rodinách se sluchově postižným dítětem, které byly zahrnuty do našeho vzorku, je patrná vysoká míra podílu jednotlivých časových hodnot na míře resilience. Speciální pedagogika se svými aktivitami a nabízenými službami se na resilienci podílí významnou měrou. Zároveň byly zjištěny dva alarmující údaje:

1. dlouhá doba čekání na diagnostiku od prvního podezření na vadu sluchu v rodině,
2. dlouhá doba čekání mezi stanovením diagnózy a uplatněním kompenzační pomůcky.

Literatura

1. ANZENBACHER, Arno, 1991. *Úvod do filozofie*. 2. vyd., Praha: SPN. ISBN 80-04-26038-1.
2. BAKALÁŘ, Petr, 2003. *Tabu v sociálních vědách*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7220-135-2.
3. BIČ, Miloš, SOUČEK, Josef, Bohumil, MÁNEK, Jindřich, 2008. *Bible kralická: česká synoptická Bible (v rozsahu celého vydání Bible kralické z roku 1613)*. Praha: Česká biblická společnost, 2008. 430 s. ISBN 9788085810851.
4. BREZINKA, Wolfgang, 1996. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon. ISBN 80-71131695.
5. DOMFORS, Andreas, 2005. Parental involment in educational decision making. International conference procedings. In LAMPROPOULOU, Venetta, (ed.). *Inclusion of deaf people in education and society: international perspectives*. Proceedings of the Inc. conference, 21–22 march 2003, University of Patras. ISBN 960-630-894-4.
6. DRAPELA, Victor, J. 2008. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-505-9.
7. FREEMAN, Roger, D., CARBIN, Clifton, F., BOESE, Robert, J. 1992. *Tvé dítě neslyší*. Praha: FRPSP.
8. FROMM, Erich, 1994. *Umění být*. Praha: Naše vojsko. ISBN 8020602259.
9. FROMM, Erich, 1994. *Mít nebo být?* Praha: Naše vojsko. ISBN 8020604693.
10. GREGORY, Susan, 1991, *Deaf people in a hearing world*. Walton Hall: The Open University. ISBN 0-7492-0051-0.

11. GREGORY, Susan, 1991. et all. *Constructing Deafness*. Walton Hall: Open University Press. ISBN 0-7492-0051-0.
12. HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
13. KOURBETIS, Vasilis, ADAMOPOULOU, Aravela, FERENTINOS, Spiros, 2005. Deaf Communities and social inclusion: a cross-national comparative study. [in:] *Inclusion of Deaf People in Education and Society: International Perspectives* – proceedings of conference 21–22 March, 2003. Patras: DSU.
14. KUSHALNAGAR, Poorna, et. all., (2007) Intelligence, Parental Depression, and Behaviour Adaptability in Deaf Children Being Considered for Cochlear Implantation. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12 (3), 335–349.
15. LAMPROPOULOU, Venetta, KONSTANTAREAS, Mary, M., Child involvement and stress in Greek mothers of deaf children. *American Annals of the Deaf*. 1998, vol. 143, n. 4, p. 296–304. ISSN: 0002-726X.
16. MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. (4. upravené vydání) ISBN: 80-7178-772-8.
17. MASLOW, Abraham, H., 1998. *Toward Psychology of Being*. John Wiley & Sons. ISBN 0471293091.
18. NOVOTNÝ, Jan, Sebastian, Resilience dnes: teoretické koncepce, nedostatky a implikace. *Československá psychologie*, 2010, roč. 54, č. 1, s. 74–87. ISSN 0009-062X
19. PAULÍK, Karel, 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. Grada. ISBN: 978–80-247–2959-6
20. PENG, Yan . *Ideal, reality and perspectives – an exploration on the role of parents of children with special educational needs in inclusive education* [CD]. Conference Proceeding of 11th International Conference on Persons with Special Needs & 6th International Conference on Dramatherapy, Palacky University, 2010. ISBN 978-80-903832-7-2
21. POTMĚŠIL, Miloň, 2007. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Praha: Karolinum nakladatelství UK v Praze. ISBN 978-80-246-1300-0.
22. POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2010. *Jazyk a jeho znakovost v edukaci*. In: Potměšil, M. a kol.: Psychosociální aspekty sluchového postižení. 1. vyd. Brno: MU.
23. PIAGET, Jean, 1997. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-309-9.

24. PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Bärbel. 2007. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-263-8.
25. POTMĚŠIL, Miloň, 2007. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Nakladatelství Karolinum: Praha. ISBN 978-80-246-1300-0.
26. POSPÍŠIL, Jiří, 2000. Principy rodiny a jejich historické kořeny. *Paidagogos* [online], 2000, 1, [akt. 15. 11. 2000], [cit. 17. 5. 2004], Dostupné na internetu: <<http://www.paidagogos.net>>. ISSN 1213-3809.
27. SKUTNABB-KANGAS, et al., 2003. *Sharing a World of Difference: the Earth's linguistic, cultural and biological diversity*. Paris: Unesco Publishing. ISBN 92-3-103917-2.
28. SOBOTKOVÁ, Irena, Rodinná resilience. *Československá psychologie*, 2004, roč. 48, č. 3, s. 233–246. ISSN 0009-062X.
29. SOBOTKOVÁ, Irena, 2007. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál. ISBN 80-73672502.
30. STERNBERG, Robert, J., 2005. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-638-4.
31. ŠOLCOVÁ, Iva, 2009. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2947-3.
32. TAKALA, Marjatta, 1995. „*They say I'm stupid, but I just don't HEAR*“. Helsinky: Hakapaino Oy. ISBN 95145-7004-9.
33. VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
34. VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
35. VÁGNEROVÁ, Marie, 1993. *Variabilita a patopsychologie vývoje*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-797-4.
36. WEST, Kenneth, G., 2002. *Dobrodružství psychického vývoje*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-684-5.
37. WILMSHURST, Linda, BRUE, Alan, W., 2005. *A parent's guide to special education*. New York : AMACOM. ISBN 0-8144-7283-4
38. ZAUTRA, Alex, J., HALL, James, MURRAY, Kate, Resilience: a new integrative approach to health and mental health research. *Health Psychology Review*. 2008. Vol. 2, Issue: 1, p. 41–64. ISSN 17437199

Kontakt na autory

prof. PaedDr. PhDr. Miloň Potměšil, Ph.D.

Mgr. Adéla Hanáková

Mgr. Eva Urbanovská

Ústav speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta UP

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

tel.: 585635321

e-mail: evaurb@atlas.cz

aja6@centrum.cz

mvpotmesil@gmail.com

RECENZE

ODBORNÁ PRÁCE BESTSELLEREM?

Milena Öbrink Hobzová

KROBOTOVÁ, M., KARÁSKOVÁ, V. *Odborná práce bestsellerem?*. Olomouc: UP v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2753-9.

Při psaní graduačních prací se mnohdy studenti a mladí vědeckí pracovníci nechají „vtáhnout“ do textu po odborné stránce, avšak zapominají na jeho formální jazykovou úpravu, zvláště na výběr jazykových prostředků a na stylistickou úpravu textu. Proto všem, kterým není jejich mateřský jazyk lhostejný a chtějí se při psaní závěrečných prací či referátů zdokonalit, je určena publikace s názvem *Odborná práce bestsellerem?*. Tato práce pochází z pera autorek Mileny Krobotové a jejích kolegyně, které se problematice nejen psaného, ale také mluveného projevu dlouhodobě věnují.

Publikace je primárně určena studentům oboru tělesné kultury, avšak lze ji také doporučit posluchačům jiných oborů, kteří „zápasí“ se psaním své závěrečné práce. Text této práce může rovněž sloužit mladým vědeckým pracovníkům. Tato příručka je nejen na vysoké odborné úrovni, ale také čtivou formou vysvětluje úskalí českého jazyka a provází budoucího autora jednotlivými kroky vytváření práce.

Publikace je rozdělena na osm částí. Po první části, která uživatele seznámuje s obsahem příručky, přichází kapitola s názvem *Tvoříme text*. Tuto část autorky dále rozčlenily na tři podkapitoly. V první z nich, jak již její titul *Název práce* napovídá, čtenáři uvítají pomoc s definováním názvu své budoucí práce. V další části se věnují rozsahu a členění textu a v poslední části s názvem *Odbornost textu* se zabývají vztahem odborné terminologie a spisovného jazyka. Zároveň jsou zde uvedeny nedostatky, jichž by se měl pisatel vyvarovat. Další kapitola *Souboj s češtinou* představuje jednu z nejobsáhlejších částí celé publikace. Uživatel se naučí, jakým způsobem má vybrat lexikální prostředky v práci, připomene si užívání zkratk v českém jazyce a také se seznámí se správnou stavbou české věty. Autorky dále uvádějí některé příklady z pravopisu (např. se zaměřením na interpunkci), ve kterých pisatelé často chybují, anebo si jimi nejsou jisti. Tato část brožury je důležitá zejména pro ty studenty, kteří delší dobu s českým jazykem nepracovali, a proto si potřebují některé věci zopakovat. Protože v každé závěrečné práci

student prezentuje nejen přehled současných teorií o zkoumané problematice, ale také závěry svého vlastního výzkumu, je v publikaci zařazena část s názvem *Statistika žádný problém*. V této části naleznou studenti odpovědi na otázky, jaký je rozdíl mezi základním a výběrovým souborem, jak formulovat hypotézy nebo jak zpracovávat výsledky ve statistických testech apod. Uvedená část však obsahuje pouze základy ze statistiky. Rozhodně bychom studentům nedoporučovali se spolehnout jen na tuto publikaci, ale také nahlédnout do dalších knih, popř. učebních textů, které se statistikou zabývají. Další část *Člověk v pohybu* je důležitá především pro posluchače oboru tělesné kultury, neboť se věnuje nákresům pohybů či postav lidí. Po této kapitole autorky upozorňují na to, jak správně odkázat na použité zdroje v práci. Poslední část textu s názvem *Prezentace odborného sdělení* se již dotýká kultury mluveného projevu, neboť při obhajobě své práce by měl každý student jasně a srozumitelně představit cíle své práce, shrnout teoretická východiska pro svůj výzkum a také umět prezentovat svoje vlastní výzkumné otázky, na než v průběhu práce hledal odpověď. Zásady, jak se na prezentaci nejen při obhajobě připravit, najde student opět v této publikaci.

Příručka *Odborná práce bestsellerem?* přináší hlavně vhodné a přehledné rady, jakým jazykem psát graduační práce na odborné úrovni. S tím mívají často problémy mladí vědečtí pracovníci, kterým by proto text těchto autorek práci značně usnadnil. Zároveň je ale nutné podotknout, že nelze tuto příručku brát jako dostačující pro statistické zpracování dat ve výzkumu. V části *Statistika žádný problém* autorky uvádějí základy statistiky, které jsou vhodné pouze pro ujasnění si základních termínů v této oblasti. Na závěr lze říci, že publikace *Odborná práce bestsellerem?* by neměla chybět v knihovně těch studentů, kteří ocení přehledné informace, jež jim pomohou k tomu, aby zdárně začali a také dokončili svou diplomovou, závěrečnou či doktorskou práci

Kontakt

Mgr. Milena Öbrink Hobzová

student DSP

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta UP v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: milenahobza@email.cz

ROZVOJ MORÁLNÍHO VĚDOMÍ ŽÁKŮ

Radim Chmelík

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

Autor doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D., se v publikaci zabývá v posledních letech velmi diskutovanou a aktuální problematikou morální vyspělosti žáků, její možnou nápravou a kultivací. Aktuálním je toto téma také v souvislosti s možnou realizací etické výchovy na základních i středních školách. Kniha je členěna do čtyř kapitol, přičemž každá zahrnuje pro lepší orientaci v textu několik podkapitol, v jejichž závěrech nechybí ani praktické didaktické inspirace, jež jsou od ostatního textu přehledně graficky odlišeny.

První, nejrozsáhlejší kapitola s názvem *Kapitoly z psychologie morálky* přibližuje vývoj dětské morálky z pohledu psychologických disciplín, zejména kognitivní psychologie, jejíž dva představitelé Jean Piaget a Lawrence Kohlberg významně přispěli k pochopení vývoje dětské morálky. V této souvislosti dochází podle Piageta ve vývoji morálního úsudku dítěte k rozlišení tzv. heteronomní morálky vycházející z příkazů a pravidel dospělých, jež mají být striktně dodržovány bez zohlednění polehčujících okolností. Autonomní morálka již slepě nelpí na pravidlech stanovených dospělými a dítě je schopno zvažovat okolnosti daného činu. Kohlberg člení vývoj nejen dětské morálky do třech úrovní – prekonvenční, konvenční a postkonvenční. Každá úroveň obsahuje dvě vývojová stádia. Kapitola se může ze svého názvu jevit jako čistě teoretická, není však tomu tak, její podstatnou část totiž tvoří podnětné a praktické výsledky autorových výzkumů v českých základních školách a mikropříběhy vytvořené oběma zmiňovanými psychology, jimiž lze zpestřit vyučovací hodiny. Velmi přínosné pro rozvoj morálky dětí a mládeže jsou také uvedena Kohlbergova morální dilemata (s následným didaktickým rozbořením), o nichž lze ve vyučování vést velmi vážnou a hodnotnou diskusi. Za cenné lze považovat i uvedené kritické připomínky a výtky ke Kohlbergově koncepci z pohledu dalších odborníků.

Následující podkapitoly se věnují navazujícím teoriím morálního vývoje od autorů Bulla, Turiela a Nucciho, jež obohacují výchozí Piagetovy a Kohlbergovy teorie. Další podkapitola upozorňuje na nedůslednost Piageta

a Kohlberga v odlišení mužské a ženské morálky, jelikož se jejich výzkum týkal pouze chlapců. Jako vzájemně odlišné postoje jsou uvedeny teorie Freuda a Gilliganové. V podkapitole *Analýza procesu morálního vývoje* lze nalézt souvislosti vývoje morálky s úrovní inteligence, jež jsou vzájemně v příčinném vztahu. Bez intelektuálního rozvoje a abstraktního myšlení není možný morální rozvoj. Intelligence ovšem může sehrát i negativní roli v mravní rovině, dítě s vyšší inteligencí dokáže mnohem efektivněji „chladně“ (racionálně, tedy bez emocí) kalkulovat své činy. Předposlední podkapitola popisuje dva známé a diskutabilní pokusy – Milgramovi učitelé a Zimbardovi dozorcí, jejichž smyslem bylo pojmenovat roli situačního zla v lidském chování. Opět nabízí i didaktické inspirace vycházející z těchto pokusů. V poslední podkapitole se dočteme o významu pojmu prosociální chování a jeho vyšší formě altruismu. Podle autora je nezbytné tyto kompetence rozvíjet již od mateřské školy.

Druhá kapitola s názvem *Kapitoly z mravní výchovy* pojednává o jejím vývoji v naší zemi – devastaci v důsledku uplatňování jediné „správné, vědecké“ ideologie marxismu-leninismu před rokem 1989 a o nových výzvách ve výuce etické výchovy po roce 1989. Předkládá také možné přístupy v její realizaci a upozorňuje na nevhodnost jednostranně převažujících metod a forem výuky – zejména výuky frontální. V kapitole se čtenář dozví, že cíl a obsah mravní výchovy na školách by neměl být náročný – akademický, nýbrž ryze praktický – vychovávat žáky ve svobodné a odpovědné osobnosti s důrazem na vytváření kladných mravních vlastností. Pozitivem této kapitoly je uvedení mnoha metod rozdělených do kategorie přímých a nepřímých, které zefektivňují proces mravní výchovy.

Třetí kapitola *Škola a výchova k hodnotám* se teoreticky zabývá podstatou hodnot a jejími druhy v kontextu filosofické disciplíny axiologie. Autor v ní upozorňuje na zneužití výchovy ke vštěpování hodnot, jež jsou v rozporu s ideály humanity v důsledku realizace ideologických doktrín – politických, rasových, třídních, náboženských apod. Varuje také před relativizací hodnot v současné české společnosti. Ještě před samotnou realizací mravní výchovy je nutné vymezit základní mravní hodnoty, k nimž by měli být žáci a studenti v demokratické společnosti vedeni. K tomuto cíli slouží opět přílohy v závěrech podkapitol s konkrétními metodami vyjasňování hodnot a další didaktické inspirace.

Závěrečná čtvrtá kapitola nese název *Škola a její možnosti výchovy charakteru žáků* a představuje dva v zahraničí realizované a osvědčené projekty ve výchově charakteru uznávaných autorů Lickonyho a Berkowitze. Oba projekty jsou představeny z hlediska jejich obsahu a principů, zároveň je zde výčet jednotlivých pozitivních dopadů ve školách, na nichž byly uskutečněny.

Poslední stránky publikace patří dvěma evaluačním dotazníkům pro učitele, pokud se odhodlají k cílenému praktickému působení v oblasti mravní výchovy na své škole. Pomohou jim zjistit, zda se tento nelehký úkol daří naplňovat.

Publikace *Rozvoj morálního vědomí žáků*, přes poměrně široké penzum teoretických informací, nabízí učitelům kvalifikovanou a v zahraničí ověřenou pomoc v oblasti morální a etické výchovy, jejíž obsah, možné metody a techniky její realizace jsou odbornou veřejností žádané a diskutované. Četné praktické náměty v publikaci zcela jistě napomohou tomu, aby se z etické výchovy nestaly hodiny planého moralizování, a naopak přispějí k efektivní výchově morálně vyspělého demokratického občana, po němž již dlouhou dobu volá česká společnost i pedagogové.

Kontakt na autora:

Mgr. Radim Chmelík
Gymnázium Uničov
Gymnazijní 257
78391 Uničov
e-mail: chmelikr@seznam.cz

JAK ELIMINOVAT PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ ANEB NEKÁZEŇ JAKO FENOMÉN 21. STOLETÍ

Jaroslava Kunstová

NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J. *Problémové chování dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.

Problematika neukázněného chování mladé generace nesouvisí pouze se školním prostředím, jde o problém celospolečenský. Autoři knihy jsou si vědomi aktuálnosti a závažnosti tématu, proto se obsah publikace zaměřuje na problémové chování dětí a způsoby jeho předcházení. Náležitou pozornost věnují pedagogickým i psychologickým aspektům výchovně vzdělávací praxe a předkládají tak čtenářům komplexnější přístup k dané problematice.

Knihy sestává ze čtyř stěžejních kapitol, které popisují nevhodné chování dětí a mládeže z různých hledisek, vysvětlují, čím je zapříčiněno, a uvádí způsoby, jak ho eliminovat. První kapitola seznamuje čtenáře s hlavním záměrem knihy a jejími dílčími cíli.

Druhá kapitola popisuje laické modely výchovy a upozorňuje na chybná pojetí výchovy rodičů a pedagogů. Autoři vysvětlují, že častým zdrojem vzniku projevů nevhodného chování může být nesprávné osobní pojetí výchovy rodičů a pedagogů, které je výsledkem jejich vlastních zkušeností z výchovného působení v rodině a ve škole. V dílčích podkapitolách uvádí nejčastější chyby rodičů a vychovatelů, zaměřují se na rozbor chybného pojetí výchovy a popisují jeho vliv na vznik nežádoucího chování. Je proto důležité podrobit osobní pojetí výchovy důkladné kritice, abychom se naučili hledat jeho slabiny a předcházeli tak negativním vlivům vlastního modelu výchovy. Tato kapitola je velmi přínosná nejen pro učitele, ale i vychovatele a rodiče. Autoři uvádí mnoho praktických příkladů a situací ze života, prostřednictvím kterých výstižně vysvětlují popisovaný jev a zároveň tak podněcují zájem čtenářů.

Autoři upozorňují, že rodiče poskytují dětem samostatnost v nesprávných okamžicích. Následkem toho pak děti nedodržují, v horším případě ani neznají meze a pravidla slušného chování. „*U starších žáků ZŠ a SŠ se vyskytují tendence prosazovat svá práva na úkor plnění povinností, diskutovat o plnění svých úkolů, klást si požadavky a vyjednávat o tom „co za co“ se záměrem*

dosáhnout snadněji, s co nejmenším úsilím, potřebných výsledků“ (s. 14). Jedním z dalších a poměrně běžných chybných postupů je opakování požadavku. Zejména rodiče často podlehnou opakovanému sdělování požadavku, aniž by reagovali v případě, kdy není akceptován. Autoři proto doporučují vyhnout se neúčinnému vyhrožování, požadavek vyslovit vždy jen jednou a následně vyžadovat odpovídající chování. Ačkoli se některé rady mohou jevit čtenářům jako banální, ve skutečnosti právě tyto základní chyby ve výchově bývají častým zdrojem vzniku nežádoucího chování dětí a mládeže. Závěr druhé kapitoly upozorňuje na poměrně časté využívání trestů ve výchově a objasňuje negativní důsledky trestání. Nejvhodnější formou trestání je podle autorů tzv. trest přirozeným následkem, který umožňuje vychováváním pochopit důsledky svého chování a poučit se z vlastních chyb.

Následující dvě kapitoly předkládají čtenářům systémovější a komplexnější přístup k otázkám problémového chování. Jejich obsah upozorňuje na složitost a provázanost problému kázně s průběhem výchovně vzdělávacího procesu. V porovnání s předchozím textem lze hodnotit tyto kapitoly jako méně srozumitelné pro širší čtenářskou veřejnost. Kladou na čtenáře větší požadavky v souvislosti s orientací v daném tématu a vyžadují znalost odborné terminologie, případně pedagogickou zkušenost. Kvalifikovaný učitel nebo vychovatel by však měl tuto nesnáz překonat.

Třetí kapitola rozebírá negativní důsledky průběhu vyučování jako předávání hotových informací žákům. Vyučující, kteří prosazují tuto podobu učení a vyučování, se tak podílí na vzniku a zpevnění nežádoucího chování dětí. Autoři upozorňují na fakt, že vlastní aktivity žáků a pozitivní prožívání průběhu vyučovacího procesu směřuje k rozvoji prvků kognitivní a non-kognitivní sféry psychiky, které jsou rozhodujícími faktory při předcházení nežádoucího chování.

Závěrečná čtvrtá kapitola popisuje strategie řešení školních konfliktů. Analyzuje příčiny vzniku problémového chování žáků a navrhuje doporučení, jak se jim vyhnout. Nabízí aplikační model postupů v případě předcházení a řešení interpersonálních konfliktů. Nejčastějšími podněty ke vzniku konfliktu bývají střety rozdílných představ, názorů, potřeb, zájmů a hodnot učitelů a žáků. Školní konflikty totiž nevznikají nahodile, ale jsou vždy spojeny s organizací a řízením učení a vyučování. Autoři podotýkají, že předcházení vzniku školních konfliktů souvisí se změnami osobních cílů, představ,

postojů atd., tedy s rozvojem osobnosti účastníků výchovně vzdělávacího procesu.

Každá kapitola je zakončena krátkým shrnutím a seznamem použité literatury. Autoři čerpali z mnoha domácích i zahraničních publikací. Kladně hodnotím rovněž přehledné členění textu, uvádění příkladů z praxe a praktických doporučení pro čtenáře. Připomínku lze snad vznést k častému používání složitých vět a souvětí. Pokud jedna věta představuje pět řádků textu (jeden odstavec), odvádí to pozornost čtenářů a snižuje schopnost koncentrace. Proto bych místy volila jednodušší formu vyjádření myšlenek. V knize chybí závěr.

Publikace plní funkci praktického průvodce a zkušeného rádce ve výchovně vzdělávací praxi, není pouhou teoretickou příručkou. Knihu lze doporučit zejména studentům učitelství a učitelům, dále vychovatelům, sociálním pedagogům a v neposlední řadě také rodičům.

Kontaktní adresa

Mgr. Jaroslava Kunstová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo náměstí 5, Olomouc 771 40
e-mail: j_kunstova@centrum.cz

MUZIKOTERAPIE A SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Eva Martinková

BENÍČKOVÁ, M. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3520-7.

V loňském roce se na pultech českých knihkupectví objevila dlouho očekávaná publikace *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*, která je první knihou svého druhu u nás. Vzhledem k rostoucímu zájmu odborné veřejnosti o umělecké terapie v kontextu speciální pedagogiky je zpracované téma více než aktuální a žádané. Jak v úvodu píše autorka Mgr. Marie Beníčková, Ph.D., spojení muzikoterapie a specifických poruch učení vyžaduje propojení teoretických i praktických poznatků nejen z vědního oboru speciální pedagogiky a muzikologie, ale také z psychologie, psychoterapie, hudební psychologie, lingvistiky a dalších.

Autorka v knize vychází zejména z vlastních bohatých zkušeností – mimo jiné je zakladatelkou a hlavní lektorkou školy Akademie Alternativa, která v současnosti jako jediná v České republice vyučuje Metodiku muzikoterapeutické intervence u klientů se specifickými poruchami učení v rámci vzdělávacích programů akreditovaných MŠMT a připravuje tak v této oblasti erudované therapy, opírá se však i o nezbytnou teoretickou bázi.

Publikace je tematicky diferencovaná do tří kapitol, které jsou dále rozpracovány do podkapitol. Systematické uspořádání informací umožňuje čtenáři nejen snadnou a rychlou orientaci, ale současně také integraci jednotlivých poznatků, jejich vzájemné propojení a aplikaci do praxe.

V první kapitole autorka vymezuje základní terminologii z oblasti muzikoterapie a specifických poruch učení. Věnuje se pojmu muzikoterapie, muzikoterapeutický proces, dále popisuje netradiční muzikoterapeutické hudební nástroje, specifické poruchy učení a reedukaci specifických poruch učení.

Následující kapitola *Metodika muzikoterapeutické intervence u klientů se specifickými poruchami učení* vysvětluje Muzikoterapeutický model u klientů se specifickými poruchami učení a možnosti jeho využití. Metodika zde

uvedená vychází z výsledků dlouhodobého výzkumu¹ o pozitivním působení cyklu muzikoterapeutických cvičení na zlepšení sluchové percepce u žáků, kteří mají diagnostikovány potíže v této oblasti. Obtíže ve sluchové percepci spolu s dalšími oslabeními pak zapříčiňují školní neúspěšnost. Metodika dále čerpá z Metodiky Hudby těla – české muzikoterapeutické metodiky. Velmi přehledná metodická grafická znázornění, která jsou v textu uvedena, efektivně napomáhají předkládanou metodiku pochopit. Kapitola také pojednává o možnostech vzdělávání ve škole Akademie Alternativa.

Třetí kapitola knihy věnuje pozornost sedmi základním oblastem, ve kterých mají osoby se specifickými poruchami učení nejčastěji obtíže – motorice, percepci, komunikačním schopnostem a dovednostem, laterálností a spolupráci mozkových hemisfér, pravolevé, prostorové a časové orientaci, tělesným a duševním vlastnostem a chování dítěte. Obsahuje pro každou ze zmíněných oblastí praktická muzikoterapeutická a relaxační cvičení, zpěvník písní s instrumentálními doprovody – v podstatě jakýsi návod pro muzikoterapeuty, jak lze tato cvičení přizpůsobit individuálním požadavkům konkrétních klientů, jak je obohatit, variovat.

Knihy není podrobnou deskripcí problematiky muzikoterapie a specifických poruch učení a není to ani jejím cílem. Autorka k tématu přistupuje především z pohledu praxe a poskytuje zájemcům o téma bohatou inspiraci v podobě popsané metodiky, praktických cvičení, příkladů z muzikoterapeutické praxe a kazuistik, přičemž úspěšnost metodiky a cvičení dokládá výsledky výzkumu. Kniha je proto velmi zajímavým a cenným studijním materiálem především pro terapeuty, speciální pedagogy a psychology z poradenských zařízení, lékaře a další odborníky a zájemce o tento fenomén. Publikace svým zvoleným tématem, způsobem zpracování a především bohatým obsahem zaplnila mezeru v této oblasti speciální pedagogiky, psychologie i terapeutických technik a naplnila tak očekávání široké odborné veřejnosti.

¹ Autorka výzkum zpracovala v rámci doktorského studia na PdF Masarykovy univerzity v Brně.

Adresa pracoviště

Mgr. Eva Martinková

Pedagogicko-psychologická poradna Olomouckého kraje v Olomouci

U Sportovní haly 1a

772 00 Olomouc

e-mail: martinkova.eva@centrum.cz

ROZUMOVĚ NADANÉ DĚTI S DYSLEXIÍ

Eva Martinková

PORTEŠOVÁ, Š. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-990-3.

Kniha *Rozumově nadané děti s dyslexií* je z hlediska soudobých trendů v oblasti specifických poruch učení tematicky více než aktuální. Autorka, doc. Mgr. Šárka Portešová, Ph.D., se jako vývojová psycholožka dlouhodobě zabývá psychologií rozumově nadaných dětí. V této oblasti provádí výzkum a poskytuje také poradenství nadaným dětem a jejich rodičům a pedagogům. Publikace vznikla v kontextu pětiletého výzkumu rozumově nadaných dětí s dyslexií, který autorka realizovala a vedla v Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně.

Publikace je tematicky členěná do dvanácti kapitol, většina z nich je dále rozpracována do podkapitol. V práci se autorka opírá nejen o nové poznatky ze zahraničních výzkumů v zemích, které se této problematice věnují již delší dobu, ale vychází také z českého výzkumu a informací získaných díky úzkému kontaktu s konkrétními nadanými žáky a studenty s dyslexií. Informace jsou uspořádány systematicky – od krátkého nahlédnutí do historie a proměny postojů k významu nadání a IQ, nezbytného terminologického vymezení základních pojmů užívaných v publikaci, přes klíčovou oblast diagnostiky. V kapitolách nalezneme také informace o obtížích pedagogů s identifikací nadaných dětí s dyslexií, problematiku poradenství včetně otázky sociálního a emocionálního rozměru tohoto fenoménu.

Bázi psychologické a speciálně pedagogické intervence představuje komplexní diagnostika. Proto kapitola věnovaná procesu diagnostiky zaměřuje pozornost na jednotlivé dílčí složky psychologické diagnostiky, jejichž analýzou a syntézou následně stanovujeme diagnózu. Podrobně je zde charakterizována role rodičů a pedagogů při identifikaci nadaných dětí se specifickou poruchou učení, dále zde najdeme rozbor specifík psychologického vyšetření a úskalí testů rozumových schopností používaných v České republice. Nejsou zde opomenuta ani diagnostická kritéria pro stanovení poruchy učení a diagnostické metody používané speciálními pedagogy pro posouzení specifických poruch učení, vše v kontextu postupů využitelných v praxi psychologů a speciálních pedagogů.

Každá kapitola obsahuje v závěru krátké a přehledné shrnutí nejdůležitějších informací. Text je navíc doplněn řadou kazuistik, ve kterých se odráží postoje a přetrvávající mýty českých pedagogů o nadaných dětech s poruchami učení a vzdělávací přístupy uplatňované u těchto dětí.

Knihou prolíná snaha autorky odborným a zároveň srozumitelným způsobem uchopit podstatu dvojí výjimečnosti nadaných dětí s dyslexií, tedy souhru rozumového nadání a handicapu. Publikace velmi dobře reflektuje současný pohled většiny pedagogů běžných škol na žáky a studenty s dvojí výjimečností; apeluje na nutnost proměny vzdělávacího přístupu a úpravy způsobu vzdělávání u této skupiny dětí tím, že popisuje nejrozumnější opatření, která lze v rámci možností běžných škol realizovat. Autorce se tak podařilo napsat zajímavou, obsahově bohatou odbornou publikaci, která přináší inovativní pohled na problematiku dětí s dvojí výjimečností.

Přestože téma specifických poruch učení je v současnosti jak v kruzích odborné, tak laické veřejnosti stále více diskutováno, většina autorů odborných publikací se v tomto případě zabývá spíše specifickými poruchami učení u dětí, které jsou z hlediska nadání tzv. „průměrné“, popřípadě popisují specifické poruchy učení obecně z hlediska symptomatologie, etiologie a možností následné reedukace. Publikace doc. Portešové se cíleně zaměřuje na děti, které bez správné intervence nemohou z důvodu specifické poruchy učení plně uplatnit a rozvinout své nadání, rozebírá a vysvětluje příčiny, které vedou k jejich školní neúspěšnosti.

Autorka nabízí komplexní pohled na tzv. dvojí výjimečnost nadaných dětí s dyslexií, jelikož teoretické poznatky spojuje se zkušenostmi z praxe. Publikace je proto vhodná zejména pro učitele prvního a druhého stupně ZŠ, speciální pedagogy a psychology v poradenských zařízeních a rodiče, ale poslouží rovněž jako zajímavý studijní materiál v pregraduální přípravě budoucích učitelů prvního i druhého stupně ZŠ a také speciálních pedagogů a psychologů.

Adresa pracoviště

Mgr. Eva Martinková

Pedagogicko-psychologická poradna Olomouckého kraje v Olomouci

U Sportovní haly 1a

772 00, Olomouc

e-mail: martinkova.eva@centrum.cz

INTERPRETACE POEZIE NA ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLE

Vlasta Řeřichová

VALA, J. *Poezie v literární výchově*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 119 stran. ISBN 978-80-244-2761-4.

Interpretace poezie bývá žáky, ale často i jejich učiteli považována za nejnáročnější součást literárního vyučování. Nezřídka se proto stává, že je práce s básnickým textem v hodinách literární výchovy opomíjena, nebo má podobu stereotypního a formálního hledání záměru autora básně, aniž by bylo využito možností, jež se v rámci komunikačního řetězce autor – dílo – čtenář nabízejí. Monografie J. Valy, která upozorňuje na nejčastější úskali spojená s interpretací poezie ve školské praxi a s akcentem na teorii kostnické recepční školy předkládá řadu podnětů podporujících komunikativní pojetí práce s básněmi, je tak bezesporu velmi aktuální a potřebná.

Publikace je členěna do dvanácti kapitol, jejichž sled autorovi poskytuje prostor pro postupné naplňování vytyčených záměrů. První kapitola si všímá postavení literárního díla v procesu školní literární výchovy a s odkazy na domácí i zahraniční odbornou literaturu podtrhuje nezbytnost spoluúčasti žáka-čtenáře na utváření významu literárního textu. Zmiňuje rovněž výsledky některých čtenářských výzkumů, které sledovaly faktory ovlivňující čtenářství dětí a kromě jiného prokázaly význam adekvátní motivace a individuálního estetického prožitku pro rozvoj jejich vztahu k umělecké literatuře. Kapitulu uzavírají dílčí závěry výzkumu provedeného autorem mezi studenty prvního ročníku gymnázia. Ti se vyjadřovali k hodinám literární výchovy na základní škole a ze svého úhlu pohledu hodnotili používané vyučovací metody i úlohu učitele literární výchovy. Z jejich odpovědí vyplývá, že žáci oceňují především odborně erudovaného a tvořivého pedagoga, který jim poskytuje dostatek příležitostí k četbě vhodně zvolených textů, a možnost aktivně se zapojit do průběhu vyučovací hodiny.

V druhé kapitole se J. Vala věnuje specifickým lyrické poezie a tomu, jak se tyto její rysy promítají do podoby školní literární výchovy. Uvádí také postřehy studentů gymnázia komentující jejich vztah k poezii a vyučovací hodiny zaměřené na práci s básnickým textem. Tyto reflexe potvrzují, že mezi dospívajícími poezie nepatří k nejoblíbenějším literárním druhům, nic-

méně vypovídají o zájmu studentů diskutovat společně o básnickém textu, sdílet pocity, jež básně vyvolává, a v průběhu interpretace hledat její smysl či odhalovat básnickou motivaci k jejímu vytvoření.

Stěžejní část publikace tvoří třetí a čtvrtá kapitola. J. Vala se v nich soustřeďuje na roli učitele a jeho vliv na práci žáků s poezií a na metody interpretace básnického textu. Znovu tu odkazuje na zásady recepční teorie a zdůrazňuje, že jejich uplatňování ve školní literární výchově podporuje vzájemnou komunikaci autora a čtenáře, přispívá k účinnější interpretaci básně a v optimálním případě k vytváření pozitivního vztahu žáků k poezii, případně alespoň k překonávání obav či negativního postoje k ní. Další inspirativní podněty pro pedagogickou praxi a komunikativní pojetí literární výchovy přináší poznámky zabývající se vztahem žáků k poezii a možností poezie přispívat k rozvoji osobnosti žáka.

Následující kapitoly přibližují koncepci a výsledky autorova výzkumu zaměřeného na recepci lyrické poezie gymnaziálními studenty. J. Vala zde objasňuje cíle výzkumu a konstrukci použitých výzkumných nástrojů, zejména však komentuje zjištěné výsledky, které dokládají, že poezie se při vhodné volbě metod didaktické interpretace nemusí ocitat na periferii zájmu dospívajících čtenářů a může sehrávat důležitou úlohu v procesu kultivace jejich literárního vkusu.

V závěrečné dvanácté kapitole si J. Vala všímá tvorby některých současných českých básníků. Upozorňuje na charakteristické znaky jejich poezie a uvádí internetové odkazy, které poskytují další informace o jejich životě a díle a mohou být využity jak v přípravě na vyučovací hodiny literární výchovy, tak i v jejich průběhu. V závěru práce pak autor shrnuje a zobecňuje své dílčí poznámky do souboru doporučení, jejichž respektování povede žáky k hlubšímu pochopení a prožívání poezie a přispěje k zefektivnění hodin literární výchovy.

Součástí monografie je také přehled použité odborné literatury obsahující všechny významnější tituly časopiseckých studií a knižních publikací vztahujících se k dané problematice.

Vedle již zmíněné aktuálnosti tématu je další předností práce její přehledné členění a stylistická úroveň textu, která potvrzuje autorovu schopnost propojit teoretické aspekty zvolené problematiky s potřebami pedagogické praxe. Publikace vznikla v rámci řešení projektu OP VK Kurzy ICT ve výuce pro pedagogické pracovníky a je určena především učitelům základních

a středních škol. Svou konkrétností a výkladem opřeným o exaktní data však nepochybně zaujme i studenty bohemistiky, kteří se na pedagogickou profesi teprve připravují.

Kontaktní adresa

doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: vlasta.rerichova@upol.cz

PROČ ZPÍVÁME?

Vítězslav Šlahar

BAROVÁ, Anna. *Proč zpíváme?* Brno: JAMU, 2011, 104 s.
ISBN 978-80-86928-99-9.

Ediční středisko Janáčkovy akademie múzických umění vydalo zjara loňského roku vysokoškolské skriptum týkající se techniky pěveckého hlasového projevu, jež si zaslouží pozornost laické i odborné veřejnosti. Autorkou díla je uznávaná hlasová pedagožka a operní pěvkyně, prof. Anna Barová. Jako pedagog zpěvu působila Barová na JAMU od začátku 90. let minulého století. Ve své publikaci nabízí čtenáři shrnutí svých profesních poznatků a zkušeností; shodou okolností je tato stať i završením její akademické kariéry, kterou musela v uplynulém roce ze zdravotních důvodů ukončit.

Odpověď na řečnickou otázku vznesenou v názvu práce nalézá čtenář hned v prvních odstavcích. Důvodem ke zpěvnímu hlasovému projevu jsou podle Barové silné emoce, k jejichž ventilaci nepostačují prosté výrazové prostředky projevu mluvního. Zpěv je tedy výrazem umocněné emocionality, a tudíž „*zpíváme, protože musíme*“ (s. 8).

Text je členěn do tří hlavních kapitol. Úvodní kapitola představuje stručný přehled dějin zpěvu (včetně pěvecké pedagogiky) podávající určitý teoretický základ jeho výuky. Zde se nabízí srovnání se staršími skripty Blanky Morávkové „*Metodika zpěvu*“ vydanými v roce 2008. Vědecktější styl Barové působí méně kompilačně, a tedy fundovaněji. (U Morávkové je přímá inspirace použitými prameny citelnější.)

V následujících kapitolách Barová představuje a komentuje výňatky z nepublikovaného díla svého manžela, zpěváka Jiřího Bara. Ten je autorem známé publikace z r. 1976 „*Pravý tón a pravé pěvecké umění*“, na kterou hodlal navázat studií „*Fyziologie a diagnostika zpěvního projevu*“, k jejímuž vydání, připravovanému na rok 1990, už bohužel nedošlo. A právě tento nepublikovaný text použila Anna Barová jako osu čtvrté kapitoly své vlastní publikace. Jazyk Jiřího Bara je mnohdy vypjatě akademický, čtenářům „nepropasírovaným“ sítím akademického výraziva může být místy méně srozumitelný. Možná i právě proto jsou kapitoly doplněny stylově transparentnějšími komentáři Anny Barové. Z jednotlivých článků pěvecké techniky skládá Jiří

Bar mozaiku anatomie a jakési geneze pěveckého výkonu od nadechnutí po technicky náročnou fonaci. Čtenáři je představeno pyramidální schéma uměleckého zpěvního projevu založeného na evropské zvukové normě, kde základnu tvoří pozitivní ladění, tedy jakási přirozená „chuť do zpěvu“, umocněná emocionalita a elementární technické návyky budující hlas jako pěvecký instrument, vrchní vrstvy pak zaujímají mentální řídicí instance (vrstvy mentálních předpokladů pro úspěšnou, tedy přiměřenou a umělecky hodnotnou interpretaci hudebního díla). Na vrchol pyramidy je kladen triumvirát inteligence, kultivovanosti a mravnosti. Zvláště zdůraznění mravnosti jakožto vše zastřešující podstaty umělecky hodnotného pěveckého výkonu je v čase upadajících mravů přiléhavé, potěšující a nanejvýš žádoucí.

Příznačné pro Barovy studie je rozdělení všech jednotlivých psychosomatických složek zpěvního projevu na fyziologické a nefyziologické, tedy pro zpěv žádoucí a nežádoucí. Jiří Bar rozlišuje fyziologické a nefyziologické svalové napětí, dechovou aktivitu, napřímení těla, zpěvní artikulaci, ale také emocionalitu (!), tvůrčí fantazii, vůli, temperament, kultivovanost. Hranice mezi fyziologičností a nefyziologičností jednotlivých zpěvních funkcí je dvojitá – horní mez a dolní mez, přičemž horní mez přechází do přepětí a křeče, dolní mez do celkové ochablosti.

Podnětnou je kapitola věnovaná zvukové představě, v níž se manželé Barovi zabývají mimo jiné příčinami špatné zvukové představy u lidí. Těmi jsou zejména nevhodné vzorové zvukové představy v dětství, zakořenění v odlišných specifických kulturních oblastech, nepřiměřená nebo neadekvátní tvůrčí fantazie a zavádějící módní trendy.

Typickým znakem všech uvedených statí Jiřího Bara je neustálé propojování poznatků z pěvecké pedagogiky a foniatry, dvou úzce spolupracujících disciplín, které se ovšem místy jeví spíše jako problematické. Např. kapitola o fonaci snad až příliš prozrazuje vliv německých registrálních pěveckých škol 19. a počátku 20. století, jejichž hlasatelé byli přesvědčeni, že k vybudování kvalitní pěvecké techniky postačují zevrubné znalosti z oblasti anatomie hlasotvorného aparátu. Tento proud pěvecké pedagogiky se časem ukázal jako experimentální a ve většině úsudků málo efektivní, neboť podcenil imaginační stránku hlasové výchovy. Jeho jediným přínosem bylo vyřešení otázky počtu hlasových rejstříků. Barová ve svém komentáři k výše uvedenému fragmentu statí svého manžela přiznává názorové střety, k jakým mezi ní a manželem v otázce tohoto přístupu k výuce zpěvu docházelo.

Skriptum je zakončeno apelem na pracovitost a kultivaci pěvčovy osobnosti, jeho závěr se rovněž dotýká, což je v české pěvecké literatuře unikum, problematiky stárnutí lidského hlasu.

Inspirativní po stránce pedagogické je publikace zejména prozrazováním „originálních receptur“, tedy jakýchsi pracovních postupů, které hlasoví pedagogové v zájmu udržení osobní prestiže obvykle tají. V textu se objevují slovní příklady jako např. „španělský krejzl“ pro uvolnění šíjového svalstva (s. 33) nebo „orientální dívka s amforou na hlavě“ pro nácvik fyziologického pěveckého postoje (s. 36) další postupy, které mohou přispět k rozšíření metodického slovníku hlasového pedagoga, a tedy k efektivnějšímu budování pěvecké techniky konkrétního žáka. V podobném duchu zaujmou termíny jako „protážená páteř“ (s. 38), „břišní lis“ (s. 42), „mrtvá ústa“ (s. 65) a další. Jsou připomenuta i některá v pěvecké literatuře nedostatečně akcentovaná zlatá pravidla pěvctví, jako například, že „falzet musí být východiskem a páteří každého, tedy i plného tónu“ (s. 51), že „zpěv je vlastně přenesení hlasové mluvy do jiné roviny“ (s. 54), že „hlas je nejpohyblivější v pianu, ve falzetu“ (s. 83), že „i jednotlivý tón nebo pětiténové hlasové cviky musí mít vždy duši“ (s. 85) apod. Jednotlivé kapitoly jsou doplněny obrazovou dokumentací, z níž za nejprínosnější pro vlastní výuku hlasové výchovy je možno považovat schémata ilustrující správný pěvecký postoj a dech. Jedinou slabinu publikace může odborná čtenářská obec spatřovat v absenci praktických ukázek hlasových nebo dechových cvičení. Nutno však podotknout, že práce si neklade ambice být „učebnicí zpěvu pro samouky“, spíše ji lze prezentovat jako promyšlenou, vysoce hodnotnou teoretickou reflexi hlasové výchovy.

Vysokoškolské skriptum „*Proč zpíváme?*“ je po formální i obsahové stránce dílo sršící profesní i lidskou zralostí obou autorů, názorově vyrovnané, věnující se výstavbě zpěvního projevu komplexně, tedy i jeho nesomatickým článkům. Škoda jen, že praktické řešení pěveckého problému je na rozdíl od jeho slovního pojmenování tak komplikované!

Kontaktní adresa

MgA. Vítězslav Šlahar
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Univerzitní 3, Olomouc 771 80
e-mail: vitezslavslahar@seznam.cz

MEDIACE V TEORII A PRAXI

Jiří Vrba

HOLÁ, L. *Mediace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, 272 s., ISBN 978-80-247-3134-6.

Každý z nás se v životě setkává s konfliktními situacemi, na které je potřeba reagovat a řešit je. Při řešení některých situací jsme schopni vystačit si sami, nastávají však případy, kdy již potřebujeme něčí pomoc. Právě to je možností pro vstup mediátora jako neutrální osoby s cílem pomoci znesvářeným stranám dosáhnout vzájemně akceptovatelné dohody. Kniha L. Holé tedy pojednává o mediaci a jejím využití.

Autorka publikaci velmi prakticky rozdělila do dvou hlavních celků, a to Mediace v teorii a Mediace v praxi. Každý z těchto celků se poté člení na jednotlivé kapitoly.

Prvá část – Mediace v teorii je strukturovaná následujícím způsobem:

1. **Historie mediace:** v této kapitole se autorka zabývá dějinným vývojem mediace od starověkých společenství až po současnost. Zmiňuje jak výskyt mediace v řecké, tak posléze v římské kultuře. Poukazuje na její uplatnění při řešení trestných činů až po konec 60. a počátek 70. let 20. století, kdy se mediace začíná postupně etablovat jako specifická metoda řešení konfliktů.
2. **Teoretická východiska mediace:** tato část je zaměřena na zpracování základních teoretických předpokladů, ze kterých mediace vychází. Pozornost je věnována filosofii jako vědě, z níž se postupně vyvinuly další disciplíny, jako například psychologie. Kapitola dále pojednává o psychologických a sociologických východiscích mediace. Část kapitoly je věnována vztahu mezi mediací a právem a s tím související restorativní justici.
3. **Teorie mediace:** autorka v této kapitole upozorňuje na fakt, že ač je mediace chápána jako metoda praktická, nemůžeme se obejít bez její teoretické charakteristiky. Zmiňuje také, že najít ucelenou teorii i definici mediace je velmi obtížné, neboť se jedná o transdisciplinární metodu. Z tohoto důvodu se setkáváme s různou definicí mediace u různých au-

torů. Dále je pak v kapitole věnována pozornost teorii konfliktu a komunikace vzhledem k mediaci.

4. **Základní principy a cíle mediace:** v této části autorka zevrubně charakterizuje základní principy procesu mediace. Kapitola je také doplněna praktickými příklady, umožňujícími snazší pochopení některých z principů mediace.
5. **Pojetí mediace:** kapitola ukazuje, že na mediaci je potřeba pohlížet z různých úhlů a lze ji pojímat různým způsobem. Autorka zde věnuje pozornost mediaci jako metodě řešení problémů, formě pomoci, prevenci konfliktů, metodě usmíření, metodě pochopení, prostředku ochrany subjektivních práv, formě sociální kontroly, metodě sociální práce. Zabývá se také vztahem mezi mediací a psychoterapií a jejich důležitými rozdíly.
6. **Vztah v mediaci:** v této poměrně rozsáhlé kapitole dochází k charakteristice vztahů v mediaci a jejich vlivu na řešení konfliktu. Na mediaci je zde opět nahlíženo v kontextu komunikace (interakce). Pozornost je věnována jednotlivým účastníkům mediace, respektive charakteristikám jejich rolí. Dochází zde k zaměření na vztahy mezi účastníky mediace a na působící faktory. Zvláštní zřetel je také věnován jednotlivým rolím, ve kterých samotný mediátor může vystupovat, a determinantám ovlivňujícím jeho přístup.
7. **Proces mediace:** kapitola nás seznamuje se základními prostředky a úkoly procesu mediace. Zabývá se problematikou jednání a vyjednávání a rozdělením vyjednávání. Velká pozornost je věnována fázím mediace a jejich členění a následné charakteristice z různých hledisek. Autorka se zde dále věnuje základním formám mediace a dalším alternativním způsobům řešení konfliktů. Pozornost je věnována rozhovoru jako základnímu prostředku mediace a strategiím a technikám, které mediátor využívá.
8. **Etika řešení konfliktů:** poslední kapitola teoretického celku je věnována důležitému tématu pro všechny pomáhající profese. Je zde zdůrazněna podstatnost etiky nejen pro teorii, ale také praxi. Je vyzdvížena nezbytnost uplatňování etických principů pro klienty i mediátory. V kapitole je uvedeno také rozlišení pojmů etická otázka, etický problém a etické dilema.

Z teoretického celku přechází publikace plynule do části praktické, nazvané *Mediace v praxi*, ta je členěna do následujících kapitol:

9. **Právně organizační aspekty mediace:** v kapitole je na mediaci nahlíženo v právním kontextu. Vychází se zde z transdisciplinárního pojetí mediace, která v sobě zahrnuje aspekty psychologické, sociologické a stejně tak právní. Na mediaci je zde nahlíženo jako na alternativu k soudnímu jednání, kombinaci se soudním jednáním nebo jednání následující po rozhodnutí soudu. Pozornost je také věnována odlišným způsobům nazírání na mediaci v různých zemích, na základě jejich právních tradic.
10. **Indikace k mediaci:** autorka se zde zabývá otázkou, ve kterých případech je vhodné mediaci aplikovat a ve kterých bychom její indikaci spíše doporučit neměli. Pojednává zde také o oblastech, které je nutné při hodnocení aplikace mediace postihnout. Jsou zde popsány případy vhodné i nevhodné pro mediaci s důležitou zmínkou o jisté názorové nejednotnosti na striktní rozdělení těchto případů. Část kapitoly je věnována také přednostem mediace.
11. **Aplikační oblasti mediace:** obsahem této kapitoly se autorka zaměřuje již na konkrétní oblasti, v nichž je mediace využívána. Mediace je zde rozdělena do dvou velkých oblastí: 1. Mediace v civilních sporech a 2. Mediace v trestním řízení.
Mediace v civilních sporech je poté členěna na následující: rodinnou a partnerskou mediaci, peer mediaci (mediaci ve škole), obchodní mediaci, mediaci v pracovněprávních sporech, internetickou mediaci, komunitní mediaci, environmentální mediaci a mediaci v politice a diplomacii. Podrobnější charakteristika je pak věnována mediaci rodinné, peer (školské) mediaci a mediaci obchodní.
12. **Mediátor jako profese:** tato kapitola pojednává o problematice nahlížení na mediátora jako na regulérní profesi. Pozornost je věnována kompetencím mediátora, které jsou v některých odborných člancích synonymem kvalifikace. Položena je také otázka, jaké atributy by mediátor z hlediska profese měl vykazovat. V souvislosti s pohledem na mediaci jako profesi je zmíněna profesionalizace mediace a různá stanoviska k ní.
13. **Vzdělávání v mediaci:** poslední kapitola se zabývá problematikou vzdělávání a vzdělávání v mediaci. Ukazuje různé přístupy a názory odborníků například na délku a celkovou podobu vzdělávání. Na téma je nahlíženo jak v kontextu celosvětovém, tak v kontextu pouze evropském. Detailněj-

ší pozornost je pak věnována vzdělávání v České republice a vzdělávání v rodinné mediaci.

Řešení konfliktů je nedílnou součástí našeho života. Existuje mnoho přístupů a mnoho způsobů, jak je řešit. Mediaci je jedním z nich. Autorka v knize velmi erudovaně ukazuje, jak se mediaci jako jedna z možností řešení konfliktů neustále vyvíjí a jak širokou, multidisciplinární metodou je. Kniha by neměla uniknout pozornosti zejména lidem pracujícím v pomáhajících profesích, jako jsou psychologové, sociální pracovníci, pedagogové, právníci a další. Je také vhodná pro každého, kdo se chce o tomto alternativním řešení sporů dozvědět něco víc.

Adresa autora

Mgr. Jiří Vrba

Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: jiri.vrba01@upol.cz

KDYŽ NAŠE DÍTĚ NEMLUVÍ PLYNULE

Monika Weilová

LECHTA, V., KRÁLIKOVÁ, B. *Když naše dítě nemluví plynule*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4.

V letošním roce se na pulty knihkupectví dostala odborná publikace autorů Viktora Lechty a Barbary Králikové s názvem *Když naše dítě nemluví plynule*. Prof. PhDr. Viktor Lechta, Ph.D., se již 36 let zabývá terapií koktavosti a současně je zakladatelem Centra pro dysfluenci – pracoviště speciálně zaměřeného na poruchy plynulosti řeči v Bratislavě. PhDr. Barbara Králiková pracuje jako klinická logopedka.

Neplýnulost řeči u dětí je stále aktuálním a diskutovaným tématem, které by ani dnes nemělo být přehlíženo. Je na místě zejména včasná intervence, aby nedošlo k sociálním, psychickým nebo jiným komplikacím ovlivňujícím život dítěte s neplýnulostí řeči.

Kniha je psaná jasným a srozumitelným jazykem, systematicky členěna na kapitoly a určena především rodičům dětí, které trpí dysfluentní expresí. V knize jsou uvedeny názorné ukázky z praxe autorů, proto mají čtenáři možnost ujasnit si teoretické poznatky na praktických příkladech. Pozitivem knihy je stručná explorační odborných termínů přímo v textu a slovníček odborné terminologie v závěru publikace.

Ta je dělena na segmenty, které mají své značky usnadňující čtenáři orientaci v textu. Jedná se o otázku, základní informaci, důležitost, chybu a správné jednání. Kniha obsahuje 12 kapitol, které jsou dále členěny na podkapitoly. V prvních dvou kapitolách (uvedení do problematiky) je objasněno, čím se neplýnulost (nejedná se pouze o koktavost) manifestuje. Jsou zde ukázány příklady dysfluencí a vysvětleny, za jakých okolností mohou vzniknout. Autoři se snaží čtenářům vysvětlit, proč jsou některé neplýnulosti přijímány s obavami a jiné nikoliv. Kladou si také otázku: „Jsou jevy okolo nás plynulé, nebo neplýnulé?“ Odpovědí je zamyšlení, zda opravdu vše, co je plynulé, je také pozitivní, a vše neplýnulé negativní.

V další kapitole autoři vysvětlují, co všechno můžeme řadit mezi neplýnulost a jaký je mezi těmito druhy narušené komunikační schopnosti rozdíl. Nejčastější příčiny neplýnulosti jsou obsahem následující kapitoly. V kapi-

tole věnované vzniku a průběhu koktavosti se Lechta s Králikovou snaží alespoň po stránce teoretické připravit rodiče na samotný průběh poruchy či její případné komplikace.

V páté kapitole věnují autoři pozornost nejmarkantnějším symptomům koktavosti, které dělí na slyšitelné a viditelné. Samostatnou podkapitolu tvoří symptomy, které lze zjistit pouze tehdy, pokud čtenář (rodič) pochopí, co dítě cítí.

Jak lze dítěti účinně pomoci je název šesté kapitoly, která kvantitativně převyšuje předešlé. Hlavní podkapitoly tvoří vývojová neplynulost, začínající koktavost a fixovaná koktavost. Zde je kladen důraz na intervenci v daných fázích neplynulé řeči dítěte. Dále se setkáváme s radami, jak by se rodiče měli chovat, pokud mají doma dítě s neplynulostí. Tato kapitola je zaměřena především na nejčastější otázky rodičů a na jejich následné zodpovězení a vysvětlení problému. V návaznosti na předešlé části najdeme kapitolu s názvem *Dítě s neplynulostí řeči ve škole*, která je zaměřena na rady pro pedagogické pracovníky.

Velmi přínosnou je i kapitola s názvem *Mýty o koktavosti*, která ukazuje je přžitky tradované mnohdy i po staletí. Jako příklad lze uvést, že „lidé s koktavostí jsou posedlí ďáblem“ (str. 112). Užitečná je i kapitola shrnující, kde mohou rodiče vyhledat odbornou pomoc a kde naleznou více informací o neplynulosti řeči. V knize se čtenář setkává s fakty, která doprovází řada černobílých ilustrací doplňujících a názorně vysvětlujících informace obsažené v textu.

Závěrem lze konstatovat, že publikace Viktora Lechty a Barbary Králikové s názvem *Když naše dítě nemluví plynule* je zdařilá a můžeme ji doporučit všem, kterým záleží na tom, aby rozvoj dětí v oblasti komunikace byl kvalitní a bezproblémový. Kniha bude jistě přínosem nejen pro všechny, kteří se o problematiku narušené komunikační schopnosti zajímají, ale především pro samotné osoby s poruchou plynulosti řeči.

Kontakt na autora

Mgr. Monika Weilová
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Ústav speciálněpedagogických studií
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: weilova@seznam.cz

RECENZENTI

E-PEDAGOGIUM - ROČNÍK 2011

Mgr. Hana Bartoňková, Ph.D.
PhDr. Barbora Bazalová, Ph.D.
doc. PhDr. Iveta Bednaříková, Ph.D.
Mgr. Petra Bendová, Ph.D.
PhDr. Vojtěch Bednář
doc. Ing. Milada Bocáková, Ph.D.
PhDr. Ladislav Csémy
PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
PhDr. Jan Činčera, Ph.D.
MgA. Michal Čunderle, Ph.D.
PhDr. Pavel Dařílek, CSc.
PhDr. Jiří Dostál, Ph.D.
Mgr. Adéla Hanáková
PhDr. Lenka Holá, Ph.D.
PhDr. Radka Horáková, Ph.D.
doc. RNDr. Libuše Hrabí, Ph.D.
PhDr. Vlasta Hrdličková, Ph.D.
RNDr. Štěpán Hubálovský, Ph.D.
Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
doc. PaedDr. Oldřich Chytil, Ph.D.
Mgr. Jaroslava Ivanová, Ph.D.
doc. PhDr. Jiří Jankovský, Ph.D.
Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
doc. MUDr. PhDr. Kamil Kalina, CSc.
Mgr. Pavel Kliment, Ph.D.
Mgr. Petr Knecht, Ph.D.
PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D.
Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.
doc. PaedDr. Miroslav Kopecký, Ph.D.
Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Mgr. Jan Kubrický, Ph.D.
prof. PhDr. Anna Kučerová, CSc.
PhDr. Pavel Kusák, CSc.
doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.
Mgr. Jiří Langer, Ph.D.
Mgr. Tomáš Lehotský, Ph.D.

Mgr. Štefan Ligas, Ph.D.
prof. PaedDr. Jiří Luska, CSc.
prof. Mgr. Ladislav Macháček, CSc.
doc. PhDr. Ferdinand Mazal, CSc.
doc. PaedDr. Mgr. Jan Michalík, Ph.D.
doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.
Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.
RNDr. Michal Novák, Ph.D.
doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.
prof. PhDr. Josef Oborný, Ph.D.
doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D.
PhDr. Elena Pajdlhauserová, Ph.D.
doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
doc. PhDr. Michaela Pišová, Ph.D.
doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.
Mgr. Jana Poláchová-Vašátková, Ph.D.
Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.
prof. PaedDr. PhDr. Miloň Potměšil, Ph.D.
PhDr. Petra Potměšilová, Ph.D.
PhDr. Jiří Pospíšil, Ph.D.
PaedDr. Miloslav Psota
Mgr. Michal Růžicka, Ph.D.
Mgr. Veronika Růžicková, Ph.D.
RNDr. Aleš Ruda, Ph.D.
prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
doc. Ing. Čestmír Serafin, Dr.
Mgr. Margita Schmidtová, Ph.D.
PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.
doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D.
PhDr. Josef Slowik, Ph.D.
PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.
doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.
Václav Souček, PhD.
prof. PhDr. Libuše Spáčilová, Dr.
doc. PhDr. Jitka Šimíčková Čížková, CSc.
prof. PhDr. Gerlinda Šmausová

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
PaedDr. Eva Štefaničiaková
doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.
doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
Mgr. Vladimír Vaněk, Ph.D.
Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
prof. PhDr. Marie Vitková, CSc.
Mgr. Jitka Vitová, Ph.D.
doc. PhDr. Kateřina Vlčková, Ph.D.
RNDr. Olga Vránová, Ph.D.
prof. PhDr. Zbyněk Vybíral, Ph.D.
Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.
doc. RNDr. Ludmila Zajoncová, Ph.D.
doc. RNDr. Tomáš Zdráhal, CSc.
PaedDr. Monika Žumárová, Ph.D.

Všem recenzentům mnohokrát děkujeme za spolupráci, vstřícnost a ochotu při zpracování posudků v roce 2011. Redakční rada e-Pedagogia

E-PEDAGOGIUM

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice, s ohledem na pedagogiku, speciální pedagogiku, pedagogickou psychologii a didaktiky oborů

Ročník 2012, I. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
IČO 61989592
Olomouc 2012

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
tel.: 585 635 011
e-mail: helena.grecmanova@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

ISSN 1213-7758 tištěná verze
ISSN 1213-7499 elektronická verze