Pedagogická fakulta
Univerzity Palackého
v Olomouci

e-PEDAGOGIUM

I/2017

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

REDAKCE ČASOPISU e-PEDAGOGIUM

Předseda redakční rady
Prof. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, Ph.D.

Zástupce předsedy vědecké rady
Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

MEZINÁRODNÍ VĚDECKÁ RADA

Em. Prof. Dr. Konrad Bundschuh	LMU München, DE
doc. PaedDr. PhDr. Jiří Dostál, Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Imron Wakhid Harits, Ph.D.	Universitas Trunojoyo Madura, Indonesia
Prof. Des Hewitt	University of Warwick, UK
Patricia Huion	University College Leuven-Limburg, BE
Prof. dr hab. Jolanta Karbovniczek	Akademia Ignatianum w Krakowie, PL
Dr. Steven Kohn	Valdosta State University, USA
doc. PhDr. Jaroslav Koťa	Univerzita Karlova v Praze, CZ
Prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Ass. prof. Yan Peng, PhD.	Sichuan Normal University Chengdu City, CN
prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Dr. Anna Romagnuolo, PhD	Università della Tuscia, Viterbo, IT
doc. PhDr. Václav Řeřicha, CSc.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
PaedDr. PhDr. Denisa Selická, Ph.D.	Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, SK
Doz. Dr. Ulrike Stamm	Humboldt-Universität zu Berlin, DE
PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.	Univerzita Karlova v Praze, CZ
doc. PaedDr. Darina Tarcsiová, CSc.	Univerzita Komenského v Bratislave, SK
doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Jonathan White	University of Derby, UK
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, CZ

REDAKCE:

Výkonná redaktorka
PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Redaktoři
PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.
PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.
PhDr. Milan Polák, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

e-PEDAGOGIUM

I/2017

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

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

Jazyková úprava: Mgr. Milan Polák, Ph.D.
Mgr. Silvie Zdražilová

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Předseda redakční rady: prof. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, Ph.D.

Příspěvky prošly recenzním řízením.

Časopis je zařazen do Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR schváleného Radou pro výzkum a vývoj ČR, je evidován a zařazen do databází Index Copernicus™, WorldCat®, ERIH PLUS a EBSCO*host*.

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

Obsah

Úvodník 5

Odborné články a statě

Čo sú sociálne vedy, nejednoznačnosť a veľká variabilita významu pojmu sociálno 7
Peter Ondrejkovič

Kontroverze humanismu a jeho dědictví v sociálních vědách a v pedagogice 25
Jaroslav Koťa, Martin Strouhal

Problém metody morálních dilemat v etické výchově 35
Jan Hábl, Jan Polinský

Učitelské sebepojetí – podněty k auto-evaluaci a výzkumu 46
Hana Lukášová

Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ 59
Irena Smetáčková, Eliška Vondrová, Petra Topková

Vztah životní spokojenosti a jejích složek s osobnostními charakteristikami u studentů učitelských oborů 76
Lucie Křeménková, Jana Kvintová, Michaela Pugnerová

Formativní hodnocení v zahraničí a v České republice 89
Veronika Laufková

Širší souvislosti školního prospěchu z matematiky....100
Helena Vomáčková, David Cihlář

Pedagogika a performativní řečové akty....110
Jan Süsa

Specifika v porozumění orální řeči u dětí předškolního věku mateřské školy logopedické a mateřské školy běžného typu....117
Renata Mlčáková

Situace rodičů neslyšících dětí – rozhodování pro kochleární implantaci....130
Pavla Pitnerová, Pavlína Reová

Možnosti hodnocení pragmatické roviny komunikace u dětí s poruchou autistického spektra – výsledky dílčího šetření....139
Kateřina Vitásková, Lucie Šebková, Lucie Schwarzová

EMBU a jeho verzie ako nástroje na meranie vzťahovej väzby....149
Gabriela Rozvadský Gugová

Znalosti o epilepsii a sebedůvěra studentů učitelství a učitelů z praxe v přístupu k žákovi s tímto onemocněním....162
Dana Brabcová, Eliška Strejcová, Jiří Kohout

Recenze a krátké zprávy

Kognitivní trénink v praxi....174
Lenka Dzidová

Přehled poruch psychického vývoje....177
Irena Plevová, Josef Konečný

Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia....180
Marek Krška

Úvodník

Vážení a milí čtenáři,

v prvním čísle nového ročníku časopisu e-Pedagogium bychom vám chtěli představit příspěvky, které se tematicky řadí do tří skupin. První z nich je soubor příspěvků zaměřených na obecné otázky sociálních věd, na vliv humanismu v sociálních vědách a pedagogice a na etickou výchovu. V první části svého dvoudílného textu, jehož druhý díl bude otištěn v čísle III, píše Peter Ondrejkovič o významu pojmu sociálno, jeho nejednoznačnosti a variabilitě a své myšlenky obrací k obsahu, jaký tento pojem může nabývat v současné společnosti. Martin Strouhal a Jaroslav Koťa se zamýšlejí nad podstatou lidskosti v kontextu dějin humanismu a čtenářům předkládají podněty k pedagogickému zamyšlení. Zmiňují se o nejen přínosech humanismu, ale také o diskreditaci jeho idejí v historii lidské společnosti. Článek Jana Hábla a Jana Polinského o metodě morálních dilemat a jejím využití v etické výchově pak první část příspěvků uzavírá.

Ve druhé části následují stati zaměřené na profesi učitele a na školní problematiku. Jednak jde o text Hany Lukášové věnovaný učitelovu sebepojetí a auto-evaluaci. Autorka zde uvádí holistický model učitelského sebepojetí a vysvětluje trend pedagogické kultury obratu v jehož kontextu pak přistupuje k sestavení otázek pro auto-evaluaci. Jakmile si čtenáři zodpoví položky auto-evaluačního dotazníku, mohou se začíst do článku Ireny Smetáčkové, Elišky Vondrové a Petry Topkové o problematice a riziku stresu a syndromu vyhoření u učitelek a učitelů základních škol, které podrobně popisují skupiny stresorů působících na vyučující ve škole. Představují také výzkumné šetření zaměřené na copingové strategie, jakými čeští učitelé a učitelky stres zvládají. Vztah životní spokojenosti u studentů učitelství zkoumají Lucie Křeménková, Jana Kvintová a Michaela Pugnerová. Nové požadavky na hodnocení žáků pak uvádí ve svém článku Formativní hodnocení v zahraničí a v České republice Veronika Laufková. Podobně je zaměřen také text Heleny Vomáčkové a Davida Cihláře, kteří uvádějí výsledky výzkumného šetření, v němž se zabývali souvislostmi školního prospěchu žáků staršího školního věku z matematiky. Hovoří o výuce matematiky jako o širokospektrální záležitosti a multiplikačním efektem a vyzdvihují psychomotorický a afektivní význam výuky.

Třetí tematickou skupinu článků spojuje problematika komunikace. Jan Sůsa se pokouší zjistit, zda je možno v pedagogice prakticky uplatnit teorii performativity Judith Butlerové. Následují příspěvky z oblasti speciální pedagogiky s logopedickou a surdopedickou problematikou. Renata Mlčáková zkoumá oblast porozumění orální řeči u dětí předškolního věku v mateřské škole logopedické a běžné a Pavla Pitnerová s Pavlínou Reovou popisují situaci rodičů neslyšících dětí v období, kdy je u dítěte zjištěna sluchová vada, a proces následného rozhodování o zavedení kochleárního implantátu. S dílčími výsledky výzkumného šetření zaměřeného na možnosti hodnocení pragmatické roviny komunikace u dětí s poruchou autistického spektra pak čtenáře seznamují Kateřina Vitásková, Lucie Šebková a Lucie Schwarzová. O teorii vztahové vazby, vývoji výzkumného nástroje – dotazníku EMBU (dotazník zapamatovaného rodičovského jednání) a jeho modifikaci na slovenské podmínky píše Gabriela Rozvadský Gugová. Posledním příspěvkem je text Dany Brabcové, Elišky Strejcové a Jiřího Kohouta, v němž zjišťují, jaké znalosti mají studenti učitelství a učitelé o epilepsii a jaké postoje zaujímají k žákům s tímto neurologickým onemocněním.

Věříme, že pestré obsahové zaměření jednotlivých článků nalezne své čtenáře a svou rozmanitostí přispěje k odborné a konstruktivní diskusi.

Redakce

Odborné články a statě

Čo sú sociálne vedy, nejednoznačnosť a veľká variabilita významu pojmu sociálno

Peter Ondrejkovič

Abstrakt

Či vôbec možno hovoriť o vede mimo prírodných vied, vychádza z prekonaného klasického poňatia vedy, založené na newtonovskom a karteziánskom modelom vedy. Sociálne vedy predstavujú aj prekonané poňatie vedy, vybudované metódou rozčleňovania na časti a ich skladania v zhode so zákonmi klasickej príčinnosti, ktorá utvárala striktne deterministický obraz sveta. Klasické predstavy o prísne deterministických zákonoch ustupujú a javia sa ako zložitá sieť vzťahov medzi rozličnými časťami sociálnej skutočnosti. Tá pozostáva nie iba z racionálne konajúcich bytostí a nemožno ju pochopiť, podobne ako i spoločnosť, iba prostredníctvom logickej úvahy, zredukovaním na to, čo je pozorovateľné a merateľné. Sociálne javy, ktoré sú predmetom skúmania sú obsahom sociálnych vied, ktoré pracuje „vo svete významností". Sociálne vedy sú tak interpretáciou štruktúry sociálneho systému, sústavy zákonov a pôsobenia merateľných (aj materiálnych) síl, ako aj sieťou významov, praktík a pravidiel. S sociálnych vedách sa nemôžu používať metódy, ktoré sú natoľko exaktné ako v prírodných vedách. Sociálne vedy však majú komplementárny charakter s ostatnými vedami a tvoria jednotu ľudského poznania.

Kľúčové slová: sociálno, sociálne javy, poňatie vedy, prírodné a sociálne vedy, metódy, Bayesianizmus, kvantitatívny a kvalitatívny prístup, interpretatívne orientovaný postup, porozumenie.

What are the social sciences, ambiguity and great variability of the meaning of the term "the social"

Abstract

The question if it is at all possible to speak about science also outside the scope of natural sciences arises from an outdated classic conception of science based on the Newtonian and Cartesian models. The social sciences also represent an outdated conception of science created by division and unification of separate parts in accordance with the laws of classic causality, which formed the deterministic world view. The classic conception of strictly deterministic laws recedes and appears to be a complex web of relationships between various parts of the social reality. Social reality does not consist solely of rationally acting beings, thus it is not possible to understand social reality and society only by means of logical reasoning and reducing things into what is measurable and observable. The studied social phenomena belong to the scope of the social sciences, which operate in the „world of significance". Thus, the social sciences represent an interpretation of social structure, a system of laws and influence of measurable (also material) forces, as well as a network of meanings, practices and rules. It is not possible for the social sciences to apply exact methods as natural sciences do. However, the nature of the social sciences is complementary to other sciences and together they form the unity of human knowledge.

Keywords: social, social phenomena, the concept of science, natural and social sciences, methods, Bayesianism, quantitative and qualitative approach, interpretative process, understanding.

O pojme sociálno

Na úvod niekoľko slov o pojme sociálno. Adjektív social(-no,-ny,-ne), francúzsky, anglicky španielsky social a latinsky socialis, je synonymom k „spoločenskému" a v širšom význame spoločensky prospešný, spoločensky nápomocný, súcitný, milosrdný. V bežnom každodennom jazykovom prejave znamená „sociálny" vzťahovanie sa (zreteľ) človeka k inej osobe alebo viacerým osobám, čo obsahuje aj schopnosť človeka zaujímať sa o iného, a vciťovať sa, byť empatický k nemu. Rudolf Kohoutek charakterizuje sociálno ako výsledok priamej i nepriamej komunikácie, interakcií a všetkých kontaktov ľudí, čo nazýva tiež socialitou. Rôzne spoločenskovedné odbory používajú termín sociálny, sociálno v istom rozdielnom význame. V sociológii „veda o sociálne" sa zaoberá sociálnym stavom spoločnosti a jej (sociálnou) štruktúrou. Sociálna pedagogika sa zaoberá

výchovnými prvkami sociálneho konania a správania. Vníma si ľudské indivíduum vo vzájomnom vzťahu so sociálnym prostredím, i so snahou intervenovať do tohto vzťahu. Sociálni pedagógovia hovoria o životnej situácii, aby vyjadrili celok osoby a jej sociálneho rámca. Medzi vedné disciplíny, v ktorých je najčastejšie frekventovaný pojem sociálne v rôznych tvaroch je sociálna filozofia, ktorá pri filozofickom skúmaní života vyúsťuje do filozofického obrazu spoločenského života. Je do značnej miery analytická, ale tiež normatívna; nie je len poznaním, ale aj hodnotením sociálneho bytia, má vzťah k jeho modelovaniu, projektovaniu a praktickému utváraniu, teda využíva svoje analytické poznatky k tomu, aby mohla stanovovať princípy a normy pre správanie človeka v spoločnosti.

Početné sociologické a sociálnopedagogické pojmy používajú pojem sociálny ako súčasť svojej pojmovej výbavy, kategoriálnej sústavy, ako napr. „sociálna rola" v rozlíšení od roly herca na javisku. Termín sociálny sa však používa aj v iných disciplínach, napr. v biológii (sociobiológia), vo význame kooperácie indivíduí. V politológii i v samotnej politike sa ústredné problémy a ich komplexy už dávnejšie označujú termínom „sociálne otázky". Termín používajú dokonca i mnohé veľké politické strany vo svojom názve, ako napr. Kresťansko-sociálna únia v Bavorsku (CSU), Sociálnodemokratická strana a i. V psychológii sa termín sociálna stal synonymom medziľudského a intersubjektívneho. V právnej vede a štátovede je jedným zo základných cieľov smerovania štátu (sociálny štát) a práva občana na ochranu a pomoc v núdzi. Podobne by sme našli používanie pojmu „sociálna" aj v sociálnej politike, v ekonomike (ako napr. spoločenský alebo sociálny produkt).

Jediný záver, ktorý možno z uvedeného vyvodiť, je nejednoznačnosť a veľká variabilita významu pojmu sociálno, sociálny, sociálne. Toto konštatovanie je významné najmä pre odraz tejto mnohoznačnosti v sociálnej práci, ktorá disponuje najväčším registrom intervencií do sociálna. Sociálna pedagogika, ktorá je hraničná veda medzi sociológiou a pedagogikou, skúma vzťahy medzi jednotlivcom a spoločnosťou, no v menšej miere intervenuje do každodenného života ako sociálna práca. Vo väčšej miere ako sociálna práca skúma výchovné procesy, formy sociálnej pomoci deťom, mládeži a dospelým. Jej úlohou je hľadanie účinných foriem prevencie a kompenzácia nedostatkov spoločnosti.

Uvedené závery vyvolávajú ďalšie otázky, najmä pokiaľ ide o aplikáciu vedy v oblasti sociálna, ako sme o ňom hovorili.

Čo je to veda v sociálnych vedách? Aké je miesto vedy o sociálne?

Častá otázka, s ktorou sa stretávame, je však nesprávne položená. Okrem pochybovania, či vôbec možno hovoriť o vede mimo prírodných vied, vychádza z dnes už prekonaného klasického poňatia vedy, podľa ktorého bolo toto poňatie založené na dvoch predpokladoch:

- Prvým predpokladom bol newtonovský model vedy, podľa ktorého existuje symetria medzi minulosťou a budúcnosťou, ktoré takmer automaticky koexistujú v prítomnosti. To znamenalo, že sme ani nemuseli rozlišovať medzi minulosťou a prítomnosťou, prítomnosť bola logickým pokračovaním minulosti, a to sa predpokladalo i o budúcnosti sociálneho stavu spoločnosti a jej (sociálnej) štruktúry. Nazdávame sa, že znova sa otvára s osobitnou naliehavosťou otázka filozofie dejín, otázka významu minulosti pre prítomnosť a pre budúcnosť. Zdá sa, že bez nich neprichádza dnes (osobitne z postmoderného hľadiska) projekt modernizácie spoločnosti (a teda aj vedy) v pôvodnej podobe do úvahy (Ondrejkovič, 2000). S osobitnou naliehavosťou vystupuje do popredia otázka kontinuity a diskontinuity dejín, otázka ich „konca", ako problému, na ktorý upozornil s naliehavou výzvou Fukuyama (2002).
- Druhým predpokladom bol karteziánsky model vedy, predstava, že jestvuje rozdiel medzi prírodou a človekom, rovnako ako medzi hmotou a duchom, medzi fyzickým svetom a sociálnym, príp. duchovným svetom. Táto predstava je prekonaná chápaním „sveta" ako kozmu, nekonečného vesmíru novej kozmológie, nekonečného v rozprestieraní, trvaní, v zákonoch so svojimi ontologickými znakmi božstva, ako o nich hovorí vo svojom svetoznámom diele Alexander Koyré (1957, s. 276).
- Osobitnú zmienku si zasluhujú práce Carla Friedricha von Weizsäckera o stieraní rozdielu medzi subjektom a objektom a následne stieraní rozdielu medzi vedami o prírode a vedami o človeku a spoločnosti.

Vychádzajúc z prác Carla Friedricha von Weizsäckera o vzťahu prírodných vied a psychosociálnych vied (ktoré patria tak medzi vedy o človeku, ako i medzi vedy o spoločnosti) uvedieme príklad o centrálnom význame kvantovej teórie:
Pre štruktúru myslenia modernej fyziky má kvantová teória centrálny význam. Bola založená Maxom Planckom, ktorý formuloval v r. 1900 pojem „elementárne účinné množstvo (ħ)". Kvantovú teóriu ďalej rozvinul Albert Einstein a rozhodujúcim spôsobom v r. 1913 Niels Bohr. Svoju definitívnu podobu získala v 20. a 30. rokoch zásluhou Heisenberga, Schrödingera, Diraca, Neumanna a ďalších.

Pre naše úvahy je zvlášť dôležité: Keď analýza ľudského tela vychádza z úrovne buniek a molekúl, dostávame sa na úroveň atómov a subatomárnych štruktúr („elementárnych častíc"), ktorých fyzika je pochopiteľná iba na báze kvantovej teórie. Keď by sme uvažovali o spoločnosti ako organizme, (o čom uvažovali už Spencer a Durkheim)

ako analógii ľudského tela, otvára sa otázka, či nie je oprávnené uvažovať aj o prvkoch (elementárnych častiach) spoločnosti, ktoré sa stávajú pochopiteľnými iba na báze kvantovej teórie. Otázka vedy o sociálne takto nadobúda ďalšiu (novú) perspektívu.

Túto úroveň preukázala kvantová teória už v 20. rokoch (Bohr, 1928, Heisenberg[1]), že atómové štruktúry nemožno chápať zodpovedajúc javovému svetu predstáv klasickej fyziky ako predmety, ako telesne uchopiteľné častice, v zmysle Descartesovskej res extensa, fyzikálnej reality. Doposiaľ boli častice popísané ako vzájomne súvislé a bez protirečení iba ako matematické štruktúry. Sociálno je tu znova naporúdzi.

Kvantová teória si vynucuje nové uvažovanie o vzťahu objektu a subjektu, o duševne a telesnosti. Bohr, Heisenberg a ďalší vedci Kodanskej skupiny fyzikov videli už v priebehu 20. a 30. rokov, že – podmienene kvantovou teóriou – je descartovské substanciálne oddeľovanie subjektu a objektu v modernej prírodovede naďalej neudržateľné (Bohr, 1928, 121 supl., s. 580–590, Heisenberg, 1969).

K tomu niekoľko vysvetlení na príklade fyziky elektrónov: Elektrón ako jeden zo základných subatomárnych kameňov zjavne vykazuje v závislosti od zariadenia experimentu (zariadenia, v ktorom sa experiment koná) rôzne vlastnosti. Raz vykazuje ako objekt vlastnosti, ktoré poznáme z javového sveta klasickej fyziky ako vlnové vlastnosti, napr. keď poznávajúci subjekt, experimentátor, vykonáva experiment ohybu. Inokedy vykazuje elektrón vlastnosti, ktoré sú nám známe z klasickej fyziky ako korpuskulárne vlastnosti, napr. keď experimentátor vykonáva pokusy fotoelektronických efektov.

Prekonanie Descartovského dualizmu

Známa Heisenbergova relácia (princíp) neostrosti hovorí, že produkt z neostrosti (nepresnosti) pri meraní miesta (Δx) kvantovomechanickej elementárnej častice[2], napríklad elektrónu, a nepresnosť pri meraní jeho impulzov (Δp) je stále väčší alebo minimálne rovnaký ako Planckovo účinné kvantum ($\hbar$). ($\Delta x \,.\, \Delta p \geq \hbar$)[3]. To znamená radikálny odklon od základov klasickej fyziky: keď sa poznávajúci subjekt, teda experimentátor, pokúša miesto objektu („elementárnej častice“) veľmi presne merať, stáva sa nutne nepresnosť merania jeho impulzov veľmi veľká. Naopak: keď sa experimentátor usiluje o čo možno najpresnejšie meranie impulzov elementárnej častice, stáva sa nepresnosť merania jej miesta veľmi veľká. Ako sa poznávaný objekt predstavuje (v tomto prípade elektrón),

[1] Heissenbergov princíp neurčitosti špecifikuje isté teoretické hranice ľudskej schopnosti vykonávať vedecké merania. Podľa princípu neurčitosti ani sebelepšie zdokonalenie meracieho prístroja nedovolí získať presné výsledky, rovnako ani lepšie metódy a techniky spoločenskovedného výskumu.

[2] Kvantová mechanika je súbor vedeckých princípov, ktoré popisujú správanie hmoty a jej interakcie s energiou na úrovni atómov a elementárnych častíc.

[3] Žiarenie emitované každým predmetom sa nešíri len spojito vo vlnách, ale aj v nespojitých balíčkoch. Tie dostali pomenovanie kvantá. Ich energia nemôže nadobúdať ľubovoľné hodnoty, ale je násobkom konkrétneho čísla dnes známeho ako Planckova konštanta.

bude principiálne závisieť od spôsobu experimentu, ktorý subjekt, t.j. experimentátor, vykonáva. Inými slovami: kvantová mechanika tvrdí, že čím presnejšie zmeriame jednu veličinu (napr. presnú pozíciu častice), tým nepresnejší bude výsledok iného merania tej istej častice (napr. hybnosť). Inak povedané, ak najskôr zmeriame pozíciu a potom hybnosť, dostaneme iný výsledok ako keby sme najskôr merali hybnosť a potom pozíciu. Samotné uskutočnenie merania ovplyvňuje výsledok merania

Nové filozofické hľadisko vzťahu subjekt-objekt, ktoré bolo umožnené vznikom kvantovej teórie je podrobne uvedené v dielach fyzikov svetového mena (Heisenberg, 1969, Weizsäcker, xxx).

Z výkladu vyplýva: V modernej fyzike ako centrálnej disciplíny prírodných vied je karteziánsky koncept striktného oddeľovania res cogitans a res extensa[4] naďalej neudržateľný. Túto skutočnosť niektoré prírodovedne orientované vedné disciplíny doposiaľ málo berú na vedomie.

Nemôžeme opomenúť aj súvislosti s prekonávaním vedy vybudovanej metódou rozčleňovania na časti a ich skladania v zhode so zákonmi klasickej príčinnosti, ktorá utvárala striktne deterministický obraz sveta. Takýto obraz sveta je celkom neprijateľný pre atómovú fyziku. Kvantová teória vyvrátila klasické predstavy o pevných objektoch a prísne deterministických zákonoch prírody. Ukázala, že subatómové častice nemajú ako izolované entity nijaký význam, že ich možno pochopiť len ako vzájomnú spätosť medzi prípravou experimentu a nasledujúcim meraním. Ukazuje, že svet nemožno rozložiť na nezávisle jestvujúce najmenšie jednotky. Keď prenikneme do látky, príroda nám neukáže nijaké izolované „základné stavebné bloky", ale skôr sa javí ako zložitá sieť vzťahov medzi rozličnými časťami celku, uvádza F. Capra (1992, s. 53). Dodajme, že súčasťou týchto častí celku a tejto siete vzťahov je i človek a spoločnosť.

Od začiatku 19. storočia práve pod vplyvom uvedených prekonaných predstáv poňatia vedy sa začal pojem „veda" spájať v prvom rade a často i výlučne s prírodovedou, a to hlavne v anglicky hovoriacich krajinách a menej už v nemeckej oblasti, kde pojem „Wissenschaft" sa stále používa ako všeobecný pojem pre systematické vedenie. Anglické „humanitné vedy" (zrejme tam pramení aj nesprávne položená otázka, čo je to veda v humanitných vedách, a to z mechanického preberania inej ako stredoeurópskej tradície vývinu vedy) sa nemecky nazývajú Geisteswissenschaften[5], čo v doslovnom preklade znamená veda o duchovných alebo mentálnych javoch. Počnúc dvadsiatym

[4] Podľa Descartesa púha matéria ako res extensa je prísne oddelená od substancie myslenia. Všetko, čo existuje vo svete je buď A alebo B, a najbežnejšie by sme mohli povedať že ide o klasifikáciu buď fyzického alebo nefyzična. To znamená, že majú res cogitans a res extensa exkluzívne vlastnosti. Res cogitans je myseľ, je dôvod, emócie a akýkoľvek iný aspekt reality, je čisto non-fyzický. Na druhej strane, res Extensa je hmota a má štyri dôležité charakteristiky: veľkosť, tvar, priestorové rozšírenie, a schopnosť pohybu.

[5] Pojem „Geisteswissenschaft" sa podstatnou mierou začal používať prostredníctvom Wilhelma Diltheya (Einleitung in die Geisteswissenschaften, 1883). Dnes obsahuje pojem v nemecky hovoriacich krajinách všetky vedy, ktoré nemožno označiť ako prírodovedné (s výnimkou matematiky), teda všetky, zjednodušene povedané, ktoré sa rozvíjajú na teologických, právnických a filozofických (príp. filozoficko-historických a pedagogických) fakultách.

storočím sa črtá tendencia samotných prírodných vied (obzvlášť v kvantovej fyzike) deštruovať svoje vlastné východiská, spočívajúce na Newtonových a Descartesových základoch a otvárať hranice klasických vedeckých poznatkov.

Napokon epistemologický boj o to, čo je legitímne vedecké poznanie, vyústil do boja o to, kto bude kontrolovať vedu o ľudskom svete. Od čias, keď sa univerzity stali hlavnými inštitúciami pre tvorbu vedy vo svete, teda od 19. storočia, sa univerzity stali miestom trvalého napätia medzi „slobodnými umeniami" (t. j. humanitnými a sociálnymi vedami) a „vedami" definovanými ako vedením o prírode. Toto napätie na mnohých univerzitách, ktoré doposiaľ neprekročili „svoj tieň", t. j. newtonovský model ako prvý predpoklad klasického a dnes už prekonaného poňatia vedy, pretrváva v najrôznejšej podobe dodnes a manifestuje sa i do inštitucionalizovanej podoby (v podobe rozpočtov, personálneho, materiálneho a technického zabezpečenia a i.). Jedným z dôsledkov na takomto type zaostávajúcich univerzít sa stalo (z nevyhnutnosti) úsilie sociálnych vied a vied o človeku priblížiť sa k prírodným vedám nomotetickou koncepciou sociálnej vedy. Avšak predstava, že tieto vedy budú rovnako tak úspešné ako prírodné vedy tým, že od nich preberú ich metódy, sa ukázala ako naivná.

Napriek jednote ľudského poznania a vedy, vidíme nemožnosť iba prísne vedecky a racionálne sa zmocniť „totality človeka". Pritom poznávame aj ambivalenciu ako dvojakosť predstáv, koexistenciu dvojakých protichodných poznatkov o celku a jeho častiach, t.j. o prírode, človeku a spoločnosti. Celostnosť poznania sveta, osobitne „totality človeka" zaznamenávame síce ako ideál, ale súčasne i ako niečo, čo nebude nikdy dosiahnuteľné. Hranice takejto vedy a takéhoto poznania vyplývajú z poznania, že jestvujú aj ťažko- alebo dokonca neidentifikovateľné javy, ktoré preto nemožno ani kategorizovať. Človek nie je iba racionálna a racionálne konajúca bytosť, nemožno ho pochopiť, podobne ako i spoločnosť, iba prostredníctvom logickej úvahy, nemožno ich (človeka i spoločnosť) zredukovať na to, čo je pozorovateľné a merateľné. Zdá sa, že práve preto oveľa častejšie rozvíjame rozdielnosť, diferencie v poznaní, čím viac sa usilujeme o celok a totalitu. Po tom, čo Max Horkhaimer a Theodor W. Adorno uverejnili v r. 1974 svoju Dialektiku vysvetlenia (Dialektik der Aufklärung), stalo sa po druhej svetovej vojne takmer všeobecne prijaté, že postulovaná racionalita a „rozumnosť" sa môžu obrátiť a zmeniť na zničujúcu iracionalitu, teror a vyhladzovanie celých národov, že na totalizovanom princípe technickej, inštrumentálnej a striktne vedeckej rozumnosti sú už založené počiatky teroru.

Špecifickosť sociálneho poznania a sociálnych vied spočíva v intencionalite. Akékoľvek ľudské konanie (nie správanie!) je spojené alebo s čistou, alebo aplikovanou intencionalitou (Sedová, 2000, s. 444). Sociálne javy sú obdarené významom a sociálne vedy charakterizujú predmet svojho záujmu z hľadiska tohto významu. Musíme konštatovať, že sociálne javy sú zmysluplné a sociálna veda pracuje „vo svete významností". Bádanie v sociálnom poznaní sa zakladá na ľudskom konaní, ktoré vytvára tak sociálno, ako napokon aj človeka. Práve na tejto skutočnosti (na intencionalite v sociálnych vedách

a jej absencii v prírodných vedách) spočíva ontologická odlišnosť sociálneho a prírodno-prirodzeného sveta vo vedeckej reflexii. J. Habermas v tejto súvislosti upozorňuje, že vedy o človeku sa musia stať čoraz väčšmi filozofickými a nesmú sa podriaďovať prírodovedeckým modelom (1999, s. 100).

Aby tento problém nebol taký „jednoduchý", chceme upozorniť ešte na jednu skutočnosť. Intencionalita, „obdarenosť významom", ako sme vyššie spomenuli, sa týka vied o spoločnosti i o človeku. Predmetom pozornosti tejto práce je však nie psychologický, ale spoločenskovedný výskum, i keď oba úzko súvisia a často sa navzájom dopĺňajú. Výskum, v ktorom sa zaznamenávajú a interpretujú napr. postoje, mienky, želania, zďaleka nespĺňa požiadavky, kladené na spoločenskovedný, osobitne sociologický výskum, ak sa nesleduje ich spätosť so sociálnym systémom, ich funkcia a význam v sociálnych procesoch. Takýto výskum by neprekročil podľa Hirnera (1976, s. 153 a nasl.) rámec výskumu psychologického. Podobne zase ako vedeckým požiadavkám nezodpovedajúci a do určitého mechanistického redukcionizmu vyúsťujúci by vyznel výskum, v rámci ktorého by sa skúmali sociálne javy bez zreteľa na ich spätosť s procesom individuálnej sebarealizácie a psychického života indivídua. Interpretácia nadindividuálneho charakteru sociálnych javov, o ktorej písal už Durhheim, sa musí prejaviť i v spoločenskovednom výskume, keď budeme sociálne javy skúmať a odvodzovať priamo od spoločenskej praxe, ktorú Hirner chápe ako spôsob existencie subjektu, aktualizovaný jeho cieľavedomou činnosťou (1976, s. 154). Sociálne javy sa nám potom z tohto hľadiska budú javiť v spoločenskovednom výskume ako štruktúrne, funkčné a dynamické útvary spoločenskej praxe, ktoré môžeme skúmať prostredníctvom konečných počtov znakov a variantov, ktoré sú sledovateľné v spoločenskovednom výskume na individuálnych prejavoch (jednotlivcov). V spoločenskovednom výskume prestávajú však byť individuálnymi charakteristikami a individuálnymi prejavmi a stávajú sa indikátormi sociálnej skutočnosti.

Aby sme dokázali odpovedať na otázku, čo je vedecký výsledok v sociálnych (a teda intencionálnych) vedách, musíme si odpovedať na otázku:

1. Či je potrebné interpretovať štruktúru sociálneho systému ako sústavu zákonov, pôsobení a objektívne merateľných materiálnych síl? alebo
2. Či je potrebné interpretovať štruktúru sociálneho systému ako sieť významov, praktík a pravidiel ?

Pravdepodobne bude nevyhnutné odpovedať na obe otázky kladne. Vedecký výsledok a vedecká práca v sociálnych vedách budú potom tak interpretáciou štruktúry sociálneho systému, ako sústavy zákonov a pôsobenia merateľných (aj materiálnych) síl, ako aj sieťou významov, praktík a pravidiel, lebo v sociálnych vedách nejestvujú nijaké „tvrdé" fakty, ktoré by sa nevzťahovali na nejaký význam a zmysel. (Litlle, 1991 in Sedová, 2000, s. 449). Keďže analýza v sociálnych vedách je jednoznačne interpretatívna, je nevyhnutné, aby z hľadiska sebapochopenia, sebainterpretácie a porozumenia bola vždy

zaradená do kontextu istej kultúry, v kontexte ktorej jedine môže existovať. Táto zásada je považovaná za celkom nevhodnú a neadekvátnu pre prírodné vedy. To, že ľudské správanie je zmysluplne vysvetliteľné, predpokladá špecifickú odlišnosť vedy o ľudskom správaní (v spoločenských vedách, osobitne v sociológii) od prírodných vied. Práve v tom videl Max Weber a Dilthey rozdiel medzi duchovnými vedami a prírodovedou.

Tu treba však poznamenať, že z konštatovania o tom, že každá analýza v sociálnych vedách je jednoznačne interpretatívna, nesmie plynúť, že je iba interpretatívna. Sociálna veda musí byť empatická, vyžadovať porozumenie a výklad významu, ale podľa nášho presvedčenia sa musí usilovať aj o odhaľovanie príčin javov, procesov a vecí, ktorým porozumela, ich vzájomných súvislostí, príp. skrytých síl, ktoré sa podieľajú na ich vzniku, pretrvávaní, zániku a pod. Je však možné, že pri vysvetľovaní sociálnych faktov i sociálnych javov a procesov potrebujeme špecifické pojmy, špecifické kategórie, dokonca osobitný slovník, ktorý nemá náprotivok v prírodných vedách. To však neznamená, že dochádza k narušeniu legitimity spoločenských vied a spoločenskovedného výskumu.

V súvislosti s vedou v spoločenskovedných disciplínach chceme upozorniť na neutíchajúci metodologický spor o hodnotení vo vede. Zástancovia kritického racionalizmu, predovšetkým Karl Popper vo svojej svetoznámej Logike vedeckého bádania (1997) a Hans Albert (1994) zastávajú názor, podľa ktorého je hodnotenie súčasťou tzv. hodnotiaceho súdu, ktorý je protikladom súdu zisťovacieho a je teda nevedecký a treba ho zamietnuť ako súčasť vedy. Zisťovací súd je výrok, ktorému možno pripísať pravdivosť či nepravdivosť, ale nie hodnotu. Súd môže nanajvýš získavať tzv. pravdivostnú hodnotu, ako denotát interpretovanej vety. Naproti tomu Theodor W. Adorno (1984) a Jürgen Habermas (1970) vyslovujú presvedčenie, že v sociálnej skutočnosti nemáme vo vede do činenia iba s faktami. Sociálna skutočnosť a spoločnosť je hodnototvorná a táto časť sociálnej skutočnosti je tiež predmetom výskumu a vedy. Hodnotenie môže byť vzťahované k hodnotiacemu súdu. Obidva druhy súdov, zisťovacie (zakladajúce sa na pravdivosti alebo nepravdivosti výroku) i hodnotiace, sa vzájomne doplňujú a navzájom spolu súvisia, i keď sa vzťahujú k odlišnému referenčnému systému. Tzv. zisťovací súd sa bude potom vzťahovať na ontologický referenčný systém a hodnotiaci súd na referenčný systém hodnotový. Kým ontologický systém má však všeobecnú, univerzálnu povahu, hodnotový je sociálne (i historicky, kultúrne, skupinovo a pod.) podmienený. Zisťovací (ontický) súd musí preto predchádzať hodnotovému a stáva sa súdom prvého rádu. Hodnotový súd sa stáva súdom druhého rádu. Oba súdy však zisťujú, či niečo v referenčnom systéme platí alebo neplatí. Napokon oba súdy sú teda „zisťovacími", nemožno ich však zamieňať. Z uvedeného vyplýva i veľký význam teórie referenčných systémov a miesto hodnotenia v metodológii sociálnych vied.

K uvedeným poznatkom treba ešte dodať, že v sociálnych vedách a vo vedách o človeku sa nemôžu používať metódy, ktoré sú natoľko exaktné ako v prírodných vedách. Toto konštatovanie nie je v rozpore s tvrdením o stieraní rozdielu medzi vedami o prírode a vedami o človeku a spoločnosti. V spoločenských vedách a vo vedách

o človeku platí princíp pravdepodobnosti, t. j. miery možnosti a istoty. Máme na mysli stupeň možnosti realizácie príslušného (skúmaného) javu, príp. ako stupeň potvrdenia poznania, osobitne v prípade predpokladov (hypotéz).

V súčasnosti sa v spoločenských vedách paralelne a celkom rovnocenne aplikujú veľmi rozdielne a často i navzájom si protirečiace výskumné postupy. Tento stav charakterizujeme ako pluralitu metód. To však znamená, že aj keď sme presvedčení, že nejestvuje žiadne kritérium, podľa ktorého by sme mohli niektorú z nich nadradiť nad ostatné, alebo ktorým by sme niektoré metódy výskumu mohli podriadiť, predsa len nemožno pokladať za správne fundamentalistické odmietanie niektorých prístupov, zväčša kvalitatívnych, a to z pohľadu zástancov kvantitatívnych metód, ktoré sa vyvinuli z východísk logického pozitivizmu, aj keď dnes už na týchto (výlučne pozitivistických) východiskách nestoja. Ale to isté platí aj opačne – zástancovia kvalitatívnych výskumných metód by nemali jednoznačne odmietať kvantitatívne prístupy. Aj keď zrejme nebude možná ich integrácia, k najpozoruhodnejším výsledkom sa bude možné dopracovať prostredníctvom komplementarity oboch prístupov, i keď aj používanie kvantitatívnych alebo kvalitatívnych výskumných metód ako komplementu, môže vyvolávať nejednu otázku. Skúmanie sociálnej skutočnosti v rámci vied o spoločnosti (sociálnych vied) zrejme nebude perspektívne alternatívne (buď – alebo), ale komplementárne, naviac načierajúce do repertoáru výskumných metód tak prírodných vied, ako i vied o človeku. Ako uvádzajú Černík a Viceník (2004, s. 35): *„Spoločenské vedy zrejme nie sú len vedami o ľudských sociálnych systémoch, ani len vedami o konaní, o ľudskej životnej činnosti. Ich predmetom je práve proces vzájomnej podmienenosti systému a konania… v našom pokuse o výstavbu metodológie spoločenských vied (bude potrebné) orientovať (ich) nielen na problematiku zákona a explanácie, ale aj na problematiku sociálneho (praktického aj semiotického) významu a jeho (humanitnej a hermeneutickej) interpretácie, resp. na problémy syntézy vedeckého vysvetlenia a humanitnej interpretácie.“*

K otázkam zdanlivo všeobecným

Problém, o ktorom sa chceme na nasledovných riadkoch zmieniť, v „západnej vede“ už dávnejšie prežil vrchol svojej aktuálnosti. Tento problém však je nielen mimoriadne zložitý, ale i stále aktuálny. Nasledovné riadky sú venované predovšetkým epistemologickým a metodologickým otázkam, kým od ontologických odhliadajú. Hlásime sa k predstave poznania ako účasti na realite, k poznávaniu, ktorého úlohou nie je odkrývanie „poslednej pravdy“, ani „problému pravdivosti výpovedí ľudí“, ale dialógu o tom, čím je poznanie podmienené, z čoho vyrastajú naše predstavy toho, čo je skutočnosť (v našom prípade sociálna skutočnosť).

Mali by sme rozlišovať medzi vedami o človeku, vedami o spoločnosti a vedami o prírode, ako sme už uviedli na inom mieste. Tieto vedy však majú komplementárny

charakter a tvoria jednotu ľudského poznania, bez toho, aby bolo možné ktorúkoľvek z nich nadradiť alebo podriadiť inej, alebo ich navzájom redukovať. I keď ani postmoderná veda, najmä filozofia, úplne nestiera rozdiel medzi prírodou a človekom, hmotou a duchom, predstavu, že jestvuje rozdiel medzi prírodou a človekom, rovnako ako medzi hmotou a duchom, medzi fyzickým svetom a sociálnym, príp. duchovným svetom, pokladáme za typickú pre karteziánsky model vedy. Táto predstava je prekonaná chápaním „sveta" ako kozmu, nekonečného vesmíru novej kozmológie, nekonečného v rozprestieraní, trvaní, v zákonoch so svojimi ontologickými znakmi božstva, ako o nich hovorí vo svojom svetoznámom diele Alexander Koyré (1957, s. 267). Ustavične narastajúci význam vedy a vedeckého poznania v našom živote nás stavia čoraz častejšie pred otázku ako zodpovedať na otázku, čo je jej ústredným problémom a ako súvisí s odvetviami ľudských činností. V našom prípade poukážeme na súvislosti s otázkami výchovy a vzdelávania, s výchovnou činnosťou, ktorú Richard Rorty (2000, s. 302) tak výstižne nazval edifikáciou a či sa vzájomne vylučuje aplikácia kvalitatívnych a kvantitatívnych metód vo vede. Príklad výchovy a vzdelávania tu používame zámerne – už Durkheim (1956, s. 114) tvrdil, že *„…výchova je výsostne sociálny jav, čo znamená, že pedagogika sa vzťahuje omnoho užšie k sociológii ako k akejkoľvek inej vede"*.

Na tomto mieste sa venujeme iba zdanlivo menej významným otázkam, ktorými sú komplementarita kvalitatívneho a kvantitatívneho prístupu v spoločenských vedách, ktoré s uvedenými otázkami bezprostredne súvisia, kým otázky hodnotovej neutrality resp. nezávislosti sociálnych vied (Wertfreiheit), o aplikovateľnosti nomologicko-deduktívnych vysvetľovaní, ktoré by mali všeobecnú platnosť, ako i otázky o vedeckom pokroku a jeho existencii celkom zámerne obchádzame.

Jestvuje viacero dôvodov, pre ktoré je vhodné uvažovať o komplementarite kvalitatívnych a kvantitatívnych výskumných metód na príklade sociológie výchovy. Tá je považovaná, podobne ako viaceré odvetvové sociológie, jednak za výsostne orientovanú na výskum, a aj preto, že sociológia výchovy a mládeže sa stáva podľa viacerých autorov, ako uvádza International Encyklopedia of the Sociology of Education (Saha, 1997), významným prvkom v rozvoji výskumnej metodológie, či už v kvantitatívnej alebo kvalitatívnej. Stačí v tejto súvislosti spomenúť Lazarsfelda (1931) a jeho metodologický prínos v súvislosti s výskumov pracujúcej mládeže, či Oevermanna (Soeffner, 1979) a jeho spolupracovníkov, ktorí sú autormi osobitnej hermeneutickej metódy, ktorú ako prví použili pri výskume socializácie v r. 1979–1985.

Ústredným problémom vedy je pochopenie sveta, vrátane nás samých a nášho poznávania ako súčasti sveta. V tejto súvislosti jestvuje aj fenomén spoločnosti, otázky možností jej poznávania, ktoré sa snažíme pochopiť ako súčasť tohto sveta z pohľadu sociálnych vied. Tento pohľad bude celkom určite odlišný od pohľadu filozofie, psychológie, medicíny alebo pedagogiky, i keď sa s uvedenými pohľadmi nemusí (ale môže) dostať do protirečenia. Otázkou je, či je zmysluplné uplatňovať takýto odlišný pohľad na skutočnosť vôbec a na spoločnosť zvlášť. Ak pripustíme existenciu predmetu so-

ciálnych vied ako vied o spoločnosti, spoločenských javoch, štruktúrach a procesoch a ich vzájomných vzťahoch (hoci v najrôznejších modifikáciách a smeroch), bude takýto pohľad na ich poznávanie tvoriť logický dôsledok nazerania na jednotlivé javy a procesy, ktorými sa zaoberajú príslušné spoločenskovedné disciplíny, napr. v prípade výchovy a vzdelávania ako funkcie spoločnosti (Durkheim), alebo na určité procesy, ktoré sa odohrávajú v spoločnosti (a nie mimo nej). Zastávame názor, podľa ktorého najdôkladnejší spôsob poznávania (popri ostatných napr. umeleckých spôsoboch poznávania) je práve poznávanie vedecké, bez toho, že by sme chceli toto poznávanie nadraďovať z hľadiska významu nad ostatné formy poznávania skutočnosti. Uvedené otázky sú predmetom predovšetkým epistemológie ako vedy o poznaní. A zdá sa, že iba ľudský záujem o človeka v spoločnosti, o záhady tohto sveta, ako i o najrôznejšie pohľady na tieto záhady môžu vedu uchrániť pred úzkou špecializáciou a vierou v neobmedzené možnosti ba až monopol „špecialistov".

Jestvuje však aj iný prúd názorov, odlišný od kvantitatívneho prístupu vo vede a výskume. Podľa krajného z nich jeden jediný, skutočne analyzovaný jav má pre vedecké poznanie väčšiu hodnotu, ako akokoľvek veľký súbor údajov o súbore znakov a ich vzájomných vzťahoch, ku ktorým by sme podriaďovali príslušný konkrétny jav. Fundamentalistickí zástancovia kvalitatívnych metód dôsledne žiadajú postupovať vo výskume idiograficky, t. j. postupovať vo výskume na základe osobitností, neopakovateľnosti javov a dôsledne sa vyhýbať zovšeobecňovaniu. Je to typický postup kvalitatívneho výskumu, ktorý spravidla rezignuje na hľadanie a odhaľovanie zákonitostí a zrieka sa zovšeobecňovania, i keď sa stretávame v tomto smere aj s čiastočne odlišnými a menej rigoróznymi požiadavkami.

V tejto súvislosti chceme ešte dodať, že vychádzame z presvedčenia, podľa ktorého vedecké poznanie a vedecké objavy nie sú možné bez myšlienok špekulatívnej povahy, občas i bez počiatočných hmlistých predstáv, ktoré so samotnou vedou majú asi pramálo spoločného. Napriek tomu však veda bez nich pravdepodobne nemôže vznikať, jestvovať a rozvíjať sa. Pre rozvoj vedy a vedeckého poznania sú však nevyhnutné špecifické pravidlá, metódy a teórie týchto metód – metodológia. Od konštrukcie alebo výberu metód veľa závisí a ich výber (resp. konštrukcia) závisí od cieľov, ktoré sledujeme. Empirici sa domnievajú, že veda má svoje miesto iba tam, kde sa môžeme oprieť o fakty nášho zmyslového poznania, i keď tu treba odlíšiť nespochybniteľné východisko vedeckého poznania, alebo predpoklad overenia našich výrokov. Bertrand Russel bol presvedčený, že poznať v pravom a najzákladnejšom zmysle možno iba zmyslové údaje. Tieto sú elementárne objekty sveta a symboly označujú zmyslové údaje ako elementárne výrazy nášho jazyka. Preto do vedy nemôže patriť podľa neho napr. etika, keďže k nej nemožno pristupovať vedecky (Russel, 1986). Wittgenstein bol napr. presvedčený o tom, že svet je celkom faktov a nie vecí. Whithead (1989) uvádza že *„Každé opravdivé myslenie, okrem filozofie alebo induktívneho vyvodzovania, alebo krásnej literatúry bude matematické, rozvíjané prostredníctvom kalkulu."* Pozitivisti sú ochotní pripustiť ako ve-

decké iba tie pojmy, ktoré boli odvodené zo skúseností. Teda iba tie, ktoré boli podľa nich odvodené zo skúseností a sú redukovateľné na prvky zmyslovej skúsenosti (vnemy, zrakové alebo sluchové pamäťové záznamy, zmyslové údaje a pod.). Neopozitivisti však pripúšťajú, že veda nie je systémom pojmov, ale skôr systémom tvrdení. Preto pripúšťajú ako legitímne vedecké iba tie tvrdenia, ktoré sú redukovateľné na elementárne, tzv. atomické skúsenostné tvrdenia, na súdy percepcie alebo tzv. protokolárne vety. Tie majú vo vede privilegované postavenie. Zaručujú kontakt so skutočnosťou, tvoria verifikovateľný základ teórie, zaručujú empirický obsah a intersubjektívnu platnosť vedeckých teórií. Všetky ostatné tvrdenia sú „zmysluprázdne" a „nezmyselné". Takými sú aj tzv. ne-empirické vedy, ktoré sú sofistikou a sebaklamom. Základom je tu induktívna logika, podľa ktorej sa vychádza zo singulárnych tvrdení (najčastejšie ako výsledkov jednotlivých experimentov), niekedy nazývaných aj partikulárne tvrdenia. Od nich sa postupuje k tvrdeniam univerzálnym, akými sú hypotézy alebo celé teórie. Téza, podľa ktorej iba skúsenosť môže rozhodnúť o pravdivosti alebo nepravdivosti vedeckých tvrdení, predstavuje fundamentálnu tézu empirizmu, odvodenú z prírodných vied.

Otázne je však, či nás veľké množstvo experimentov alebo pozorovaní oprávňuje k tvrdeniu o pravdivosti hypotézy alebo jej univerzálnej platnosti. Tézu o tom, že pravdivosť niečoho je známa zo skúsenosti, t. j. že princíp indukcie rozhoduje o pravdivosti vedeckých teórií spochybnil sám Karl Popper, keď konštatoval, že i samotný princíp indukcie by mal byť potom univerzálnym tvrdením (Popper, 1997, s. 5).

Chceme zdôrazniť, že za indukciu, spochybňovanú K. Popperom považujeme pravdepodobnostný úsudok, ktorý spočíva v odvodzovaní tvrdenia tvaru obecného výroku z predpokladov, ktoré majú tvar singulárnych výrokov, ale ktorých počet nevyčerpáva všetky možnosti. Rozlišujeme preto:

1. Úplnú indukciu, v ktorej premisy zahrňujú všetky jednotlivé prípady – v tom prípade je záver celkom istý.
2. Neúplnú indukciu, keď premisy obsahujú iba niektoré jednotlivé prípady – v tom prípade je záver len pravdepodobný. To znamená, že záver je potvrdzovaný premisami len do určitej miery.

Z problému princípu indukcie sa pokúšajú uniknúť neopozitivisti novým prístupom, podľa ktorého už nejde o pravdivosť alebo nepravdivosť tvrdení, ale o pravdepodobnosť resp. stupeň ich pravdepodobnosti. Na rozdiel od týchto empirikov a pozitivistov je K. Popper zástancom deduktívnej metódy ako metódy vedeckého poznania, pričom súčasne odmieta induktívnu logiku (Popper, 1997 s. 13 a 19). Podľa Poppera nič také, ako induktívna logika vo vede nejestvuje a teórie nie sú nikdy empiricky verifikovateľné. Maximálne môžeme o nejakej hypotéze povedať, že až dodnes nebola prekonaná alebo vyvrátená, hoci nemôže byť nikdy zdôvodnená ako pravdivá. Hovoriť pritom o pravdepodobnosti namiesto o pravde nám nepomôže k úniku z apriorizmu. Podľa Poppera sa veda môže iba približovať k pravde, ale bezpečné a isté vedenie nám nie je dopriané.

„Naše vedenie je kritickým hádaním, sieťou hypotéz, pradivom domnienok“ píše Popper (1997, s. XXX). V dôsledku toho Popper nabáda k intelektuálnej skromnosti. Za vedecký prijíma nejaký systém iba vtedy, ak môže byť testovaný skúsenosťou, pričom kritériom deliacej čiary medzi vedou a ne-vedou (demarkáciou) nie je verifikovateľnosť, ale falzifikovateľnosť. Empirický vedecký systém musí nielen dovoľovať, ale i umožňovať svoje vlastné vyvrátenie skúsenosťou. Empirické vedecké tvrdenia nemôžu byť rozhodnuté s konečnou platnosťou.

Bayesianizmus

Pre teóriu poznania je podľa nášho názoru Bayesov prínos tak významný, ako Darwinova evolučná teória pre biológiu. Thomas Bayes ukázal, ako môžu z úplnej neistoty a nevedomosti krok za krokom narastať poznatky, ako sa môže znižovať neistota a zvyšovať pravdepodobnosť, podobne ako Darwin vysvetlil, ako sa mohli z prakticky neživej matérie vyvinúť krok za krokom vysoko komplexné formy života.

Bayesianizmus sa stal pre mnohých teoretikov vedy sľubným riešením pre všeobecnú teóriu induktívneho usudzovania. Dnes vyvoláva diskusie nebývalých rozmerov. V týchto diskusiách sa zdôrazňujú prínosy a pozitíva, ktoré by mohli byť i základom komplementarity kvalitatívnych a kvantitatívnych prístupov, ale i zbližovania metód prírodných a sociálnych vied, vrátane psychológie, najmä kvôli subjektívnosti pravdepodobnosti (stupňu osobného presvedčenia). V diskusiách sa ale poukazuje súčasne i na negatíva a problémy bayesianismu, pričom sa zdôrazňuje subjektivizmus a psychologistická koncepcia pojmu racionálneho stupňa presvedčenia ako východiskovej kategórie.

Pojem bayesianskej pravdepodobnosti interpretuje pravdepodobnosť ako stupeň osobného presvedčenia („degree of belief“), čím sa odlišuje od frekventistického pojmu pravdepodobnosti, ktorý interpretuje pravdepodobnosť ako relatívnu častosť výskytu (frekvenciu). Keď sme pripravení pravdepodobnosť interpretovať ako istotu v osobnom hodnotení na základe množstva informácií (výsledkov merania, zberu dát apod.), otvára sa otázka, aké logické vlastnosti musí mať tento druh pravdepodobnosti, aby sa nestal protirečivým. Podľa anglického matematika Davida Roxbee Coxa (1994) musia byť pri tom naplnené nasledovné princípy:

1. Tranzitivita. Keď pravdepodobnosť A je väčšia ako pravdepodobnosť B, a pravdepodobnosť B je väčšia ako pravdepodobnosť C, potom musí byť aj pravdepodobnosť A väčšia ako pravdepodobnosť C.
2. Negácia. Ak očakávame niečo, že je pravdivé, potom implicitne očakávame niečo aj v prípade, že to pravdivé nie je.

3. Podmieňovanie: Keď máme očakávanie o pravdivosti H (hypotéza), aj očakávanie o pravdivosti D, v prípade, že H je pravdivé, potom implicitne očakávame súčasne pravdivosť o H aj o D.
4. Logická správnosť, presvedčivosť (soundness): Keď jestvuje viac metód na využívanie a spracovanie istých informácií, potom musí byť ich záver vždy rovnaký.

Bayesianska pravdepodobnosť zavádza koncept apriórnej pravdepodobnosti, ktorá obsahuje isté predporozumenie a predvedenie (predpoznanie) ako i predpokladanie výskumníka (pozorovateľa). Bayesianizmus opisuje presvedčenie a zmenu presvedčenia ideálne racionálneho subjektu. Jestvuje „začiatočná pravdepodobnosť" hypotézy (angl. prior), označovaná pravdepodobnosť hypotézy ako P(H) a konečná (záverečná) pravdepodobnosť (ang. posterior) P(H|E). Predpokladá sa, že presvedčenie subjektu môže mať rôznu silu alebo stupne. Hypotézu H možno prostredníctvom evidencie E potvrdiť, (posilniť) alebo oslabiť (P|E). Každé presvedčenie subjektu pozostáva z výpovede A a zo stupňa presvedčenia P(A), ktorý (stupeň) meria stupeň neistoty subjektu vo vzťahu k výpovedi A. Jestvuje P(E|H) (Likelihood). Tak P(H|E) ako aj P(H) a P(|E) možno vypočítať. Stupne presvedčenia sú reálne čísla v intervale [0, 1]. Sú racionálne, keď sledujú axiómy teórie pravdepodobnosti.

Čitateľa chceme na tomto mieste upozorniť na Popperove „Argumenty proti bayesovskej induktívnej pravdepodobnosti" (Popper, 1997, s. 565–568), v ktorých tvrdí, že cieľ bayesovskej školy je nedosiahnuteľný, z baeysovskej procedúry sme sa nič nedozvedeli, len falzifikácie niečo znamenajú. Ako dodáva, tento argument platí aj pre štatistické teórie (teórie propenzít, teórie dispozícií, teórie o tendenciách k uskutočňovaniu). Pre vysvetlenie, ako uvádza Katina (2010, s. 349 a nasl.): *„Ako hovorí Popper, ešte okolo roku 1927 verili fyzici (až na pár výnimiek), že svet funguje na spôsob obrovských a veľmi precíznych hodín. Toto presvedčenie sa však začína rúcať okolo roku 1927, keď Werner Heissenberg prichádza so svojím princípom neurčitosti. Odrazu sa ukazuje, že fungovanie týchto hodín nie je tak precízne, ako sme si mysleli. Na scénu vstupuje neurčitosť a fyzikálna teória sa musí uchýliť k pravdepodobnostiam (Popper, 1990, s. 7–8). Popper sa tak stal priamym svedkom procesu, v priebehu ktorého bol objektivistický a deterministický program (spojený najmä s menom Einsteina, ale pred ním aj s menom Faradaya) postupne nahrádzaný programom indeterministickým a inštrumentálnym (ktorý je spojený s menami zakladateľov kvantovej teórie: Bohra, Heissenberga a ďalších)."* Popper dokonca hovorí, že interpretácia kvantovej teórie, ktorú zastávali Bohr či Heissenberg, bola výsledkom ich prijatia subjektivistickej interpretácie pravdepodobnosti (Popper, 1952, s. 27).

Druhá část textu bude publikována v čísle III-2017.

Literatúra

Alijevová, D. (1985). *Súčasná americká sociológia*, Bratislava: Pravda.

Ballantine, J. H. (1989). *The Sociology of Education: A systematic Analysis*. Engelwood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall 1989.

Balon, J. (2007). *Sociologická teorie*. Praha: Slon.

Berger, P. L., Luckmann, T. (1991). *The Social Construktion of Reality. The Treatise in the Sociology of Knowledge.* London: Penguin Books.

Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Laske u. Budrich.

Bohr, N. (1928). The Quantum Postulate and the Recent Development of Atomic Theory. *Nature,* April 14, 1928, pp. 580–590. [on-line] Dostupné na: http://www.informationphilosopher.com/solutions/scientists/bohr/quantum_postulate.html

Buraj, I. (2000). *Foucault a moc*. Bratislava: UK.

Campbell, D., Fiske, D. (1959). Convergant and discriminant Validation by the Multitrait – Multimethod-Matrix. *Psychological Bulletin*, 56, pp. 81–105.

Cicourel, A. V. (1970). *Methode und Messung in der Soziologie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp 1970, orig. Method and Measurement in Sociology, Glencoe 1964.

Cox, David Roxbee, Hilton David Miller (1994) *The theory of stochastic processes*. London: Chapman and Hall/CRC.

Černík, V., Viceník, J., Višňovský, E. (1997). *Historické typy racionality*. Bratislava: Iris.

Denzin, N. K., Lincoln Y. S. (1995). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage.

Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods.* New York, N.Y.: McGraw-Hill, 2nd Edition.

Douglas, J. D. (ed.) (1970). *Understanding Everyday* Life, Chicago: Aldine.

Durkheim, É. (1956). *Education and Sociology*. Glencoe (Illinois): The Free Press 55.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.

Friedmanová, M. (2005): Paul Ricoeur: Problém interpretácie a porozumenia. *Filozofia*, 60(3) s. 192–197.

Gadamer, H. G. (1990). *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr 1990, 1. vyd. 1960.

Garfinkel, H. (1973). Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowolt 1973, pp. 189–260.

Girtler, R. (1980). *Polizei-Alltag*, Opladen: Lask.

Girtler, R. (1984). *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*, Wien, Köln, Graz: Böhlau.

Glaser, B. G. und Strauss, A. L. (1979). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Teorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In Hopf, Ch. & Weingarten, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*, S. 91–111, Stuttgart: Klett Verlag.

Habermas, J. (1981). *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Band I., Band II. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Harré, R., Gollet, G. R. (2001). *Diskurz a myseľ*, Bratislava: Iris.

Heidegger, M. (1996). *Bytí a čas*. Praha: OIKOYMENH.

Heisenberg, W. (1969). *Der Teil und das Ganze.* München: R. Piper & Co. Verlag (1969).

Hirner, A. (1976). *Ako sociologicky analyzovať*. Bratislava: Ústav školských informácií.

Hubík, S. (1999). *Sociologie vědění*. Praha: Slon.

Kirk, J., & Miller, M. L. (1991). *Reliability and validity in qualitative research*. London <etc.: Sage.

Katina, J. (2010). K. Popper o pravdepodobnosti (Popper on Probability). *Filozofia,* 65(4).

Koyré A. (1957). *From the Closed World to the Infinite Universe*. Baltimore: John Hopkins University Press.
Kudrna, J. (1964). *Studie k Hegelovu pojetí historie*. Praha: Nakladatelství ČSAV.
Kusá, Z. (2003). Rašomon v skúmaní prípadov. In *Sociológia,* 35(1), s. 37–60.
Lakatos, I. & Musgrave, A. (eds.) (1970). *Criticism and the Growth of Knowledge*. London: Cambridge University Press.
Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
Laudan, L., Donovan, A., Laudan, R., Barker, P., Brown, H., Leplin, J., Thagard, P., … Wykstra, S. (November 01, 1986). Scientific change: Philosophical models and historical research. *Synthese: an International Journal for Epistemology, Methodology and Philosophy of Science, 69,* 2, pp. 141–223.
Lazarsfeld, P. (1931). *Jugend und Beruf*. Jena: Fischer.
Luhmann, N. (1990) *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
Lück, H. E. (1975). *Eugene J., Webb [u.a.] Nichtreaktive Meßverfahren (Unobtrusive measures, dt.) Aus d. Amerikan*. Orig.: Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures*. Chicago: Rand McNally.
Mayring, P. (1989). Die qualitative Wende: Grundlagen, Techniken und Integrationsmöglichkeiten qualitativer Forschung in der Psychologie. In Schönpflug, W. (Hrsg.), *Bericht über den 36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Berlin 1988. Band 2* (S. 306–313). Göttingen: Hogrefe.
Nohejl, M. (2001). *Lebensweltt a každodennost v sociologii Alfreda Schütze*. Praha: Slon.
Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In Soeffner, H. G. (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler.
Ondrejkovič, P. (1995). *Úvod do sociológie výchovy: teoretické základy sociológie výchovy a mládeže*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV, 1. vyd., 1998, 2. vyd.
Ondrejkovič, P. (2000). Modernizácia a anómia. Je teória anómie aktuálna i v súčasnej slovenskej spoločnosti? *Sociológia*, 32(4).
Ondrejkovič, P. (2004a). Môže zohrať kategória socializácie v pedagogike integračnú funkciu? *Pedagogická revue*, 56(2), s. 190–207.
Ondrejkovič, P. (2004b). *Teórie socializácie v sociológii výchovy*. Bratislava: Veda.
Ondrejkovič, P. (2007). *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV, 2007.
Ondrejkovič, P. (2016). *Porozumenie a vysvetlenie v spoločenskovednom výskume*. Brno: Paido.
Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Media.
Petrusek, M. (1993). *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha: Karolinum.
Popper, K. R. (1997). *Logika vědeckého bádání*. Praha: OIKOYMENH.
Rabušicová, M. (2002). Sociologie výchovy: Přehlédnutí anglo-amerických monografií. *Pedagogika,* LII(2), s. 182–194.
Rorty, R. (2000). *Filozofia a zrkadlo prírody*. Bratislava: Kaligram.
Russel, B. (1986). *Mysticism and logik and Other Essays*. London: George Allen and Unwin, 1986, 1. vyd. 1917.
Saha, L. J. (ed.). (1997). *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford: Pergamon.
Schenk, J. (1993). *Samoorganizácia sociálnych systémov*. *Metodologické problémy synergetického prístupu v sociológii*. Bratislava: Iris.
Schleiermacher, F., & Kimmerle, H. (1959). *Hermeneutik: [nebst einem Anhang:] Zur Datierung, Textberichtigungen, Nachweise*. Heidelberg: Winter.

Schründer-Lenzen, A. (1997). *Triangulation und idealtypisches Verstehen in der Rekonstruktion subjektiver Theorien*. München: Juventa.
Silverman, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar.
Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques.* Newbury Park, CAL.: Sage, čes. preklad Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
Whithead, A. N. (1989). *Veda a moderný svet*. Bratislava: Pravda.
Zimmerman, D. H. (February 01, 1978). Ethnomethodology. *The American Sociologist,13,* 1, 6–15.

Kontakt:
prof. PhDr. Peter Ondrejkovič, DrSc.
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
E-mail: peter.ondrejkovic@upol.cz

prof. PhDr. Peter Ondrejkovič, DrSc.
Svoju pedagogickú činnosť začal prednáškami na Katedre vysokoškolskej pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave v r. 1966. Po roku 1968 po takmer 20-ročnej nútenej prestávke v pôsobení na vysokých školách z politických dôvodov pracoval na viacerých vysokých školách ako vysokoškolský učiteľ v SR i v ČR (Zlín, Olomouc, Hradec Králové), i ako akademický funkcionár (Katedra sociológie) a neskôr dekan Fakulty sociálnych vied a zdravotníctva UKF V Nitre. Venuje sa otázkam sociálnej patológie, kriminológie, ako i sociológie výchovy, socializácie mládeže, otázkam metodológie spoločenskovedného výskumu a súčasným sociologickým teóriám. Osobitnú pozornosť venuje negatívnym stránkam individualizácie mládeže, na pozadí významných spoločenských zmien, nachádzajúcich svoj odraz v anómii rodiny.

Kontroverze humanismu a jeho dědictví v sociálních vědách a v pedagogice

Jaroslav Koťa, Martin Strouhal

Abstrakt

Stať vychází z úvahy o podstatě lidskosti v sociálních vědách a pedagogice na konci šestého století trvání dějin humanismu. Stručně popisuje vývojové fáze humanismu a jeho odlišná hodnocení. Poukazuje na problémy s vymezením pojmů jako jsou humanismus a lidskost, neboť se v jejich případě nejedná o pojmy vědecké, nýbrž filosofické a ideologické. Autoři usilují především o zachycení dvojznačnosti, kterou je možné spatřovat ve vlivu humanistických idejí na kulturní a sociopolitický vývoj Evropy. V souvislosti s hledáním adekvátního pojmu člověka text připomíná problém redukcionismu ve vědách o člověku, které na lidském životě zachycují vždy jen určitý aspekt a naznačuje, že i tzv. alternativní pedagogiky, které se na lidskost a individualitu člověka odvolávají, tak nečiní zcela šťastně. V závěru je formulováno stanovisko autorů k nebezpečí tzv. „odumírání lidskosti".

Klíčová slova: humanismus; antropologie; marxismus; ideologie; individualistická pedagogika.

Controversy of Humanism and its Heritage in the Social Sciences and Pedagogy

Abstract

The starting point of this text is the question of humanity in the social sciences and pedagogy after six centuries of the existence of humanism. The text describes the evolution of humanism and its various appraisals. It deals with the problem of conceptualization of "humanism" and "human" as these concepts are philosophical or ideological, and not scientific. The authors try to capture the ambiguity of humanistic ideas influencing cultural and sociopolitical European history. The problem of reductionism in the social sciences is mentioned within this context. The scientific perspective only focuses on a limited number of aspects of human life, not on the complexity of man, which is also a problem of alternative pedagogies with their conception of man. In conclusion the authors formulate their standpoint towards the danger of so-called "vanishing of humanity".

Key words: humanism; anthropology; marxism; ideology; individualism in education.

Úvod

V roce 1983 vyšla kniha Konrada Lorenze s názvem *„Der Abbau des Menschlichen"* (česky v roce 1997 pod názvem Odumírání lidskosti), která získala velkou popularitu mezi pedagogy. K Lorenzovi se dodnes odvolávají pedagogové, kteří se chtějí hlásit k humanistickým hodnotám, k humanistické výchově.[1] Humanismus (a nejen díky Lorenzovi) se stal ve 20. století (zejm. v jeho druhé polovině) jedním z nejvlivnějších východisek myšlení o výchově. Lorenzův text o lidskosti nepřipomínáme v této souvislosti náhodou. Ačkoli získal významný vliv v pedagogické komunitě, nedotkl se podstaty problému – slavný vědec, badatel v etologii, totiž nenahlédl téma *lidskosti*, navazující na aspirace původně renesančního humanismu, jako téma filosofické, s výraznými ideologickými a náboženskými implikacemi. To znamená: nezabýval se *pojmem* humanismu jako otevřenou otázkou, kterou je třeba nahlížet v dějinných kontextech, sociálně-politických a náboženských souvislostech, hlavně však skrze analýzu idejí, jež jsou s humanistickým postojem spjaty.

[1] Domníváme se, že nastal čas položit si v pedagogice otázky, které jdou daleko nad rámec Lorenzova eseje. Obecně platí, že pohybovat se uvnitř okruhu idejí předkládaných jiným autorem (ať už je jím Lorenz nebo kdokoli jiný) znamená do jisté míry uznat (byť jen mlčky) jeho vidění světa. V důsledku toho pak zůstávají nepovšimnuty mnohé problémy vybočující z původního rozvrhu – ty však mohou být daleko významnější a nosnější než témata, o nichž uvažoval náš inspirátor (viz Lorenz, 1997).

S ohledem na omezený rozsah studie chceme v následujícím pojednání alespoň částečně *upřesnit peripetie spojené s pojmem lidskosti, zasadit jej do jeho souvislostí s humanistickým hnutím, identifikovat jeho ideologické implikace a pokusit se odpovědět na otázku: do jaké míry humanistické tendence a myšlení kladoucí do svého centra člověka přispěly ke kulturnímu pokroku a skutečné kultivaci západního lidstva? A v jakém smyslu lze naopak hovořit o humanismu jako faktoru dlouhodobého rozkladu duchovního světa založeného klasickou řeckou metafyzikou, rozkladu, který vyústil nejen v duchovní krize, ale též v ideologicky motivované politické a vojenské násilí uplatňované vůči těm, kdo se neztotožnili s dogmatickou představou ideálního člověka a společenského zřízení.*

Metafora odumírání lidskosti jako podnět k pedagogickému zamyšlení

Téma odumírání lidskosti ve spojení s výchovnými výzvami v současné škole je metaforou, naznačující, že bychom se měli zamyslet nad vývojovými tendencemi školního vzdělávání, stejně jako nad otázkou, zda cosi z významných tradic klasické pedagogiky neodchází zvolna do zapomnění. Varování před společenským úpadkem a obavy z ohrožení humanity jsou periodicky vyslovovány v různých souvislostech již bezmála celé jedno století, a výrazně zesílila po druhé světové válce. Mnohdy jde pouze o vágní slogany, o esejistická a empiricky nedoložitelná tvrzení, ale je třeba vzít vážně fakt, že existuje dlouhodobý problém s porozuměním probíhajícím změnám v pojetí základních výchovných principů a cílů, jež byly kdysi součástí poměrně pevně ukotveného hodnotového světa, z něhož však již delší dobu existují jen zbytky. Připomeňme též, že jednu ze zásadních rolí v destrukci klasického (či jak se v pedagogice uvádí tradičního) světa výchovy sehrála moderní věda.

Směřování západního světa k *adoraci vědeckosti* proniklo i do vzdělávacích institucí. Vzdělávání proto čím dál více odpovídá nárokům, jež formuluje pozitivní, hodnotově neutrální věda. Má být objektivní, nezaujaté, vyvážené, je třeba ho neustále kontrolovat a výsledky tohoto přezkoumávání průběžně a objektivně evaluovat. Zdůrazňuje se význam školního a třídního managementu, hledají se principy efektivního řízení edukačních procesů, zkoumá se, zda přece jen nakonec nalezneme účinný algoritmus fungování dobré školy. Ze škol ale zároveň ustupuje výchovný nátlak, který je nahrazován rétorikou demokratičnosti a antiautoritářství. Po zkušenostech s totalitními režimy získala škola punc místa, v němž lze mít obavu z indoktrinace, proto se (alespoň pokud jde o oficiální stanoviska) výchovné snahy omezují na minimum, přenechávají se rodině[2] a škola se spokojuje se vzdělávací funkcí, zaměřenou zejména na přípravu k povolání. Již

[2] Socialistický režim nikdy příliš nedůvěřoval výchově v rodině, protože ideologové dobře tušili, že rodiny jsou posledními baštami tradic, které se institucionalizovaná výchova komunistického občana snažila vykořenit nebo odstranit. Ani po roce 1989 se škola nedokázala vyrovnat s nároky, které generuje složitá struktura

se téměř nemluví o tom, že by snad učitelé měli žáky vychovávat, předávat jim nějaké hodnoty a formovat jejich postoje tak, *„…aby jejich řeč byla ano–ano, ne–ne“*. Namísto toho slýcháme varování před předáváním subjektivních preferencí a neutuchající memento vyváženosti, korektnosti a tolerance.

Není naším záměrem jakkoli zpochybňovat přínos vědeckého přístupu k výchově, vzdělávání, ke škole a rozhodně nechceme tvrdit, že by škola měla indoktrinovat žáky jakoukoliv konkrétní ideologií. Připomeňme si však, že svět, v němž má určující a často jediné slovo věda provázaná s technikou, tj. svět bez víry, tajemství a *prožívaného smyslu*, svět tzv. hodnotově neutrální, Max Weber kdysi z dobrých důvodů označil jako *odkouzlený*. Jsme schopni si všimnout, že v takovém světě posiluje materialismus a hédonismus, méně už reflektujeme to, že v něm také bují zjednodušující závěry založené na analytickém přístupu, ale už téměř vůbec se nesetkáváme s pokusy o syntézu; takový svět favorizuje jednostranně zesílené perspektivy výkladu, jež nedbají na komplexnost a mnohovrstevnatost věcí; především ale v tomto odkouzleném světě *dochází k podceňování duchovního života*, což má na první pohled nezřetelné, nicméně zásadní důsledky. Vše božské, a nakonec i smysl vyprchávají ze světa, v němž není místo pro tajemství, transcendenci a setkání s pravdou v silném slova smyslu, zbývá jen neutralizovaný prostor pro teze, antiteze, názory a konflikty mínění, které se mají střetávat na jakési objektivní půdě vědeckého prověřování a praktického zhodnocování. Z takového světa, který je důsledkem teoretických konstrukcí nejrůznějšího druhu, mizí přirozená zkušenost a schopnost člověka vidět a sdílet i to, co je vědecky a technicky nezjistitelné. Jaké důsledky to přináší pro pedagogiku, která si zpravidla uvědomovala křehkost a nezajištěnost výchovného počínání? Co podstatného může zmizet ze škol, pokud budou pojímány jen jako přípravky k povolání, z nichž vyvanula Komenského vize dílen lidskosti?

Metafora *odumírající lidskosti* nás v principu staví před úvahu o úloze historické zkušenosti s dějinnými proměnami představ o člověku a jeho životních úkolech. Dějiny humanismu jsou na jedné straně dějinami pokroku v zjemňování přístupu a rostoucího respektu k hodnotě člověka, na straně druhé dějinami regresu, jenž odpovídá prohlubujícímu se zapomínání na křesťanská a metafyzická východiska humanismu. Některé formy humanismu měly sklon k degeneraci a skýtaly následně otřesný pohled na likvidaci všeho, co by měl člověk považovat za nedotknutelné. Tak mohlo například úsilí o solidaritu, rovnost a sociální jistoty zdegenerovat do nelidského teroru ospravedlňujícího se marxistickým mýtem o budoucím ráji lidstva, které se jednou provždy zbaví odcizení a vykořisťování.

Humanita a humanismus jako postoj, který ji prosazuje, rozvíjí a chrání, však mají zvláštní, *sebeobnovující se* ráz. Již na samém úsvitu řecké kultury bylo možné se setkat s pojetím lidskosti jako úkolu, jejž před lidstvo staví nikoli sám život s jeho výzvami

vztahů vzdělávací instituce a rodiny, takže v mnoha lokalitách nenašla vhodný výchovný konsensus či modus vivendi. Spolupráce rodiny a školy zůstává velkým tématem budoucnosti českých škol.

a potřebami, nýbrž *idea*. Teprve svobodná reflexe založená na konfrontaci života s ideou pomohla ukázat v době úpadku řecké demokracie aktuální stav lidství jako nedostatečný a posilovat tendence k transcendenci života, k jeho nekonečnému zdokonalování. A to navzdory ohrožením a pádům, které byly v dobových střetnutích nevyhnutelné. Studium dějin dokládá, že kdykoli se vyčerpala nebo zkrachovala některá z variant humanismu, začala se vzápětí formovat nová. Pokusíme se nyní o stručnou rekapitulaci vývoje ideje, která se ne zcela přesně, protože příliš obecně, označuje jako humanistická.

Rozporuplné počátky. Přínos renesančního humanismu a první vlna jeho diskreditace

Idea humanity a úsilí o zlidšťování četných oblastí společenského života mají své dějiny, a dokonce složitou prehistorii. Tuto prehistorii lze psát již od chvíle, kdy vlivem sofistů došlo ve filosofii k obratu, který lze nazvat moderní terminologií *antropologickým*: namísto zájmu o povahu přírodních procesů, namísto studia FYSIS, začaly do filosofických diskusí pronikat otázky spojené s lidským životem. Tendence zaměřovat se na problém dobrého života a jeho ctností se koncentroval u Sókrata dokonce v jediný smysluplný úkol filosofování. Jakkoli se otázky tzv. praktické filosofie staly po Sókratovi trvalou součástí velkých filosofických systémů, nikdy se o člověku neuvažovalo jako o jediném východisku – antropologie byla funkcí filosofie bytí, a i Sókratés uvažoval o dobrém životě ve světle šířeji založené filosofické reflexe o idejích.

V období středověku lze o humanistických tendencích hovořit s poněkud odlišného zorného úhlu – výklad člověka a dobrého života již nebyl veden prostou zvědavostí a nadšením ze schopnosti myšlení nahlédnout do hlubších dimenzí věcí, nýbrž byl motivován nábožensky: tím, jak člověk pobývá na světě a jak se vztahuje k Bohu, spolurozhoduje ve své konečnosti o tom, zda se jednou bude podílet na věčnosti. Humanistické tendence v rámci náboženské víry propojovaly jedinečnost a omezenost lidské existence s otázkou, zda a jak si člověk zaslouží spásu a věčnost, či zda a v důsledku čeho zápas o ně prohraje.

Skutečný humanismus jako filosofický postoj, jež činí člověka východiskem i účelem myšlení, přichází ke slovu teprve v renesanci. Renesanční pohled lidský život „nevyprazdňuje" přesvědčením, že vše podstatné se odehraje teprve na věčnosti, v neustále odkládané *eschatologii budoucnosti*, protože pozemské žití nelze chápat jen jako přípravnou etapu, nýbrž jako aktuální dění a trvání s vlastní nemalou hodnotou. Stále sice platí, že člověk se v pobytu na zemi rozhoduje a jedná s plnou odpovědností vzhledem k budoucnosti a možné spáse, je bytostí svědomí a svobody, avšak vedle tradičních motivů tíhy viny, svědomí a nutnosti volby, odhaluje i bohatost a krásu pozemského života. Tuto krásu lze zakoušet skrze smysly, v oceňování přírodních forem *theatrum mundi*, lze ji však také nalézt i v jazyce a dalších formách uměleckého ztvárňování skutečnosti.

Zejména jazyk se stává důležitým médiem kontinuity vzdělanosti. Aby jedinec mohl proniknout do nádhery a dokonalosti děl antiky, musí se naučit klasické jazyky, které mu umožní vykročit na cestu k základům lidského vědění, vnořit se do textů starých myslitelů, do učených traktátů, ale i úchvatných příběhů a poezie.

Humanismus se stal hnutím oslavy člověka a tím otevřel dosud neuvědomované možnosti jeho seberealizace. Tím zahájil i pohyb stupňování nároků, které si člověk ve vztahu ke světu a životu činí. Již samotný nástup humanismu byl poznamenán vznikem protestanského hnutí a spory, jejichž nejvýznamnějším příkladem byl ten mezi Erasmem Rotterdamským (1466–1536) a Martinem Lutherem (1483–1546). Jejich disputace o víře, svobodě a lidském rozumu dospěly nakonec k roztržce mezi humanistickým hnutím a protestantskou církví. Humanisté byli zpočátku většinou hluboce věřící, ale vstupovali do pozdně scholastických sporů o prioritu rozumu či víry, aby prosadili obraz člověka, který dokáže akceptovat a užívat hodnoty pozemského života, zejm. studií a kulturního obohacování. Energicky se zasazovali za prohlubování vzdělanosti, jež měla zaručit vyšší míru nezávislosti a svobody každého jedince, a to mnohem dříve, než se tato myšlenka stala součástí ideologie osvícenců. To mělo jednoznačný důvod – původně jednotné křesťanství se začínalo štěpit a s tím zanikat i možnost jednotného teologického výkladu člověka. Humanistický důraz na lidskou emancipaci skrze rozvoj národních jazyků a posilování individuality se spolu s rozvojem přírodních věd staly nejvýraznějšími podílníky na rozvratu staré Evropy, kterou po celá staletí propojoval latinský jazyk vzdělanců, jazyk církve. Nové, humanisty prosazované programy života proto nejen podnítily řadu konfliktů, ale našly bohužel své vyvrcholení i v občanských a církevních válkách.[3]

O idejích a hodnotách, které vstoupily do lidských dějin díky humanistům, by bylo jistě možné psát rozsáhlé encyklopedické studie. Ve všech variantách humanismu je však zarážející, že ani poté, co se termín „humanismus" stal běžnou součástí slovníku novověké filosofie a sociálních věd, nikdy nebyl přesněji či spíše jednoznačně definován jeho pojem. Tím pádem také *nebyly a nejsou kladeny otázky po skutečných možnostech a mezích humanismu*. Mnozí jej velebí jako jeden z úžasných květů západní civilizace, jako nástroj přispívající k pokroku lidstva, bohatosti kultury a k prohloubení vzdělání. Na druhé straně je proklínaným proudem, který nelze myslet bez obrovského podílu na krachu jednotné křesťanské Evropy. Rozklad jednotného křesťanstva připravil a vyklidil půdu hnutím, jež se skrze ideu náboženské emancipace sice podílely na vzniku národních kultur, ale skrze diferenciaci jednotlivých národů vedly nakonec k jejich separaci od celku evropského duchovního společenství a společně pěstované kultury. *V zásadě je výraz „humanismus" vysoce problematický, mlhavý, obtížně objasnitelný či spíše*

[3] Christopher Dawson přesto humanismu přiznává zásluhy na tom, že zabránil vzniku první evropské „železné opony" mezi reformačním severem a katolickým jihem. Humanisté ale neměli dostatek síly, aby se stali jednotícím prvkem od sebe se vzdalujících náboženských proudů, i když dokázali na půdě asketických protestantských hnutí vzkřísit pomocí poezie a literatury neobyčejné bohatství idejí, viz Dawson, Ch. (1970). *Krize západní vzdělanosti.* Řím: Křesťanská akademie, s. 37 a násl.).

nedefinovatelný. Proto si do jeho obsahu mohou lidé v rámci různých ideologických konstrukcí *projektovat nejrůznější představy*, a to i takové, jež s původními aspiracemi humanistů mají jen velice málo nebo dokonce nic společného.

Jeden z nejpronikavějších kritiků historického vývoje a dopadů humanismu na kulturu Západu John Carrol začíná svou velkou studii o humanismu takto:
„Žijeme uprostřed trosek impozantní, půl tisíciletí trvající éry humanismu. Všude, kam náš zrak dohlédne, panuje naprostá zkáza. Kultura, jež nás obklopovala, je rozbita na padrť. Je jen stěží možné nalézt úkryt před vánkem, jež přináší chlad vesmíru; o ledových bouřích, které člověka se železnou pravidelností vytrhují z útulného bezpečí každodennosti a staví ho tváří v tvář zapomnění, ani nemluvě. Můžeme se pak divit, že jsme vyčerpáni? Jsme zoufalí, leč stále lhostejní. Jsme bojácní, leč nikoliv vyděšení. Jsme neteční v našem pustém pachtění. Bezdomovci ve vlastních domovech, strádáme ve své mnohosti…“[4]

Carroll ukazuje, že již nejsme schopni dosáhnout útěchy. Naše kultura se rozpadla a člověk se stal hluboce osamělý. Jsme v situaci, kdy přišel čas pohřbít zklamávající mýtus. Humanisté chtěli vyvázat člověka z teologických souvislostí, aby se nakonec pokusili nahradit Boha člověkem. Z lidské bytosti učinili střed vesmíru. A z tohoto středu se člověk snažil zavést na zemi vlastní pořádek. Carollovo pojetí připomíná kritiku rodící se industriální společnosti u T. G. Masaryka, který v popisu společenské krize mluvil o „titánství moderního člověka“.[5] Titán, svrhnuvší stará božstva, se sám postavil na piedestal, z něhož začal „mistrovat“ svět, pokládaje se za boha. Masaryk měl za to, že v titánství lze spatřovat jeden z velkých zdrojů krize moderní společnosti, která samu sebe považuje za vrchol dlouhodobého pokroku. Analýza fenoménu sebevražednosti však Masarykovi ukázala pravý opak: pokrok je slupkou skrývající prohlubující se duchovní a hodnotový rozklad, na němž má lví podíl tzv. moderní osvěta a emancipace.

Osvícenství, obrat k člověku na konci metafyziky a druhá vlna diskreditace humanismu

Humanistické myšlenky přejímané do osvícenských sociálně-politických teorií se nakonec staly i ideovým podložím Velké francouzské revoluce, která otřásla celou západní společností. Již v předrevoluční a porevoluční epoše řada humanistů programově tíhla

[4] Carroll, J. (1996). *Humanismus. Zánik západní kultury*. Brno: CDK, s. 7 a násl.

[5] Již ve spisu o sebevraždě, Masaryk psal o tom, že *„…společensky hromadný jev sebevraždy jest ovocem pokroku, vzdělání, osvěty“* [Masaryk, Garrigue, T., (1904). *Sebevražda hromadným jevem společenským moderní osvěty*. Praha: Jan Leichter, s. 114–115]. Podrobněji se k této otázce Masaryk vyjádřil v knize *Moderní člověk a náboženství*. Praha: J. Leichter, 1934, viz třetí oddíl knihy od s. 251 s názvem *Moderní titanismus* je věnován kritice moderní společnosti a jejích úpadkových tendencí. K otázce titanismu se vracel i v dalších textech věnovaných rozboru evropské situace a ruské společnosti.

k ateismu a k nově se formující ideji pokroku. Jedním z velkých výbojů filosofického humanismu navazujícího na společenské myslitele, jakými byli Jean-Jacques Rousseau či John Locke, bylo vytvoření ideového základu budoucí *charty lidských práv*. Ta byla sice v jádru inspirována i náboženským personalismem připisujícím jedinečnou hodnotu každému jedinci, ale vazba na náboženství se v konceptu individuálních práv stala soukromou záležitostí (umožňující též zvolit cestu agnosticismu či ateismu a zůstat bez vyznání). Důležité bylo, že z náboženských a společensko-filosofických předpokladů byl zformulován koncept lidské důstojnosti, který nabyl podobu právních dokumentů. Aby bylo možné tuto důstojnost efektivně hájit, byla na základě předchozího vývoje později akceptována 1) myšlenka demokracie v celé řadě možných národních variant, 2) politicky zajištěná a stále se rozšiřující nabídka řešení palčivých sociálních otázek a 3) státem řízená a prosazovaná eliminace agresivity a násilí, rasismu, xenofobie a dalších prvků lidské kultury, které ohrožují důstojnost a svobodu lidské bytosti.

Druhou vlnu obnovení zájmu o člověka jako východiska filosofování i společenské praxe zaznamenáváme v myšlení druhé poloviny 19. století, kdy se jakožto nevěrohodný začal rozpadat metafyzický výklad světa objímající veškeré světové dění a ukazující cestu k absolutnu. Společenská a duchovní krize jako důsledek krachu metafyziky se však nedostavila okamžitě, naopak byla neustále „odkládána", přičemž ústřední roli v tomto odkládání sehrál právě humanismus a různé formy jeho antropocentrických ideologií, zejména pak marxismus.

Po Hegelově smrti, podobně jako v renesanci, se stal opět jednotícím prvkem stavby západní filosofie a vědění člověk.[6] Feuerbachova kritika náboženství byla vystavěna na tezi, že posvátné je výsledkem projektivní aktivity lidí. Jádro problému křesťanství Feuerbach spatřoval v tom, že idealizované, sakrální lidské výtvory mají následně vliv na odcizení člověka jeho vlastnímu dílu. To byl výrazný inspirativní podnět pro další kritické výboje. Mladohegelovci Karel Marx a Bedřich Engels, kteří na Feuerbachovu analýzu náboženství navázali, rozšířili ji na fungování celé západní společnosti. Předmětem jejich kritiky se vedle náboženství stala kapitalistická produkce zboží – mechanický, ba otrocký vtah k práci stejně jako pouhé kořistění zisku bez vlastního nasazení prohlubují odcizení člověka jeho výtvorům.[7] V duchu tohoto hodnocení bylo východisko veškerého filosofování vztaženo k člověku a k uspokojování jeho materiálních potřeb. Z toho pak těžila hluboce nenávistná kritika kapitalistické společnosti, jež viděla jen její negativa a pomocí ideologických nástrojů se ji snažit rozmetat ve jménu osvobození člověka ze sociálně-ekonomických forem odcizení. Marxismus představoval a stále ještě představuje jeden z proudů, který sama sebe vyhlašuje za dědice nejlepších humanistických tradic lidstva; jak ovšem dopadl marxistický experiment v řadě zemí, netřeba komentovat.[8]

[6] Renesanční a osvícenský humanismus jistě nebyl jediným duchovním hnutím, které se výrazně podílelo na vývoji západu, jeho role je však až do 18. století zásadní. G. W. F. Hegel umírá v r. 1831.

[7] Srovnej k tomu: Marx, K. (1978). *Ekonomicko-filosofické rukopisy z r. 1844*. Praha: Svoboda.

[8] Z marxismu přešly některé konstitutivní ideje do některých dalších antropologicky orientovaných filosofických proudů. Například myšlenka dějinnosti, resp. přesvědčení, že dějiny spoluvytváří člověk svou aktivitou,

Uvedli jsme, že za první vlnu historické diskreditace humanismu lze považovat ve svých důsledcích destruktivní vystoupení humanistů rozrušující jednotu křesťanské Evropy. Druhou diskreditační vlnu představují marxisté v zemích, v nichž po násilných a nedemokratických převratech vytvořili nové formy totalitární vlády. Hlásili se horlivě k odkazu humanismu a vyhlašovali směřování k pozemskému blahu lidstva v beztřídní společnosti bez ekonomických otřesů a kapitalistických hospodářských krizí. Každodenní realita v tzv. „táboře socialismu a míru" se v poměrně krátkém čase ukázala jako naprosto odlišná od stranických proklamací: věznění nevinných, zneužívání jejich otrocké, nucené práce, čistky v kritické opozici a mezi svobodně smýšlejícími, deformace v kultuře, vědě, vzdělání, snaha budovat přehrady oddělující východ a západ – a mnoho dalších skutečností prakticky zdiskreditovaly veškeré proklamace o humanismu. Naopak se marxismus stále více odhaloval jako ideologický nástroj totalitárního útlaku milionů obyvatel socialistických zemí. V nich si tento typ „humanismu" vyžádal obrovské množství obětí usmrcených v koncentračních táborech typu gulagů nebo uvržených do věznic satelitů Sovětského Svazu. Novodobí humanisté nenaplnili sliby, které předkládali jako „ideál lidského osvobození", naopak bez váhání pozabíjeli mnohé z těch, jimž původně slíbili přijít na pomoc v jejich emancipačním zápase. Odepsali pár desítek milionů obětí ve jménu iluze, jejímuž naplnění nemělo stát nic v cestě.[9]

Morální a společenské selhání komunismu vedlo ke krachu jednoho z nejvýraznějších hnutí, které se programově hlásilo k humanismu a starosti o člověka, a mnozí komunisté dokonce své selhání omlouvali a dosud omlouvají ušlechtilostí původní ideje. Problémem tohoto typu „humanismu" bylo, že se s pravdou zacházelo jako s účelovým nástrojem, který lze podle potřeby a zájmů ohýbat a zneužívat k potlačování opozice; pravda tím byla degradována na pouhý ideologický instrument. Mesaliance humanismu s ideologií, resp. inherentní tendence humanismu se ideologií stávat nakonec dokázala zplodit nestvůrné činy.

Druhá část textu bude publikována v čísle III-2017.

zatímco dějiny se pak zpětně podílejí na utváření lidské společnosti a na vzdělávání lidí. Proto myšlení konce 19. století obecně akcentuje praktickou aktivitu člověka a jeho možnosti měnit a přetvářet nejen svět, ale i sebe sama. Tuto ideu nacházíme i ve filosofiích, jež nesouhlasily s marxistickou představou dějinné eschatologie (historismus, bergsonismus), završující se v nově nastoleném ráji beztřídní společnosti kdesi v neurčité budoucnosti.

[9] Alain de Benoist uvádí, že již v r. 1921 bylo v sovětském Rusku 21 koncentračních táborů, v nichž byli umístěni především starci a ženy; v r. 1923 jich bylo již 75 a k tomuto datu bylo popraveno 1,8 milionu opozičně smýšlejících. V letech 1934–1947 bylo do gulagů posláno 15 milionů Rusů. Viz k tomu Benoist, de, A. (2011). Totalitarismus. Komunismus a národní socialismus. *Kontexty, časopis o kultuře a společnosti*. III(1), s. 25–35.

Literatura

Benoist, de, A. (2001). Totalitarismus. Komunismus a národní socialismus. *Kontexty, časopis o kultuře a společnosti*. III(1), s. 25–35.
Carroll, J., & Pšeja, P. (1996). *Humanismus: Zánik západní kultury*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
Dawson, Ch. (1970). *Krize západní vzdělanosti*. Řím: Křesťanská akademie.
Frankl, V., E. (1995). *Lékařská péče o duši. Základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta.
Foucault, M. (2007). *Slova a věci*. Brno: Computer Press.
Lorenz, K. (1997). *Odumírání lidskosti*. Praha: Mladá fronta.
Masaryk, Garrigue, T. (1904). *Sebevražda hromadným jevem společenským moderní osvěty*. Praha: Jan Leichter.
Masaryk, Garrigue, T. (1934). *Moderní člověk a náboženství*. Praha: J. Leichter.
Marx, K. (1978). *Ekonomicko-filosofické rukopisy z r. 1844*. (překlad Jaroslava Pešková a Jiří Pešek) Praha: Svoboda.
Rutschky, K. (2001). *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. 8. Auflage. München: Ullstein.
Schoenebeck, H. (1997). *Život s dětmi bez výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Kontakt:
PhDr. Martin Strouhal, Ph.D. & doc. PhDr. Jaroslav Koťa
Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta
Univerzita Karlova
nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1
E-mail: martin.strouhal@ff.cuni.cz; jaroslav.kota@ff.cuni.cz

Problém metody morálních dilemat v etické výchově

Jan Hábl, Jan Polinský

Abstrakt

Záměrem příspěvku je zodpovědět otázku, zda je metoda tzv. morálních dilemat vhodným nástrojem pro výuku etické výchovy. V práci představíme základní ideovou koncepci dvou osobností psychologie morálky, Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga. Následně objasníme metodu morálních dilemat a ověříme její efektivitu či užitelnost v pedagogické praxi. Morální vývoj jedince je ve školním prostředí pedagogicky ovlivnitelný. Morální dilemata jsou účinným nástrojem v etickém vychovatelství, ovšem pouze pro jedince, kteří dosáhli určitého stupně morálního vývoje.

Klíčová slova: morální, etický, výchova, vývoj, dilema.

Issue of the Method of Moral Dilemmas in Ethics Education

Abstract

The objective of this paper is to answer the question of whether the method of so-called moral dilemmas is a suitable tool for Ethic Education lessons. The work will introduce the fundamental ideological concept of two figures of moral psychology, Jean Piaget and Lawrence Kohlberg. It will be followed by the methods of moral dilemmas efficacy and applicability of which in lessons will be tested. Moral development of an individual is influenceable through pedagogy in school environment. Moral dilemmas are an

efficient tool in ethics education but only for individuals who have reached a certain level of moral development.

Key words: moral, ethic, education, development, dilemma.

Úvod

V oblasti etické vychovatelé a pedagogové vždy usilovali o formování lidského charakteru. Užívali k tomu různé metody, které obvykle vyplývaly z různých před-porozumění ohledně lidské povahy. Naším úkolem v této práci není postihnout veškerá antropologická paradigmata, ani všechny didaktické metody z nich plynoucí. Jak název napovídá, vybíráme pouze tzv. metodu morálních dilemat, kterou zavedli do etického vychovatelství J. Piaget a L. Kohlberg ve druhé polovině dvacátého století. Piaget a Kohlberg původně užívali morální dilemata jako metodu diagnostickou – ke zjištění stupně morálního vývoje jedince. Ovšem jejich dilematické mikropříběhy se brzy staly oblíbením nástrojem didaktickým – jako metoda formování morálky žáků, a v mnohém ohledu je oblíbená dodnes, jak je patrné z literatury (srov. Vacek, 2005). Proto naše otázka zní, zda je to metoda z hlediska výchovného funkční, a pro jaký věk je vhodná.

1 Vymezení pojmu etická výchova

Etická výchova se stala významnou součástí post-totalitní pedagogiky. Na Slovensku byla zavedena do školního kurikula již v roce 1993 jako volitelná paralela k náboženské výchově. V České republice se stal Významným mezníkem rok 2004, kdy vyšel Nový Školský zákon č. 561/2004 Sb., resp. zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.[1] Tento zákon přinesl první legislativní možnost implementovat do obsahu vzdělávání předmět Etická výchova. Potřeba morální či etické výchovy bude zřejmě souviset s pocitem krize morálních hodnot a s ní souvisejícím nárůstem „poptávky" po morálně kompetentních jedincích (srov. Hábl, 2014).

Oč vlastně v etické výchově běží? Jan Sokol vymezuje nejprve etiku jako disciplínu, která se zabývá *„jednáním, rozhodováním a hodnocením"*, přičemž nejde jen o to *„něco poznat a vědět"*, nýbrž o něco mnohem podstatnějšího, totiž „dobře a lépe jednat, získat zdatnost a dobrým se tak stávat. Etika je ta část filosofie, která se ptá po dobrém, lepším a nejlepším (2010, s. 11, 66, 73). J. Čáp a J. Mareš vymezují výchovu jako *„…působení záměrné, cílevědomé, směřující k určitému výchovnému cíli – rozvinout v dítěti určité vlast-*

[1] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. 118 s. [on-line] [5. 5. 2016] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

nosti, názory, postoje, hodnotové orientace" (2007, s. 247n). Propojenost pojmů *etický* a *výchovný* je patrná v každé elementární pedagogické definici: *„…výchovné působení na žáka, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky […] Mravní výchova se opírá o všelidské mravní hodnoty a humanistické tradice, projevující se v úctě k životu a lidem, lidské práci a kultuře, v respektu k pravdě, spravedlnosti"* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 159–160).

2 Morální vývoj jedince

2.1 Piaget

Piagetova publikace *The Moral Judgment Of The Child*[2] z r. 1932 se stala fundamentálním dílem psychologie morálky. Piaget zde vymezil dvě základní raná stádia morálního vývoje dětí – fázi heteronomie a fázi autonomie. Vývojově nižší je tzv. heteronomní („závislá") fáze morálka, vývojově vyšší je tzv. autonomní morálka („nezávislá"). K přechodu mezi těmito fázemi dochází individuálně, zpravidla však mezi šestým až jedenáctým rokem. Piaget byl první, kdo začal k rozlišování jednotlivých fází vývoje metodicky užívat mikropříběhy obsahující často morální dilemata. Jedinci na nižším stadiu morálního vývoje obvykle reagovali na dilema jinak než jedinci dosahující vyššího stadia. Na základě svých pozorování Piaget stanovil tři základní podmínky pro rozvoj autonomní morálky:

– Nezbytný stupeň intelektuálního rozvoje.
– Zkušenost s vrstevnickými, sociálně rovnocennými vztahy.
– Alespoň částečná nezávislost na omezujícím tlaku dospělých autorit.

2.2 Kohlberg

Na Piagetovu činnost v morálním vývoji navazuje Lawrence Kohlberg. Vymezil tři úrovně a šest stádií morálního vývoje. Kohlberg vycházel z předpokladu, že lidské myšlení prochází rozlišnými fázemi stejně, jako se rozvíjí psychický vývoj jedince, proto člověk postupně dozrává i morálně. Kohlberg (1976, s. 33) rozdělil šest stádií do tří úrovní:

1. prekonvenční úroveň (stadium 1 a 2)
2. konvenční úroveň (stadium 3 a 4)
3. postkonvenční úroveň (stadium 5 a 6).

[2] Kniha je dostupná online: <https://archive.org/details/moraljudgmentoft005613mbp> [5. 5. 2016].

2.2.1 Úrovně morálního vývoje

Kohlberg vysvětluje své trojí rozdělení morálky takto: *„Prekonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních živlů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úroveň je dosahována menšinou dospělých a obvykle teprve po 20. roce života jedince"* (1976, s. 33).

V prvním stadiu se dítě dle Kohlberga orientuje na poslušnost a vyhýbání se trestům. Mohli bychom říct, že pomyslně typickou otázkou pro dítě v tomto stádiu je otázka: *Co je správné?* Správné je to, co nás vede k takovému jednání, které není trestáno. Poslušnost pro poslušnost. Důvodem pro správné jednání je vyhnutí se trestu a podřízení se síly autority (poslušnost vůči autoritě).

Ve druhém stadiu nacházíme v popředí individualismus, účelovost, reciprocitu, usilování o odměnu a ocenění. Pravidla jsou dětmi dodržována v případech, kdy důsledek jednání dítěte vyhovuje jeho vlastním zájmům a potřebám. V jednoduchosti můžeme říci, že správné je to, co je výhodně především pro mě. Důvodem pro správné jednání je služba vlastním potřebám a zájmům.

Třetí, konvenční úroveň, je významná z hlediska našeho výzkumu, protože na této úrovni by měli být – dle Kohlbergovy periodizace – naši respondenti. Jedinci v tomto stádiu se orientují na vzájemné vztahy, sociální shodu a dohodu, a interpersonální konformitu. Správný je takový způsob života, jenž odpovídá očekávání blízkých osob, též odpovídá očekávání lidí v různých sociálních rolích – syn, bratr, přítel, atd. *Být dobrým* znamená mít dobré motivy ukazující zájem o druhé, s čímž souvisí udržování vzájemných vztahů vybudovaných na loajalitě, důvěře, úctě a vděčnosti. Důvodem pro správné jednání je interní potřeba být dobrým člověkem ve vlastních očích i v očích blízkých lidí. Důležité úlohy nacházíme v péči o druhé, v potřebě respektovat autority a pravidla, jež podporují dobré chování. Důležitými se stávají motivy. Frekventovaná je věta: *Myslel to dobře*. Zároveň se v tomto stadiu začíná objevovat altruismus, např. ve frázi: *Každý by to na mém místě udělal*. H. Heidbrink k tomuto stádiu dodává: *„Ve skutečnosti není tento stupeň ani tak charakterizován nějakým určeným katalogem ctností jako spíše orientací na normy jedné (nebo více) zájmových skupin, které jsou pro jednotlivce důležité. Přitom se může jednat o rodinu, přátele, známé či kolegy; zájmovou skupinu lze podle situace také měnit"* (1997, s. 78). Vliv této skupiny má z hlediska morální jako pozitivní tak negativní znaménko.

Jedinci ve čtvrtém stádiu se orientují na zákon a řád, respektování společenského systému. Pod správným chováním si představují plnění povinností, prokazování respektu autoritě a podporování fungujícího řádu společnosti jako celku. Společenské autority (ředitelé, prezidenti, vedoucí směny, učitelé) musejí být respektovány z důvodů podpory zachování společenského řádu. Žáci v tomto stadiu napomínají jiné žáky: *Buď ticho, učitel mluví*. Důvodem pro správné jednání je zachování stanoveného společenského řádu, jeho zákonů a pravidel. Substance těchto norem nám umožňují

rozpoznávat dobré od špatného. Dalším důvodem pro správné jednání může být obava z narušení řádu společenství zevnitř nedodržováním norem: *Co kdyby to udělal každý…* Zákon je respektován pro zákon samotný, předpis pro samu existenci předpisu. Pravidla a normy jsou vnímány jako statické, výjimku nelze udělat. Norma je na vyšší úrovni než hlas svědomí, jistou aluzi můžeme vypozorovat při komparaci výpovědí svědků či přímo u válečných zločinců, kteří pouze plnili příkazy shora. Čtvrté stadium je též charakteristické internalizací norem.

Postkonvenční úroveň se také dělí na dvě stadia. Na této úrovni lze vidět snahu definovat morální hodnoty a principy, které se uplatňují bez ohledu na vnější autoritu či autority. V pátém stadiu se jedinec orientuje na legální společenskou smlouvu a individuální práva. Jedinec si je vědom, že existují normy zasluhující respektování většinou, avšak nepopírá, že existují normy relativní, které jsou podmíněny společenskou dohodou. Kromě relativních norem existují i hodnoty (právo na život, svoboda jedince), které jsou jádrem trvalého soužití a měly by být respektovány po celém světě bez ohledu na názor majority či politických elit.

V šestém stadiu se jedinec orientuje na univerzální etické principy. Za správné jednání jedinec považuje chování, pro které se sám rozhodne, i když obvykle se jedincovy principy morálního shodují s demokratickými zákony. Mezi základní univerzální zásady počítáme princip rovnosti lidí, respektování lidské důstojnosti a individuální svobody. Správné jednání vychází z racionální i emocionálního přijetí vědomí nejvyšší hodnoty univerzálních morálních principů a osobného převzetí závazku myslet a jednat v souladu s nimi. Vlastní svědomí je kritériem pro morální hodnocení.

Kohlberg ze svých výzkumů vyvodil závěry, že stadia morálního vývoje nejsou podmíněna kulturou, sociálními podmínkami, náboženským zázemím atd. Přechod do vyššího stádia lze jen tehdy, kdy jedinec plně dovrší předchozí stadium. Stádia tedy nelze přeskakovat. Rychlost přechodu je individuální. Zpravidla preadolescenti projdou prekonvenční úrovní, adolescenti obvykle dosáhnou konvenční úrovně a dospělí směřují k postkonvenční úrovni morálního usuzování. Postkonvenční úrovně dosahuje podle Kohlberga pětina dospělých. (srov. Kohlberg, 1976).

Kohlberg používal k rozlišení morálních úrovní (i stádií) metodu interview, kterou vypracoval a postupně zdokonaloval. Tato jeho metoda spočívala v *„…prezentaci morální situace (morálního dilematu) a v následném kladení otázek* […] *Dotazování mělo vést ke zjištění důvodů, které dotyčného vedly k určitému způsobu řešení předložené situace. A tedy i ke stanovení úrovně jeho morálního usuzování"* (Vacek, 1975, s. 25). Z Kohlbergovy sady příběhů jsme se rozhodli ověřit na českých žácích slavné Joevo dilema.

3 Popis experimentu: Joeovo dilema

3.1 Metoda

Cílem našeho skromného experimentu je ověření efektivity vybrané metody v etickém vychovatelství na vybraném vzorku jedinců, kteří odpovídají danému stadiu morálního vývoje. Předpokládáme, že metoda dilemat je efektivní, pokud jednak rozvíjí morální vědomí žáků a jednak jim pomáhá činit morálně žádoucí rozhodnutí.

Výchozí metodou našeho výzkumu bylo skupinové interview v prostředí školní třídy. Po vyslechnutí dilematického příběhu žáci ve věku mezi čtrnácti a šestnácti roky nejprve písemně odpovídali na připravené otázky a následně společně diskutovali a reflektovali své odpovědi. Vzorek činilo 71 žáků 9. třídy osmiletého gymnázia, žáků prvních ročníků čtyřletého gymnázia, obchodní akademie a víceletého gymnázia v Mariánských Lázních. Jedná se o následující (Kohlbergův) mikropříběh, zde ho uvádíme v překladu, který použil ve své knize Vacek (2005, s. 33):

„Joe byl čtrnáctiletý chlapec, který toužil jet na víkendovou akci se svými kamarády. Jeho otec mu účast slíbil za předpokladu, že si na tuto akci ušetří z nějaké brigádnické činnosti. Joe sbíral pilně starý papír, za který utržil 40 dolarů, a to mu stačilo na pokrytí nákladů víkendové akce a ještě mu něco zbylo navíc. Těsně před očekávaným víkendem však jeho otec změnil názor. Jeden z jeho přátel ho pozval na výlet spojený s lovením ryb a Joeův otec měl momentálně málo peněz, aby se takového výletu mohl zúčastnit, a tak se obrátil na syna a žádal po něm peníze, které si Joe ušetřil za sběr papíru. Ten nechtěl přijít o plánovanou víkendovou akci, a tak přemýšlel, zda má otcovu žádost odmítnout nebo nikoli."

Příběh doprovázely tyto otázkami:

1) Měl Joe svému otci peníze půjčit? ANO/NE + Proč ano/proč ne?
2) Je skutečnost, že si Joe vydělal peníze sám velmi důležitým momentem v tomto příběhu? ANO/NE + Proč ano/proč ne?
3) Je důležitým momentem v této situaci skutečnost, že otec Joemu slíbil, že bude moci jet na víkendovou akci, pokud si na ni vydělá? Je důležité dodržet slib? Je stejně důležité dodržet slib někomu, koho dobře neznáte a možná ho už nikdy neuvidíte?
4) Jaká je nejdůležitější věc, na kterou by měl syn ve vztahu ke svému otci dbát? Proč?
5) Jaká je nejdůležitější věc, na kterou by měl otec ve vztahu ke svému synu dbát? Proč?
6) Vyjmenujte prosím nyní nejsilnější argumenty podle vás pro to, aby syn otci půjčil peníze. Zároveň zkuste vyjmenovat nejsilnější argumenty pro to, aby Joe otci peníze nepůjčil.
7) Zkuste se zamyslet nad tím, co jste slyšeli během hodiny a napište, jestli došlo u vás k nějaké změně oproti tomu, co jste napsali v první otázce.

Po přečtení příběhu požádal vedoucí diskuze o zrekapitulování děje jednoho ze studentů. Posléze měli žáci zapsat samostatně odpověď ANO či NE, rovněž samostatně dostali za úkol zapsat, důvod svého pohledu. Následovala diskuze, na jejímž konci žáci shrnuli nejvýraznější argumenty pro a proti. V závěru měli žáci napsat, zda se změnil jejich pohled na základě diskuze a vyslechnutých argumentů.

3.2 Analýza

Výzkum absolvovalo celkově 71 respondentů, 48 odpovědělo zamítavě, 23 respondentů pozitivně. Ze všech zamítavých odpovědí vybíráme charakteristické:

Zamítavé

1. David, 16 let: *„Ne – pokud si peníze dokáže vydělat syn, měl by i otec. Dítě v takto brzkém věku by nemělo vydělávat nic."*
2. Bonifác, 15 let: *„Ne – protože, když otec nemá 40 dolarů teď, tak pochybuju, že to bude schopnej někdy vrátit."*
3. Lenka, 15 let: *„Ne – protože otec mu slíbil, že když on sám si vydělá na akci, tak může jít. Jsou to jeho vydělané peníze, on se těšil na akci, takže nevím, proč by mu to měl dávat. Sliby, které se dávají svým vlastním dětem by se měly plnit, aby pak dítě nemělo špatný příklad."*
4. Nikola, 15 let: *„Ne, změna názoru v takovém případě se mi nezamlouvá. Rodič by měl spíše rozvíjet své dítě než se starat o svou zábavu."*
5. Eva, 16 let: *„Ne. Protože otec mu slíbil něco za určitých podmínek, které byly splněny, ale pak názor změnil, kvůli svým touhám. To je sobecké.*

Pozitivní odpovědi lze roztřídit do tří podskupin:
Motivované strachem (*půjčím mu, jinak by mě zbil*)

1. Sandra, 15 let: *„ANO, protože by si mohl zajistit jeho pomoc do budoucna. Ze zkušenosti vím, že kdybych já matce nepomohla, příště mě nikam nepustí. Prostě nemyslí na budoucnost. Mě by matka zmlátila."*

Pragmatické (*ono se to vyplatí*)

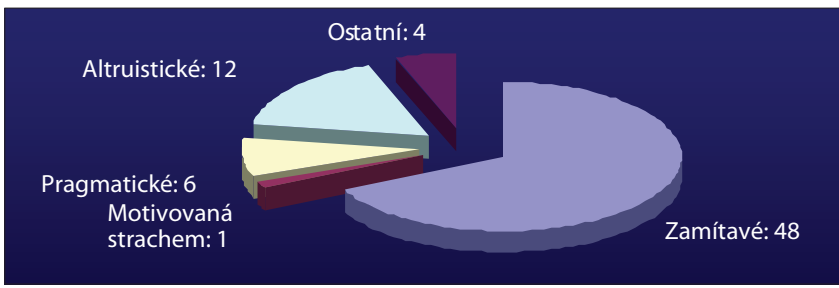
- Havel, 16 let: *„Ano, vždycky je lepší se zavděčit rodičům na svůj úkor, protože se to později vyplatí."*
- Michaela, 16 let: *„Ano – táta mu pak (pravděpodobně) peníze vrátí a bude si ho vážit za jeho pomoc. Příště mu výlet třeba zaplatí. Jejich vztah je důležitější než peníze/zábava."*
- Ivan, 15 let: *„ANO – udělá mu radost a otec mu to jednou vrátí."*
- Daniel, 15 let: *„Ano, otci by měl půjčit peníze, ale rozhodně ne zadarmo."*
- Anna, 16 let: *„Ano, jelikož otec mu může vždy půjčit peníze, až bude potřebovat příště."*

Altruistické (*udělá mu to radost*)

- Jakub, 16 let: *„Ano, protože pro mě je rodina víc než moje zájmy. Je sice pravda, že to bylo náhlé, ale je to jeho otec, kterého má jen jednoho."*
- Lucie, 15 let: *„Udělat radost někomu blízkému je pro mě přednější."*
- Matěj, 16 let: *„Ano, měl by. Sice akce byla slíbena, ale pomoci příbuznému je v tomto případě na místě."*
- Lizy, 16 let: *„ANO, protože chtěl udělat svého otce šťastným."*

Čtyři osoby odpověděly způsobem, který nelze přiřadit k žádné z výše uvedených skupin. Vyjádřeno graficky:

Zamítavé: 48
Motivovaná strachem: 1
Pragmatické: 6
Altruistické: 12
Ostatní: 4



Změna postoje

Jak bylo řečeno, v rámci výzkumu byli žáci požádání, aby na závěr diskuze zaznamenali, zda u nich došlo ke změně názoru během dané vyučovací jednotky. Z jednasedmdesáti respondentů přiznalo sedm, že po vyslechnutí argumentů změnilo svůj pohled směrem od zamítavého postoje (nepůjčil bych) k pozitivnímu (půjčil bych). Uvádíme několik typických příkladů:

1. otázka
„Ne. Otec synovi slíbil povolení jet s kamarády, pokud si našetří. Syn to splnil a otec by měl slib splnit."
7. otázka
„Řekla bych ano, pokud je mezi oběma vzájemná důvěra." (Lucka, 16 let)

1. otázka
„ANO, protože chtěl udělat svého otce šťastným."
7. otázka
„Nezměnila jsem svůj názor, i když argumenty ostatních byly pravdivé, ale já si stojím za svým, že je hezké svému otci půjčit." (Lizy, 16 let)

1. otázka
„NE, protože si peníze sám našetřil a táta ho v podstatě zradil, když mu něco slíbil a pak to nedodržel."
7. otázka
„Trochu jsem změnila názor, nejsem úplně pro ano ani pro ne, protože je pravda, že rodiče nám něco dávají celý život." (Sára, 16 let)

1. otázka
„NE – táta by mohl víkend rybaření s přáteli odložit, protože si kluk na to pilně vydělal a těšit se na výlet, na který si sám vydělal. Však kdyby šlo o mě, tak bych je tátovi dal."
7. otázka
„Předtím jsem byl blíž k ne, teď jsem na vážkách." (Karel, 16 let)

3.3 Interpretace výsledků

Z odpovědí respondentů lze interpretovat několik skutečností.

Shodný věk respondentů neimplikuje nutně shodné stadium morální úrovně. Ačkoli jsou žáci v podstatě stejné věkové kategorie, shledáváme, že ne všichni dosáhli stejné úrovně morálního vývoje. Odpovědi některých respondentů odpovídají konvenčnímu stadiu (dle Kohlbergovy periodizace), odpovědi jiných, ač v menšině, vykazují rysy stadia postkonvenčního.

Významným faktorem morální „rozvinutosti" respondentů je rodinné zázemí, resp. jejich vztah k rodičům. Respondenti do svých odpovědí projektují vlastní domácí poměry. Viz např. následující (mnohdy afektivní) pozitivní i negativní komentáře respondentů: *„Když chce otec peníze, tak je asi nezaměstnaný nebo alkoholik." „Vyčetl by mi to, kdybych mu nepůjčila peníze." „Děti by měly být na obojku, proto radši nechci mít děti." „Když půjčím otci, tak mi to nevrátí." „Postý, opakovaně to dělá táta. Pořád si půjčuje a pak to vrací po dlouhé době, nebo to nevrátí vůbec. Znám to ze svý zkušenosti." „Udělat radost někomu blízkému je pro mě přednější."*

Vliv vrstevnické skupiny je při uplatnění metody morálních dilemat zásadní. To je patrné ze závěrečného srovnání první a poslední otázky. Jestliže na začátku experimentu většina (48) respondentů odpověděla kategoricky zamítavě, po vyslechnutí argumentů opačné strany, byla část z nich (7) ochotna změnit názor, jiní žáci uvedli, že jsou *„na vážkách"*. V tuto chvíli nevedeme diskuzi o tom, zda je správný jeden či

druhý postoj, ale poukazujeme na skutečnost, že žáci se v procesu výchovy ovlivňují navzájem. Toto je v pedagogice všeobecně známá skutečnost, ale v etické výchově žáků konvenčního, resp. postkovenčního stadia se jedná o zvláště významnou skutečnost. Poněvadž přímý vliv vychovatele-pedagoga v tomto období klesá. Metoda morálních dilemat tak skýtá vychovateli příležitost ovlivnit morální vývoj nedirektivně, což se jeví pro danou věkovou skupinu jako žádoucí. Přímé působení vychovatele na žáky („půjčte mu") je adekvátní u nižších stadií vývoje, kdy je jedinec orientován heteronymně, příp. na autoritu. Ovšem ve vyšším stadiu morálního vývoje, kdy zásadní roli hraje vliv vrstevnické skupiny, je žádoucí vytvořit pozitivní podmínky ke vzájemnou ovlivňování členy skupiny. Metoda morálních dilemat tímto potenciálem disponuje.

Metoda morálních dilemat by neměla být jedinou a výlučnou metodou etické výchovy. Tato naše poslední interpretace je spíše explikací než implikací výše zmíněných zjištění. Morální dilemata mohou být výchovně velmi prospěšná, ovšem pokud by se stala výlučným výchovným nástrojem, mohou se naopak stát výchovným problémem. Dilemata totiž postihují pouze dílčí část morální reality. Je sice pravda, že někdy člověk musí volit mezi dvěma zly – musí ukrást, aby nezemřel hlady (viz svědectví z koncentračních táborů), musí zabít, aby nebyl zabit (viz válka) apod. Zároveň ale platí, že většina morálních rozhodnutí, která člověk dennodenně činní je zcela neproblematická a nedilematická – zaplatit v obchodě, koupit si jízdenku, dodržet slib atd. Pokud by žáci a studenti byli programově vystavováni pouze neřešitelným morálním situacím, mohou nabýt dojmu, že veškerá morálka je „neřešitelná", tzn. problematická, kontroverzní a nakonec relativní. Žák, který je konfrontován s jednou extrémní situací za druhou, v nichž není jasné, jestli se smí krást, lhát nebo zabíjet, si nakonec upevní přesvědčení, že pojmy jako dobrý a zlý jsou zcela vágní. Což je forma velmi sofistikované indoktrinace, protože je uskutečňována na latentní rovině (srov. Thiessen 1993). Ovšem je výchozí premisa tohoto postupu správná? Je možné z extrémních situací usuzovat na situace neextrémní? Z abnormálních na normální? Odpověď je zřejmá. Jak dilematický příběh krádeže (abych nezemřel hlady) pomůže pubescentovi překonat pokušení ukrást peníze z matčiny peněženky?" ptá se W. Kilpatrick a jinde pokračuje: „[…] *naprostá většina morálního života dětí, ale i dospělých, se neskládá z dilemat. Většina morálních rozhodnutí je jednoznačná – udělat, co vím, že bych měl, a nedělat to, co bych neměl*" (1993, s. 21, 85–86). Kilpatrick ještě poznamenává, že metoda dilemat, zvláště je-li aplikována na děti raného stadia morálního a kognitivního vývoje, je „žalostně neadekvátní" (woefully inadequate), protože vychází z předpokladu, že děti již disponují „abecedou morálnosti", a jsou tudíž schopné utkat se s otázkami vyššího stupně morálního usuzování. Jinými slovy, Kilpatrik argumentuje, že dříve než bude dítě vystavováno morálním složitostem, mělo by být vyučeno v základech morálnosti. Pokud se tak neděje, je mládež uváděna do morálního zmatku, protože jim je vštěpována prekoncepce, která a) potlačuje základní morální intuici, že některé věci jsou skutečně a neproblematicky dobré a některé zlé, b) vede k rozporu mezi morální teorií a morální praxí. Jakkoli je možné vštípit a zastávat

teorii relativnosti morálních norem, v praxi tuto teorii nelze smysluplně uplatňovat. Už na pískovišti učíme děti, že se některé věci dělat nesmějí a totéž říkáme zločincům u soudních líčení.

Závěr

Morální vývoj jedince je ve školním prostředí pedagogicky ovlivnitelný. Užité metody musí odpovídat stupni morálního vývoje jedince. Metoda morálních dilemat se v našem experimentu ukázala jako účinný nástroj v etickém vychovatelství. Metoda se jeví jako vhodný prostředek nedirektivního formování morálního charakteru jedince v rámci vrstevnické skupiny. Ovšem konstatujeme, že se metoda hodí pouze pro jedince, kteří dosáhli minimálně konvenčního stadia stupně morálního vývoje (kategorizováno dle Kohlberga). Jedinci nižších stádií morálního vývoje by neměli být vystavováni morálním dilematům (vyšším stupňům morálky), dokud si neosvojí fundamenty (základy morálky). A rovněž soudíme a doporučujeme pro pedagogickou praxi: metodu morálních dilemat je vhodné používat pouze jako komplementární metodu, nikoli jako metodu výlučnou. A to z toho důvodu, že morální dilemata představují pouze dílčí rozměr morální reality.

Literatura

Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál.
Hábl, J. (2014). „Měl bych". Poznámky k potřebě etického vychovatelství. *e-Pedagogium,* 3.
Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, Studium.
Kilpatrick, W. (1993). *Why Johnny can't tell right from wrong*. New York: Touchstone.
Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and moralization: The Cognitive-Developmental Approach. In Lickona, T. (ed.). *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues.* New York: Holt, s. 31–53.
Lewis, C. S. (1993). *K jádru křesťanství.* 1. čes. vyd. Praha: Návrat, 1993.
Průcha, J., Walterová, E. & MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál.
Sokol, J. (2010). *Etika a život. Pokus o praktickou filosofii.* 1. vyd. Praha: Vyšehrad.
Thiessen, E. J. (1993). *Teaching for Commitment Liberal Education, Indoctrination, and Christian Nurture.* Montreal: McGill-Queen's University Press.
Vacek, P. (2005). *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Kontakt:
doc. PhDr. Jan Hábl, Ph.D. & Bc. Jan Polinský
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně
Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem,
E-mail: jan.habl@ujep.cz; jpolin@centrum.cz

Učitelské sebepojetí – podněty k auto-evaluaci a výzkumu

Hana Lukášová

Abstrakt

V učitelské profesi se učitel opírá o profesní kvality, které mu umožňují provádět auto-evaluaci (self-evaluation), tj. vědomé procesy profesní sebekontroly a sebehodnocení v dimenzích vlastního sebepojetí (self-concept). Vedle reflexe procesů přípravy, realizace a vyhodnocení výuky, jsou tyto procesy vědomé auto-evaluace vlastního profesního sebepojetí velmi důležité pro výkon profese. Text studie pojmenuje a popíše hlubší vnitřní proměnné učitelského sebepojetí, které budou východiskem námětů k vědomé auto-evaluaci. Studií chceme přispět k současnému hledání požadavků na profesi i ve vztahu k budoucímu rozvoji pojetí učitelství a učitelského vzdělávání v České republice. Studie by měla být také příspěvkem k rozvoji pedeutologie, tj. měla by přispět k rozvoji teorie učitelské profese v oblasti profesního sebepojetí učitele. Studie může být základem pedagogické teorie a praxe v oblasti učitelské sebereflexe a autoregulace. Budou zaznamenány a interpretovány získané výsledky pedagogického výzkumu v oblasti osobně vnímané učitelské zdatnosti (self-efficacy). Formulovány budou i nové podněty do budoucna v oblasti otázek pro auto-evaluaci. Hlavním cílem studie bude poskytnout podněty pro auto-evaluaci učitelům, studentům učitelství i zájemcům o učitelství z jiných oborů a motivovat je i k pedagogickému výzkumu v této oblasti.

Klíčová slova: učitelské sebepojetí (self-concept), učitelská auto-evaluace (self-evaluation), edukační kultura obratu, sebereflexe (self-reflection), sebekontrola (self-control) sebehodnocení (self-assessment) učitelská autonomie a transcendence, učitelská identita a autoregulace, učitelské ctnosti a etika, učitelské myšlení, prožívání a rozhodování, sociální aspekty auto-evaluace, self-efficacy – učitelská zdatnost.

Self-concept of Teachers – Suggestions for Self-evaluation and Research

Abstract

Teachers constitute their profession on their professional qualities allowing them to perform self-evaluation, i.e. conscious processes of professional self-control and self-assessment in the dimensions of their won self-concept. Next to reflection of lesson preparation, realisation and evaluation processes, these processes of conscious self-evaluation of their own professional self-concept are very important for the professional performance. The study text will list and define deeper inner variables of teachers' self-concept that will be starting points for conscious self-evaluation. The study is to contribute to the current search for requirements of the profession also in relation to the future development of the concept of the teaching profession and teachers' training in the Czech Republic. The study should also contribute to the development of pedeutology, i.e. it should contribute to the development of the theory of the teaching profession in the field of teachers' professional self-concept. The study can be a basis for pedagogical theory and practice in the field of teachers' self-reflection and self-regulation. Obtained results of the pedagogical research in the field of teachers' self-efficacy will be recorded and interpreted. New suggestions for the field of questions for self-evaluation will be articulated for the future. The main objective of the study will be to provide suggestions for self-evaluation for teachers, future teachers as well as those interested in the teaching profession studying other majors and to motivate them for pedagogical research in to this field.

Key words: teachers' self-concept, teachers' self-evaluation, educational culture of turnover, self-reflection, self-control, self-assessment, teachers' self-assessment, teachers' autonomy and transcendence, teachers' identity and self-regulation, teachers' virtues and ethics, teachers' thinking, experiencing and decision-making, social aspects of self-evaluation, self-efficacy – teachers' competence.

Úvod

Problém učitelského sebepojetí je jedním z klíčových v oblasti teorie i praxe pedagogiky. Profesní výkon učitele závisí daleko více než v profesi lékařské nebo právní na vnitřních proměnných jeho sebepojetí (viz také Mareš, 2013). V textu se pokusíme ukázat, že holistický význam pojmu učitelského sebepojetí je vnitřně velmi diferencovaný. Jen některým parametrům auto-evaluace byla doposud věnována i výzkumná pozornost pedagogické vědy. Vybereme dosavadní výsledky z pedagogických výzkumů v této

oblasti a pokusíme se formulovat nové výzvy pro budoucí výzkum a motivaci k individuální auto-evaluaci (self-evaluation) v oblasti učitelské niternosti.

1 Teoretická východiska problému učitelského sebepojetí a auto-evaluace

Nové paradigma pro hledání řešení uvedeného problému auto-evaluace do budoucnosti chápeme v kontextu pojetí **pedagogické kultury obratu**. Na jejím základě byl sestaven **holistický model učitelského sebepojetí**, z něhož budeme vycházet při tvorbě otázek k auto-evaluaci.

Co rozumíme pedagogickou kulturou obratu? Východiska řešení situace učitelské profese je možné spatřovat právě v kontextu **pedagogické kultury obratu**: *„Jde o trend, který sice dnes není a z pochopitelných důvodů ani nemůže být trendem vůdčím, ale je významný a bezesporu bude jeho vliv stále patrnější. Jeho elaborace je důležitým úkolem badatelským. Připomíná se v široké paletě různorodých projevů v diskurzu filozofickém, teologickém, sociologickém, psychologickém, pedagogickém…; nereprezentují jej ale pouze badatelé z oborů společenskovědních, ale stále častěji také lékaři, přírodovědci, technici. Jeho nositeli jsou jak všeobecně uznávané autority, tak i ambivalentně přijímaní reprezentanti alternativních pozic"* (Helus, 2010, 29–30).

Autor dále podrobněji rozvedl, co můžeme **rozumět kulturou edukace obratu** ve vztahu k pojetí učitelské profese, v níž jde především o **starost o člověka**. *„Znamená to, že varuje před redukcí edukace na utváření člověka v intencích ekonomicko růstových zájmů pod záhlavím produkování lidských zdrojů tržní prosperity a konkurenceschopnosti. Varuje před hrozbou, že člověk bude stále více odvozován od mimolidských účelů trhu, konkurence, kariéry apod., tedy od účelů, které si jej podrobují, kterým hrozí padnout v oběť. Pozitivně řečeno, edukace obratu vybízí, aby vzdělávání nebylo jen péčí o poznatkový a dovednostní rozvoj, ale také a především péčí o rozvinutí osobnosti a způsobu života, který to umožňuje"* (Helus, 2010, 30). Kultivace vnitřního života učitele je v dnešní době zároveň také otázkou jeho svobody a sebeurčení v jeho profesním sebepojetí, kterým může být příkladem pro své žáky (Wiechert, 2015).

Uvedenou výzvu budeme brát jako inspirující rámec pro řešení otázek profesního sebepojetí a auto-evaluace učitele. Navazuje na snahy, které můžeme zaznamenat v historii jako teorii modelů v této oblasti ve světě. Autoři Amirault a Branson (2006) doložili, že snahu o vnitřní kultivaci učitele lze identifikovat v celé řadě pedagogických přístupů od Sokrata, Platona po dnešek.

Celostní pohled na kvality života v učitelském sebepojetí nás přivedl k řešení problémů v pojetí učitelské profese a procesů, které je třeba akceptovat v učitelské přípravě na výkon profese. Z následujícího modelu bude vycházet struktura otázek k učitelské auto-evaluaci.

Tab. 1
Vztah pojmů dimenze učitelského sebepojetí (self-conception) a otázek učitelské auto--evaluace (self-evaluation)

Dimenze učitelského sebe-pojetí (self-concept):	**Obsah pojmů v jednotlivých dimenzích učitelského sebepojetí – klíč k otázkám autoevaluace:**	**Otázky k teorii učitelské autoevaluace (self-evaluation) a výzkumu**
duchovní-spirituální sebepojetí učitele	**Vyšší hodnoty** pravdy, moudrosti, dobra, statečnosti, odpovědnosti a krásy v profesní činnosti a učitelském hodnocení a sebehodnocení a další otázky sebepřesahu.	**Jaké jsou moje profesní pedagogické hodnoty; učitelské ctnosti, učitelská etika; spirituální a morální inteligence? Jak pečuji o svou transcendenci v pedagogických podmínkách?**
učitelská identita	**Já učitel – profesní identita** v právech a odpovědnosti v profesních situacích a etice jednání	**Jak se vyvíjí moje profesní učitelská identita? Jakým otázkám věnuji hlavní pozornost v procesech profesní seberealizace?**
duševního sebepojetí	**Vnímání pedagogických situací: Kognitivní** poznávání, **Emocionální** prožívání, **Decizní složka** – pedagogické rozhodování, **Konativní složka pedagogické jednání** v pedagogických standardních i nestandardních situacích z hlediska reflexe procesů edukace	**Co je dominantní v mém pedagogickém vnímání? Jaké jsou charakteristiky mého pedagogického myšlení? Jaké znaky jsou typické pro mé pedagogické prožívání? Co vše ovlivňuje moje pedagogické rozhodování? Co určuje moje pedagogické jednání, konání, činnosti? Co mohu ovlivňovat na své pedagogické interakci, komunikaci? Jak ověřovat a rozvíjet vlastní pedagogickou tvořivost?**
sociálního sebepojetí	**Spolupráce** v profesních činnostech a **kooperace** v profesních projektech	**Na jaké otázky bych neměl(a) zapomenout při úsilí o rozvoj spolupráce a kooperace s dalšími učiteli, s žáky, s jejich rodiči a dalšími subjekty edukace?**
Sebepojetí v oblasti bio-somatického zdraví	**Bio-somatická kondice** rovina zdraví učitele a profesní resilience	**Co zakládá mou učitelskou kondici v bio-somatické kvalitě? Na co nesmím zapomenout v péči o své zdraví? Jak mohu předcházet vyhoření a posilovat profesní resilienci?**

Auto-evaluaci (self-evaluation) učitelského sebepojetí (self-concept) chápeme v tomto textu jako **vnitřní proces otázek učitele o vlastním sebepojetí**, který mu pomáhá

k profesnímu uvědomění a kultivaci procesů sebekontroly a sebehodnocení v podmínkách edukace.

Učitelská autoevaluace sebepojetí je pojem relativně nový, i když se začínal objevovat už u výzkumů **autodiagnostiky** učitele (viz podrobný přehled Mareš, 2013, s. 450–452). Učitelovo vědomí vlastní profesní identity, to je pocit, že zůstává sám sebou, mu pomáhá zvládat měnící se nároky života i profese, posiluje jeho sebepojetí a subjektivně vnímanou vlastní osobní zdatnost (**self-efficacy**, viz Gavora, in Wiegerová, 2012, s. 10), neboť učitel ví, na co má, ví také, co od sebe může očekávat.

Pro náš další kontext je třeba vymezit vzájemné další vztahy pojmů učitelská auto-evaluace, sebereflexe, sebekontrola, a sebehodnocení, autoregulace.

Sebereflexe je ve vztahu k učitelské autoregulaci zásadním pojmem. Chápeme ji jako klíčový proces učitelovu **porozumění sobě samému** (teacher's self-understanding). Sebereflexe je klíčem pro vytváření postupného přiměřeného sebe-obrazu (self-image), který je pro procesy pravdivé auto-evaluace klíčový.

Sebekontrola a sebehodnocení se opírá o učitelské sebehodnotící já, které se vyjadřuje v pojmech sebe-oceňování a sebeúcty (self-esteem). Učitel provádí spontánně bilanci, kdy kontroluje sám sebe, své vztahy s žáky, rodiči, kolegy a nadřízenými. Spontánně buď o sobě pochybuje (označuje se za slabocha, pohrdá sebou), nebo si sám sebe váží a formuje v sobě sebehodnotící postoje. Učitelská auto-evaluace může vést k vědomé sebekontrole strukturovaného sebepojetí. Může být postupně také zdrojem věcné sebekontroly a přiměřeného učitelského sebehodnocení, které nesklouzává k sebepodceňování nebo sebepřeceňování.

Učitelská auto-evaluace se tedy může opírat o různé otázky sebe-pojetí, jak jsme je popsali v tabulce číslo 1 výše.

Schopnost **učitelské auto-evaluace** je důležitým projevem jeho cesty k vědomému sebepojetí sebe sama v edukačních činnostech a procesech. Uvědomění si některých parametrů sebepojetí, které jsme vymezili v předchozí tabulce, může vyústit v systematické posouzení kvality vlastního profesního seberozvoje (self-development). Vědomé otázky pro učitelskou sebereflexi (self-reflection) vybraných parametrů profese mohou vést učitele na jeho profesní dráze ke zralosti vědomých procesů sebekontroly, i když určitá míra profesní intuice v učitelství zůstane stále přítomna. Některé oblasti autodiagnostiky učitelského sebepojetí už byly předmětem řady výzkumů (viz učitelovo pojetí výuky, Mareš, 2013, s. 460, autodiagnostika vyučovacích stylů, s. 476). Ne všechny parametry učitelského sebepojetí můžeme sledovat exaktními diagnostickými metodami výzkumu, ale mohou být předmětem vědomé sebereflexe, jako například otázky učitelského svědomí. Vědomá **autoregulace (self-regulation)** se však vždy musí opřít o vědomé přístupy v auto-evaluaci výsledků vlastní sebekontroly a sebehodnocení kvalit sebepojetí. Učitel by měl poznat své tendence k sebepřeceňování nebo naopak k sebepodceňování a postupně hledat přiměřené postupy k sebekontrole a sebehodnocení v edukačních situacích, které mu mohou otevřít cestu k přiměřené autoevaluaci.

Předložený text studie má ambici být pro učitele zdrojem, jež mu umožní, aby se opíral o věcná kritéria a identifikátory nároků na kvalitu jeho učitelského sebepojetí, které se mohou projevit v jeho vědomé auto-evaluaci a učitelské motivaci (self teacher's motivation) pro vlastní **sebe-regulaci (self-regulation)** a vědomý plán sebe-změny ve směru budoucí profesní zdatnosti.

Já učitele může být podporováno na jeho cestě k sobě samému ve všech etapách profesního seberozvoje. Do pojetí profesní identity patří otázky učitelské autenticity, autonomie, kongruence při výkonu i osvojování profese. Uvedené charakteristiky nevznikají, jestli jim učitel nevěnuje náležitou pozornost. Postupně se učitel může naučit pozorovat, jak vzniká a jak se vyvíjí jeho vlastní vnitřní učitelské nastavení k hodnotám (meta-hodnotám) lidství a jak chápe smysl života. Zajisté je důležité, zda učitelství naplňuje jeho vlastní smysl života. Tento odkaz zde máme už od doby Komenského ve starosti o to, *„…aby člověk neupadl v nečlověka"* (Hábl, 2015).

Fenomén vývoje pojetí učitelství jako **autentické profese** má svou historii. Jednou z hlavních podotázek je učitelská **autonomie při výkonu učitelské profese**. Holistický obrat k celostnímu pojetí učitelské profesionality nás motivoval k fenomenologickým přístupům při hledání klíčových odpovědí na vybrané otázky učitelské profesionality a její autoevaluace. Křivohlavý podtrhuje vztah otázek naší auto-evaluace k našemu svědomí. Pojetí lidského svědomí historicky prošlo svým vývojem. Původní vnímání svědomí z vnějšku (vědění či povědomí jiných lidí o mně) po vnímání původu zevnitř (vědomí o sobě samém). Pojetí sebevědomí lze vnímat i jako otázky učitelského svědomí. Pojetí svědomí se dnes přeneslo dovnitř *„na vlastní jádro člověka, který sám sebe posuzuje, hodnotí a soudí"*, což pro výkon profese učitelství jsou projevy jeho nabyté profesní autonomie (Křivohlavý, 2006, 126).

Podrobně jsme se věnovali teoretickým a výzkumným otázkám učitelského sebepojetí v samostatné publikaci (Lukášová, 2015). V dalším textu budeme autoevaluaci a výsledky jejího zkoumání sledovat z hlediska dimenzí sebepojetí a otázek ve vstupním modelu.

Vědomá auto-evaluace může tedy ovlivnit výsledné učitelovo vnímání vlastní **profesní zdatnosti (self-efficacy)**, tj. učitelovo pozitivní **vnitřní přesvědčení** o svých profesních schopnostech a kompetencích. Této otázce se budeme věnovat v závěrečné podkapitole, kde budou uvedeny výsledky vlastního výzkumu profesní zdatnosti, které jsme získali u učitelů primárního vzdělávání.

2 Auto-evaluace axiologických otázek učitelství

V oblasti axiologické dimenze sebepojetí učitelské profesionality najdeme celou řadu otázek k **profesní učitelské etice**. Vědomá učitelská sebereflexe v této oblasti by se měla zaměřit na subjektivní pojetí **učitelských ctností** a na otázky **morálních hodnot**,

které v profesi hrají klíčovou roli a odhalují projevy morální autonomie a **svědomí učitele**. Jaké otázky pro pomoc v autoregulaci bychom si mohli sami klást? Jaké hodnoty učitelství jsou pro mě nejdůležitější? Na kterých vybraných ctnostech bych mohl ještě pracovat a proč? Jak jsem vyrovnán s dílčími otázkami sebe-transcendence? Kontexty odpovědí můžeme najít v celé řadě zdrojů. Uveďme například méně frekventované pojetí učitelské sebe-transcendence. **Sebe-transcendence** je vztažena k **vyššímu duchovnímu bytí**, k bohu, ke kosmu, k sociálnímu prostředí a dokonce otvírá spirituální skutečnosti. Je protikladem egocentričnosti a podmínkou prožívané spirituality. Pro učitele je zásadním poznáním že: *„Ten, kdo je příliš zaměřen na sebe, nemůže se plně otevřít, a to nejen vůči nadsmyslovému, ale i vůči lidem.*" (Bravená, 2012, 58), což je evidentní profesní riziko v učitelství.

Podle Frankla (1997, 17) je *„svědomí orgánem smyslu"*. Pro autora je svědomí schopnost percipovat smysl života v konkrétních životních situacích. U učitele přibývá ještě jedna dimenze svědomí, a to je pomoc, kterou poskytuje žákům při nalézání smyslu jejich života ve vztahu k jejich zkušenostem s edukací. *„V tomto našem století musí výchova směřovat k tomu, aby nejenom zprostředkovávala vědění, ale aby také zušlechťovala svědomí, tak aby člověk dostatečně jasně slyšel, tj. dokázal zaslechnout v každé jednotlivé situaci požadavek, který je v ní obsažen".*

Profesní svědomí učitele je tím vnitřním **majákem v temnotě situací**, v nichž se hned jasně neorientujeme. Vnitřní světlo svého svědomí může postupně prohlédnout složité situace žáků ve výuce i své vlastní životní a profesní zkoušky, v nichž se projevují kvality našeho charakteru (moudrost, statečnost, humánnost, spravedlivost, umírněnost, transcendentnost (viz také Mareš, 2008).

Pedagogické ctnosti učitele můžeme vymezit jako jeho morální kvality, které podporují sjednocení jeho pedagogického usilování a jsou klíčem k tomu, aby mohl být žákům spolehlivou oporou v jejich osobnostním rozvoji. **Pedagogická láska** je projevem emocí učitele k dětem. Jde o city, které napomáhají dětem kultivovat jejich vlastní prožívání a nacházet smysl vzdělávacího úsilí ve škole. Ubezpečuje žáky, že se jim v sebevzdělávacím úsilí dostane porozumění a podpory (Ries, 2012). **Pedagogická moudrost** je ctností s oporou o vědecké pedagogické poznání. Učitel usiluje o porozumění žákům a o pochopení situací, které jsou často zřetelně individualizované a neopakovatelné. **Pedagogická odvaha** se často pojí s rozhodnutími, jimiž se učitel musí stavět na odpor k odcizujícím tendencím v edukaci, například k totalitním a manipulativním projevům institucí. Učitelská odvaha je potřebná, když se musí postavit za práva dětí na jejich celostní rozvoj. V neposlední řadě je třeba uvažovat o **pedagogické důvěryhodnosti.** Je založena na přesvědčivosti učitelova jednání se všemi subjekty procesů edukace. Důvěra dítěte v učitele posiluje jeho úlohu jako spolehlivé opory jeho osobnostního rozvoje a posiluje učitelskou sebeúctu (self-esteem). (Helus, 2004, s. 222–223, 2015, s. 26–27, Mareš in Wiegerová, 2012).

2.1 Auto-evaluace profesní identity

U otázek učitelské identityje možné z různých hledisek otevírat poznávání profesního Já. *„Akceptace vlastního já, …, je základem osobní změny. Východiskem, ze kterého může člověk začít dělat pokroky, je místo, kde se právě nachází. Nemůže začít odněkud, kde není. A tak je nutné, aby budoucí učitelé začali s pocitem „Je v pořádku, že jsem, jaký jsem" a „Tohle já, s kterým začínám, se může stát dobrým učitelem"* (Korthagen a kol., 2011, s. 131).

Mohou být kladeny následující otázky, které budou inspirací k individuální učitelské sebereflexi jeho jáství. Například: Jak se vyvíjela moje cesta k volbě učitelské profese? Jsou to otázky k **retrospektivnímu sebepojetí** profesního Jáství. Jak vnímám sebe v učitelské profesi aktuálně, nyní? Co říká mé **přítomné Jáství** na klíčové otázky, které se týkají mého učitelství? Co očekávám od své cesty učitelskou profesí do budoucna? Otázky pro **prospektivní Jáství** a pro mou učitelskou budoucnost: Jaké pojetí učitelské profese subjektivně preferuji? Jak by se mohla vyvíjet moje profesní identita do budoucna a proč? Jaké sebepoznávací kompetence si mohu osvojit? Jaké auto-regulativní tendence v profesním učení u mě převládají? Jakou subjektivní odpovědnost za žáky mohu u sebe identifikovat?

Utváření učitelského Jáství už u studentů učitelství bylo předmětem výzkumu Pravdové (2015). V kvalitativním výzkumu se autorce podařilo prokázat, že auto-evaluaci Jáské dimenze učitelského sebepojetí lze sledovat už u studentů učitelství.

Profesní identita byla předmětem výzkumu i u Korthagena (2011) a jeho spolupracovníků Meijerové a Valalose (2009), kteří sestavili cibulový model úrovní pojetí učitelské osobnosti (Pišová, 2007, Lukášová, 2015, s. 39). Mareš (2013) vyšel z cibulového modelu, a identifikoval několik úrovní učitelovy osobnosti, které se mohou promítat do profesní identity učitele v podobě klíčových otázek. Otázku po osobní identitě: Kdo jsem? Otázku po sociální identitě: Jak sám sebe vidím v sociálních rolích? A otázku po profesní identitě profesní: Kdo jsem jako učitel? Autoři také upozorňují na význam souladu identity osobní, sociální a profesní.

2.2 Auto-evaluace učitelského vnímání a myšlení

V oblasti kognitivně motivační dimenze sebepojetíjsou individuálně hledány souvislosti s osvojenými **didaktickými znalostmi učiva**; profesní rozvoj v této oblasti může vést k rozvoji pedagogického vnímání a vidění a také v oblasti pedagogického myšlení.

Pedagogické vidění bylo předmětem nedávného výzkumu o vztahu profesního soudu ke kvalitě výuky. Výsledky jsou inspirativní pro auto-evaluaci v pojetí výuky i její kvality (Slavík, Lukavský, Najvar, Janík, 2015).

Příklady vybraných otázek k auto-evaluaci v oblasti **pedagogického myšlení** se týkají jak myšlenkového pojetí výuky, tak učitelského pojetí žáka. Mohou to například být otázky: Umím vědomě rozlišit kvalitu svých učitelských znalostí (deklarativní, procesuál-

ní, kontextuální)? Dokážu vědomě reflektovat utváření kauzálních atribucí v pedagogických situacích? Jakým způsobem vyjadřuji své pedagogické očekávání vůči žákům? Z jakého pojetí člověka v edukaci vychází moje subjektivní pojetí žáka? Dokážu rozlišit ontodidaktickou a psychodidaktickou rovinu myšlenkové transformace obsahu výuky pro různé oblasti učiva? Do jaké míry mohu důvěřovat své intuici, svým zkušenostem?

„Učitel přizpůsobuje ontodidaktické konstanty oboru psychodidaktickým konstantám žáků." (Janík, 2013, s. 189). **Ontogenetická transformace učiva** je procesem, při němž učitel prozkoumává pojmy vědních oborů, z nichž vybírá a uspořádává novou kvalitu didaktických znalostí učiva pro žáky. **Psychodidaktická transformace učiva** je proces, při němž učitel hledá cesty, jak převést žákovské prekoncepty, případně miskoncepty žáků k porozumění odborným konceptům různých vědních, uměleckých a sportovních oborů. Jde o klíčové dovednosti auto-evaluace v oblasti učitelského myšlení.

2.3 Auto-evaluace učitelského prožívání

Učitelské prožívání je další významnou dimenzí sebepojetí, která se může stát předmětem auto-evaluace. Emoce v učitelské činnosti jsou stejně důležité jako učitelské znalosti. Úsilí o rovnováhu mezi proudy sympatie a antipatie, v nich se naše prožívání stále pohybuje, se může projevit ve zralém úsilí o **učitelskou empatii**. V této oblasti jde o tázání na vlastní emocionální předpoklady k učitelství, které jsou namíchány v tendencích našeho individuálního temperamentu. Určují tempo-rytmus našeho prožívání i jednání v edukačních procesech. Dále jde o naše pozorné vnímání našich tendencí k v projevech sympatií a antipatií vůči žákům. Měla by nás zajímat otázka: Které situace výuky jsou pro nás výzvou v hledání empatických reakcí? Měli bychom se naučit vnímat, jak se naše emoce promítají do charakteristik řízení výuky. Zda umíme oslovit všechny temperamenty žáků způsobem výkladu učiva. Můžeme pracovat na tom, aby se naše spontánní projevy sympatie a antipatie k žákům nepromítaly do hodnoticích postojů k výsledkům učení žáků ve výuce. Rogers klade velký důraz na otevření sebe sama svému prožívání. *„Vychází z objevu psychoterapie, že když se jednotlivec stává otevřenější vůči všem aspektům svého prožívání, když si je více uvědomuje, je pravděpodobnější, že bude konat způsobem, který je možné označit jako socializovaný"* (1995, s. 282). A to je pro učitele velmi důležité.

2.4 Auto-evaluace učitelského rozhodování

V decizní dimenzi učitelského sebepojetí jde o vědomé pozorování **důsledků rozhodovacích procesů** v edukačních situacích. Otázky k auto-evaluaci se týkají **vědomého rozhodování**, při kterém je učitel schopen profesně dohlédnout důsledky svého jednání, jež ještě nejsou viditelné. Můžeme si klást otázky: Jak se mohu připravit na vědomé

rozhodování založené na důkazech? Jak dokážu vědomě odhadnout důsledky svého rozhodování do budoucna vzhledem k výuce i k rozvoji žáků?

2.5 Auto-evaluace sociálních aspektů učitelského sebepojetí

V sociálních aspektech učitelství může být předmětem vědomé auto-evaluace řada otázek sociální a pedagogické interakce a komunikace v podmínkách edukace. Otázky mohou být například následující: Jak jsem vybaven pro efektivní pedagogickou komunikaci a interakci s žáky? Jak vnímám sociálně morální vztahy mezi dětmi ve školní třídě? Dokáži diagnostikovat klima školní třídy nebo klima školy? Jak ovlivňuji své sociální dovednosti k proměňování sociálního klimatu a atmosféry školní třídy a školy? Mohu nějak přispívat k celkové sociální kultuře školy? Jak se mi daří v komunikaci s kolegy v učitelském sboru? Jak se mi daří v komunikaci s rodiči a jak to mohu posoudit? K zodpovězení otázek máme k dispozici i některé výzkumné postupy (viz Mareš, 2013, Lukášová, 2012, 2015).

2.6 Auto-evaluace učitelské tvořivosti

Vlastní učitelská invence a tvořivost může být znakem při zvládání nestandardních edukačních situací i zdrojem radosti z profesní činnosti. **Auto-evaluační otázky** se týkají reflexe **vlastní pedagogické tvořivosti a invence**: Daří se mi formulovat pedagogický problém, který se skrývá za složitou situací? Mám dostatečné nástroje k autentickému řešení pedagogického problému? Jaké znaky tvořivosti mohu pozorovat ve svém vlastním pedagogickém díle? Umím aplikovat poznání o profesním portfoliu k sestavení reprezentativní podoby zprávy o procesech a výsledcích vlastní pedagogické tvořivosti? Umím argumentovat a obhájit vlastní autentické pedagogické dílo ve vlastním portfoliu? Dokážu obhájit aplikace řešení pedagogických situaci i použité algoritmy? (viz náměty Lukášová, Majerčíková, Svatoš, 2014).

2.7 Auto-evaluace v oblasti učitelského zdraví a kondice k výkonu profese

Učitelské zdraví se projevuje přiměřenou odolností vůči velké zátěži, kterou přináší každodenní výkony v učitelské profesi. Péče o dosažení dobré učitelské kondice pro výkon profese patří k důležitým aspektům auto-evaluace. Včasné rozpoznání příznaků vyhoření, může být zdrojem opatření, které celkové ztrátě nadšení v učitelské činnosti předejde. Je potřebné, aby si učitel stále kladl následující otázky. Co zakládá mou učitelskou kondici a odolnost (resilienci) proti velké zátěži profese? Na co nesmím zapomenout v péči o své tělesné, duševní a duchovní zdraví?

2.8 Autoevaluace jako reflexe učitelské zdatnosti – selfefficacy

Řada vnitřních charakteristik auto-evaluace je součástí pedagogického výzkumu učitelské zdatnosti (Gavora, 2010, Gavora 2012, 33–49, Gavora, Mareš, 2012, 10–16, Spilková, 2010, 2012, Lukášová, 2015, Wiegerová, 2012, Straková a kol., 2014).

Ve vlastnímvýzkumu jsme vycházeli z upraveného dotazníku **TES** (TES – ***Teacher Efficacy Scale***, Gibsonová a Dembu, 1984). Dotazník upravil Gavora (2010) na slovenské podmínky. Pro sestavení dotazníku byl použit český překlad slovenské verze dotazníku (viz příloha – Byrtusová,2012). Celkový vzorek tvořilo 100 učitelů z prvního stupně základní školy.

	Aritmetický průměr dimenzí	Minimum průměrů položek	Maximum průměrů položek	Směrodatná odchylka průměrů položek
Učitelovo přesvědčení o vlastních schopnostech	4,52	3,89	5,11	0,26
Potenciality vyučování vnímané učiteli	3,67	3,41	4,10	0,20

Z výše uvedených analýz dvou hlavních charakteristik dotazníku jsou patrné, následující výsledky. Položky spadající do první dimenze profesně vnímané zdatnosti učitele, tedy výroky spojené s přesvědčením učitele o vlastních schopnostech, jsou hodnoceny velmi vysoko a pohybují se výhradně v pozitivním hodnocení subjektivních zdatností.

Druhá dimenze subjektivního vnímaní potencialit výuky nepřináší u zkoumaného vzorku učitelů v primárním vzdělávání již tak přesvědčivé výsledky. Jak bylo zjištěno i v dalších výzkumech (Gavora, Mareš, 2012), objevuje se v této dimenzi B několik problémů. V dimenzi potencialit vyučování je charakteristické, že nejvýše je hodnocen výrok, že učitel je přesvědčen o tom, že neosloví svým působením ve výuce některé žáky, i když má dobré vědomosti a schopnosti (dovednosti). Tomuto zjištění bude potřebné věnovat pozornost v budoucích výzkumech. Auto-evaluaci v této oblasti si mohou zájemci sami vyzkoušet pomocí dotazníku a klíče k řešení, který je uveden v příloze studie.

Přejeme všem čtenářům inspiraci a radost z vlastní auto-evaluace.

Literatura

Amirault, R., J. & Branson, R., K. (2006). Educators and Expertise: A brief History of Theories and Models. In Ericsson, K. A. et al. (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance.* University of Cambridge: Cambridge Univesity Press, s. 69–86.

Bravená, N. (2012). Transcendování a nové podněty pro edukaci obratu. In Helus, Z. (ed.) *Perspektivy učitelství.* Praha: PdF UK.

Byrtusová, M. (2012). *Výzkum profesní zdatnosti učitele*. Diplomová práce. Ostrava: PdF OU.
Frankl, V. E. (1997). *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta.
Gavora, P. (2010). Slovak Pre-ServiceTeacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations. *The New Educational Review*, No. 2, pp. 17–30.
Gavora, P., (2012). Učitelovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti: teorie a výskum. In Wiegerová, A. *Self-efficacy v edukačných súvislostiach (osobne vnímaná zdatnosť)*. Bratislava: SPN, s. 39–49.
Hábl, J. (2015). *Aby člověk neupadl v nečlověka*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
Helus, Z. (2010). Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In Krykorková, H. & Váňová, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, s. 23–31.
Helus, Z. (2011). Jak chápat učitelství – impulzy pro pedagogické fakulty. *Pedagogika*, 4., 373–382.
Helus, Z., Franclová, M. & Bravená, N. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: PdF UK.
Helus, Z. (2015). Učitelství jako profese oddaná svému poslání. In Kasper, T., Pánková, M. *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě*. Praha: Academia – NPMK.
Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšení výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
Korthagen, F. A. J. et al. (2011). *Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence – Otázky na vrcholu života*. Praha: Grada Publishing.
Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
Lukášová, H., Majerčíková, J. & Svatoš, T. (2014). *Studentské portfolio jako prostředek pedagogického výzkumu – Příspěvek k autoregulaci a seberozvoji*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
Mareš, J. (2008). Nová taxonomie kladných stránek člověka – inspirace pro pedagogiku a pedagogickou psychologii. *Pedagogika*, 1, 4–20.
Mareš, J. & Gavora, P. (2012). Koncept self-efficacy. In Wiegerová, A. a kol. *Self-efficacy v educačných súvislostiach (osobne vnímaná zdatnosť)*. Bratislava: SPN, s. 10–13.
Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
Píšová, M. (ed.) (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: PdF MU.
Ries, L. (2012). Porozumění pedagogickému jsoucnu: k duchovní obnově pedagogiky. In *Pedagogická orientace* 3, s. 353–366.
Rogers, C. R. (1995) *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris.
Slavík, J. (1996). Pedagogické dílo a reflektování jeho významů a hodnot. In Mareš, J. et al. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: CDVU MU, s. 28–29.
Slavík, J. et al. (2015). Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 1, 5–33.
Spilková, V. (2010). Profesionalizace učitelství a její podpora – optikou výzkumu. In Wiegerová, A. *Premeny univerzitního vzdelávania*, Bratislava: PdF UK.
Spilková, V. & Tomková, A. (eds.). (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova.
Straková, J. et al. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakulty připravujících učitele. *Pedagogika*, 64(1), s. 34–65.
Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (February 01, 2009). Supporting Presence in Teacher Education: The Connection between the Personal and Professional Aspects of Teaching. *Teaching and Teacher Education,* 25(2), s. 297–308.
Wiegerová, A. (2010). *Premeny univerzitného vzdelávania*, Bratislava: PdF UK.
Wiegerová, A. a kol. (2012). *Self-efficacy v edukačných súvislostiach (osobne vnímaná zdatnosť)*. Bratislava: SPN.
Wiechert, Ch. (ed.). (2015). *Meditativní prohloubení povolání učitele a vychovatele*. Semily: AWŠ ČR.

Příloha

Česká verze dotazníku pro self-efficacy:

1. Když žák podá lepší výkon než obyčejně, často je to díky mému zvýšenému úsilí. **A**
2. Vyučování má na žáka malý vliv v porovnání s vlivem jeho rodinného prostředí. **B**
3. Množství naučeného je přímo úměrné příznivému rodinnému prostředí. **B**
4. Jestliže jsou žáci nedisciplinovaní doma, potom jsou neposlušní i ve škole. **B**
5. Když má žák potíže s chápáním učiva, dokážu mu ho vysvětlit přiměřeně jeho schopnostem. **A**
6. Jestliže se žák zlepšil v učení, je to proto, že jsem našel (našla) způsob, jak k němu přistupovat. **A**
7. Při vynaložení dostatečného úsilí dokážu zvládnout i velmi problémové žáky. **A**
8. Učitel nemá mnoho možností ovlivnit žákův prospěch, protože hlavní roli při motivaci k učení hraje jeho rodinné prostředí. **B**
9. Když si žáci zlepší prospěch, je to většinou proto, že jsem našel (našla) efektivní způsob vyučování. **A**
10. Jestliže se žák pohotově naučí nový pojem, je to proto, že znám účinné postupy pro jeho vysvětlení. **A**
11. Kdyby rodiče více motivovali svoje děti, dokázal (dokázala) bych víc. **A**
12. Když si žák nezapamatoval předchozí (dřívější) učivo, vím, jak zlepšit jeho zapamatování (osvojení). **B**
13. Kdyby žák vyrušoval, jsem si jistý (jistá), že najdu způsoby, jak ho usměrním. **A**
14. Kvalitním vyučováním lze překonat nepříznivý vliv žákova domácího prostředí. **B**
15. Jestliže by některý žák nezvládl vypracovat domácí úkol, dokázal (dokázala) bych odhadnout, zda to bylo proto, že úkol byl nad jeho schopnosti. **A**
16. I když má učitel dobré vědomosti a schopnosti (dovednosti), mnohé žáky jeho působení neosloví. **B**

Klíč k vyhodnocení dotazníku pro dvě dimenze:
A Učitelovo přesvědčení o vlastních schopnostech:
Položky: 1, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15.
B Potenciality vyučování vnímané učiteli:
Položky: 2, 3, 4, 8, 12,14, 16.

Kontakt:
Prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.
Ústav školní pedagogiky, Fakulta humanitních studií
Univerzita Tomáše Bati
Mostní 5139, 760 01 Zlín
Email: hlukasova@fhs.utb.cz

Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ

Irena Smetáčková, Eliška Vondrová, Petra Topková

Abstrakt

Syndrom vyhoření je vysoce rizikovým jevem, který v pomáhajících profesích, včetně učitelství, brání kvalitní péči o klienty, resp. žáky a žákyně. Protože syndrom vyhoření vzniká v důsledku dlouhodobého stresu, je k porozumění důležité studovat strategie zvládání stresu (copingové strategie). Článek představuje studii zjišťující vztah mezi syndromem vyhoření a copingovými strategiemi u 107 učitelek a učitelů základních škol. Studie prokázala, že většina vyučujících používá pozitivní strategie zvládání zátěže. Ty však nemají souvislost s projevy syndromu vyhoření. Naopak u negativních strategií byl vztah se syndromem vyhoření prokázán. Specifickou strategií, která může mít pozitivní i negativní podobu, byla sociální opora. Vnímání kognitivní opory u osob v okolí má protektivní účinky vůči syndromu vyhoření.

Klíčová slova: učitelé, stres, syndrom vyhoření, copingové strategie, sociální opora.

Coping with Stress and Burnout Syndrome in Primary School Teachers

Abstract

Burnout syndrome is a high-risk phenomenon, which impedes the quality of care of clients or rather pupils in helping professions including teachers. Since burnout syndrome develops as a result of long-lasting stress, for better understanding it is impor-

tant to examine strategies of dealing with stress (coping strategies). The paper presents a research on relationship between teachers' burnout syndrome and coping strategies in primary schools (n = 107). The results show the predominance of positive coping strategies. However these do not correlate with burnout syndrome. On the contrary, there was found a correlation between negative strategies and burnout syndrome. A specific strategy, which can have both positive and negative impact, is social support. The perceiving cognitive support is protective factor.

Key words: teachers, stress, burnout syndrome, coping strategies, social support.

Článek vznikl v rámci projektu „Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory" financovaného Grantovou agenturou ČR (GA16-21302S).

Učitelské vyhoření: příčina nekvalitního školství?

Syndrom vyhoření představuje stav fyzického a emočního vyčerpání, který zažívají lidé neschopní efektivně se vypořádat s pracovními požadavky. Současná, empiricky podložená konceptualizace vyhoření předpokládá existenci tří složek syndromu vyhoření, kterými jsou: 1) silné pocity emočního a fyzického vyčerpání, 2) pocit depersonalizace, odcizenosti a cynismu vůči pracovní náplni i osobám, a 3) snížený pracovní výkon (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996; Stock, 2010).[1]

Vyhoření vzniká pod vlivem silného a stálého stresu, vůči němuž se jedinec nedokáže efektivně bránit. Různá povolání se liší v tom, kolik potenciálních zdrojů stresu obsahují a jaké nabízí podmínky pro jeho zvládání. Výzkumy ukazují, že v pomáhajících profesích, jejichž podstatou je téměř permanentní péče o klienty či pacienty, pracuje nejvyšší podíl osob s rozvinutým syndromem vyhoření. Jejich součástí je i učitelství, které se tradičně umisťuje na předních příčkách, a to jak v zahraničí (Johnson et al., 2005), tak v Česku (Kebza & Šolcová, 1998). V případě učitelství je míra stresu zesilována nízkým finančním ohodnocením a nízkou subjektivně prožívanou prestiží, které učitelům/kám ztěžují mobilizaci vnitřních i vnějších zdrojů pro zvládání stresu.

Učitelské vyhoření je považováno za vysoce rizikové, protože se promítá do kvality výuky a celkově do vztahu se žáky/němi. V důsledku vyhoření mají vyučující k dětem lhostejný až negativní přístup, takže je nedostatečně stimulují a nevhodně reagují na jejich potřeby (Greenglass, Fiksenbaum, & Burke, 1996; Yong & Yue, 2007; Yu, 2005). Vyučující s příznaky syndromu vyhoření nemohou naplňovat stále se zvyšující pro-

[1] Různí autoři/ky se liší v tom, zda zdůrazňují depersonalizaci či cynismus, a v tom, zda oddělují fyzické a psychické vyčerpání. Vzhledem k podobnosti projevů i důsledků depersonalizace a cynismu tyto dvě složky navrhujeme spojit. Stejně tak i fyzické a psychické vyčerpání má společné rysy a obvykle dochází k jejich vzájemnému prolínání, a proto je rovněž spojujeme do jedné dimenze.

fesní požadavky. Loonstra, Browers a Tomic (2009) argumentují, že při stále silnějším tlaku na funkčnost školství v moderních společnostech, představuje učitelské vyhoření vážnou překážku, které je nutné věnovat vědeckou i politicko-systémovou pozornost.

Podle databáze EBSCO bylo mezi roky 1996 a 2016 v recenzovaných časopisech publikováno 2 683 článků, které se přímo v názvu vztahovaly k syndromu vyhoření, zatímco mezi roky 1976 a 1996 to bylo jen 227 článků. Aktuální články lze rozdělit do následujících tří skupin podle zaměření textů: 1) vymezení vyhoření vůči jiným fenoménům, zejména vůči stresu a vůči depresivitě,[2] 2) zjišťování míry vyhoření v různých profesních kategoriích a identifikace specifických rysů, 3) mapování vysvětlujících, facilitujících a protektivních faktorů vyhoření. V rámci třetí skupiny je mapována mimo jiné role copingových strategií. Pozitivní strategie zvládání stresu vedou k lepšímu vyrovnávání se zátěžovými situacemi, které tak nezpůsobují trvalý stres a tudíž ani nevedou k syndromu vyhoření. Souvislost mezi vyhořením a copingovými strategiemi byla prokázána v zahraničních výzkumech (Austin, Shah, & Muncer, 2005; Antoniou, Ploumpi, & Ntalla, 2013), ale v českém prostředí dosud nebyl tento vztah zkoumán. I zahraniční empirická evidence se však jen v omezené míře vztahuje na učitelskou populaci. Výzkumná studie o vztahu mezi učitelským vyhořením a copingovými strategiemi představovaná v tomto článku je tedy v českém kontextu unikátní a současně přináší nová zjištění pro mezinárodní srovnání.[3]

1 Stres v učitelství

Syndrom vyhoření vzniká v důsledku dlouhodobého a negativního stresu[4], jehož subjektivní vnímání je mezi vyučujícími velmi vysoké. V zahraničních výzkumech například bylo zjištěno, že 72 % vyučujících trpí mírným stresem a 23 % silným stresem (Fontana & Abouserie, 1993), současně 42 % vyučujících se cítí pravidelně stresováno (Lens & Jesus, 1999). Podle českých výzkumů pociťuje 60 % vyučujících nadměrný stres (Státní zdravotní ústav, 2002, podle Kohoutek & Řehulka, 2011). Odlišnost údajů, k nimž dospívají různé výzkumy, vyplývá jednak z metodologických rozdílů a jednak ze specifických okolností jednotlivých školských systémů.

Rozsáhlý mezinárodní výzkum identifikoval následujících šest nejsilnějších stresorů v učitelství: 1. neadekvátní plat a nízká prestiž, 2. konflikt rolí a profesní dilemata, 3. časový tlak, 4. žákovské problematické chování, 5. vztahy s nadřízenými a supervizory,

[2] Za součást této skupiny můžeme považovat i texty kritizující samotný koncept syndromu vyhoření, který údajně není ani gnozeologickou, ani diagnostickou specifickou jednotkou, nýbrž pouze druhem stresu.

[3] Tato výzkumná studie je součástí širšího výzkumu „Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory" podpořeného Grantovou agenturou ČR (GA16-21302S).

[4] Stres může působit negativně i pozitivně. K negativním prožitkům může vést příliš silný i příliš slabý stres (Lens & De Jesus, 1999; Roeser et al., 2013).

6. příliš početné třídy (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010). Stres v českém základním školství studoval Holeček (2001), který odhalil následujících sedm hlavních stresorů: 1. pracovní přetížení učitelů a učitelek, 2. vedení školy nadřízenými orgány, 3. problémoví žáci, 4. neuspokojená potřeba seberealizace – „frustrace", 5. problémoví rodiče, 6. nevyhovující pracovní prostředí školy, 7. problémoví kolegové. Na základě porovnání uvedených i dalších výzkumů zdrojů učitelského stresu, navrhujeme pracovat se třemi skupinami stresorů:

1. **vztahy s dětmi, rodiči a kolegy**
   Pro 21 % českých vyučujících je zdrojem stresu nezájem žáků o učení a pro 12 % kázeňské problémy (Židková & Martinková, 2003). Podle Kohoutka a Řehulky (2011) prožívá celkově vážný stres spojený se žáky až 65 % českých vyučujících. Výzkum Taylora a kolektivu (2005, podle Coulter & Abney, 2009) odhalil, že 47 % vyučujících se domnívá, že musí až příliš mnoho času trávit řešením disciplinárních problémů žáků, a dokonce 57 % vyučujících se cítí ze strany žáků fyzicky ohrožováno.
2. **konkrétní pracovní podmínky**
   Výuka v heterogenních třídách je náročná na koncentraci pozornosti a kreativitu a také na celkovou odolnost vůči sociální izolaci a nejistotě (Fontana & Abouserie, 1993; Lens & De Jesus, 1999; Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012). Zvládání této interní povahy učitelství zhoršuje časový tlak, zvýšená hlučnost a omezený prostor pro krátkodobý odpočinek. Časový tlak se ukazuje dokonce jako nejsilnější prediktor emočního vyčerpání (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Židková & Martinková, 2003).
3. **postavení učitelské profese ve společnosti**
   Ze žákovské nekázně a ze špatného finančního ohodnocení vyučující usuzují na nízkou prestiž učitelství, což může vést k poklesu jejich profesní identity (Brackett et al., 2010; Brown, 2012). Značný vliv má mediální kritika školství a na ní reagující politické reformy, které však nebývají plánovány s ohledem na odborný názor pedagogické veřejnosti a které nejsou zaváděny s dostatečnou metodickou podporou (Farber, 1991; Lens & De Jesus, 1999). Stres plynoucí z malého platu a nízké vnímané prestiže potvrdily pro české vyučující i výzkumy Řehulky a Řehulkové (2001) a Paulíka (1998).

Dlouhodobě nezvládnutý stres způsobuje vznik syndromu vyhoření. Podle českých výzkumů jím trpí přibližně 10 % vyučujících (Židková & Martinková, 2003). Některé zahraniční studie dochází i k vyšším údajům. Výzkumy se neshodují v tom, zda je vyhoření častější u učitelek-žen (Byrne, 1999), nebo u učitelů-mužů (Borg, Riding, & Falzon, 1991), případně zda mezi ženami a muži není žádný rozdíl (Geletová, 1999). Naopak relativní shoda panuje v tom, že vyšší pravděpodobnost vyhoření existuje u mladších a méně zkušených vyučujících (Lau, Yuen, & Chan, 2005; Mo, 1991). To se týká zejména dimenze emočního vyčerpání (Mo, 1991), což zřejmě souvisí s tím, že mladší vyučující často

zažívají zklamání po ztrátě původního nadšení a ideálů,[5] s nimiž do školství vstoupili (Hanushek, 2007). Tomu odpovídají i vysoké statistiky odchodů z učitelství v počátcích kariéry. Coulter a Abney (2009) uvádějí, že během prvních tří let opustí své povolání minimálně 20–30 % vyučujících a podle Ingersoll a Smith (2003) je to během prvních pěti let dokonce až polovina vyučujících. České údaje bohužel nejsou k dispozici.

2 Zvládání stresu

Při vzniku syndromu vyhoření je důležité, jaké stresory na jedince působí a jak se s nimi on/ona dokáže vyrovnat. Důsledky stresu tedy nejsou a priori dány povahou stresorů, ale individuálními způsoby jejich vnímání, interpretace a zvládání. Podle Frydenberga (2008) lze vyrovnávací faktory, které pomáhají uchovat či znovu nastolit psychické a fyzické zdraví jedince označit pojmem coping. Lazarus a Folkman definují coping jako „neustále měnící se kognitivní a behaviorální snahy zvládnout specifické vnější a/nebo vnitřní nároky, mimořádně náročné na zdroje jedince" (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141).

Existuje velké množství způsobů, jakými lze reagovat na stresující situace. S jejich dosud nejužívanějším rozdělením přišli Lazarus a Folkman (1984), kteří vyčleňují coping zaměřený na problém a coping zaměřený na emoce. Ty se od sebe liší nejen zaměřením strategií, ale také jejich efektivitou. Zatímco coping zaměřený na problém se považuje za aktivní a konstruktivní, protože zahrnuje snahy identifikovat a zhodnotit problém tak, aby mohlo dojít ke snížení stresu změnou prostředí, jedince nebo vztahu mezi nimi (Admiraal, Korthagen, & Wubbels, 2000), coping zaměřený na emoce je pasivnější, protože spočívá zejména v přijetí, pochopení a vyjádření negativních emocí, které stresová situace vzbuzuje (Roesch & Weiner, 2001).[6]

Coping zaměřený na problém má blízko k tzv. aktivnímu copingu (např. Hsu, Chen, Wang, & Sun, 2008), k přímým akčním strategiím (Kyriacou, 2001) a k „approach" procesům (Tobin, 1989), které se snaží získat kontrolu nad situací a angažovat se v odstraňování stresorů. Naopak coping zaměřený na emoce má blízko k pasivnímu copingu (Marroquin, Fontes, Scilletta, & Miranda, 2010), k paliativním strategiím (Kyriacou, 2001) a k „avoidance" procesům (Tobin, 1989), které spočívají jen v potlačování nepříjemných

[5] Stock (2010) pracuje s čtyřstupňovou periodizací vzniku vyhoření: idealistické nadšení, stagnace, frustrace, apatie. Schaufeli a Enzmann (1998) vývoj zužují na tři fáze: počáteční fáze, v které jedinec v důsledku nerovnováhy profesních nároků a zdrojů zažívá dlouhodobý stres, střední fáze, v které se objevují pocity vyčerpání, emoční napětí a zdravotní problémy, a závěrečná fáze, v které má jedinec již změněné postoje a chování jak v rámci pracovní, tak soukromé sféry.

[6] Ačkoliv strategie orientované na emoce jako celek mají spíše záporný vztah k syndromu vyhoření, neplatí to o všech jednotlivých strategiích v této skupině. Například hledání emocionální podpory, pozitivní přijetí, přehodnocení a reinterpretace nebo obrat na víru lze považovat za spíše pozitivní, takže vyhoření snižují (Ano & Vasconcelles, 2005). Naopak obranné strategie, jako je vyhýbání se, odstup, stažení se, sebeobviňování, redukce napětí nebo odmítání jsou negativní a vyhoření zvyšují (Chwalisz, Altmaier, & Russel, 1992).

pocitů, a přináší tak krátkodobou úlevu, ale nikoliv trvalé odstranění stresu. Z konkrétních strategií bývají do první skupiny zařazovány aktivní coping, plánování, potlačování protichůdných činností, zdrženlivost a hledání sociální opory a do druhé skupiny hledání emocionální opory, pozitivní přehodnocení, přijetí, odmítnutí a obrat k víře.

Výzkumy opakovaně potvrzují, že copingové strategie silně korelují se syndromem vyhoření, a mohou dokonce být jeho prediktorem (Anderson, 2000; Chan & Hui, 1995; Jenaro, Flores, & Arias, 2007). Jak obecně, tak specificky pro učitelskou populaci se ukazuje, že aktivní, na problém zaměřený coping snižuje riziko vyhoření, zatímco pasivní, na emoce zaměřený coping riziko vyhoření spíše zvyšuje (Antoniou, Ploumpi, & Ntalla, 2013; Austin, Shah, & Muncer, 2005; Schaufeli & Enzmann, 1998). Zvláště silný vztah se prokazuje v dimenzi emocionálního vyčerpání a v dimenzi depersonalizace. Albina Kepalaite (2013) zkoumala coping 112 učitelů na základních školách v Litvě. Zjistila, že nejčastěji užívané strategie byly plánované řešení problémů, přijímání zodpovědnosti a hledání sociální podpory, které náleží mezi aktivní a na problém zaměřený coping. Údaje o českých vyučujících bohužel nejsou k dispozici.

Ačkoliv jsou copingové styly individuálně specifické, mohou být facilitovány ve skupině. Výzkum Shinn, Rosario, Mørch a Chestnut (1984) zjistil, že v pomáhajících profesích jsou efektivnější copingové strategie používané ve skupině než strategie ryze individuální. Důvodem je, že sdílené strategie posilují sociální oporu v pracovním týmu, což je samo o sobě pozitivním zdrojem zvládání stresu. I proto je vhodné sociální oporu podrobněji zkoumat. V případě učitelství je to pak zvláště důležité proto, že ve výuce je každý učitel či učitelka sám zodpovědný za žákovskou skupinu a nedostává se mu bezprostřední podpory jiného profesionála (o tu je nutné následně specificky žádat, přičemž na řadě škol tomu lokální étos brání). V učitelství se tak snadno rozvíjí profesní izolace, která snižuje schopnost reflexe a tedy i zlepšování profesních dovedností.

Sociální opora představuje podpůrné vztahy, v nichž se jedinec cítí přijímaný a z nichž získává pomoc pro efektivnější řešení problémových situací. Sociální opora snižuje pocity izolace a zvyšuje sebeúctu (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001), což jsou dílčí protektivní síly v prevenci vyhoření. Pierce a Molloy (1990) ve svém výzkumu zjistili, že sociální opora vyhořelých vyučujících byla výrazně menší v porovnání s vyučujícími bez příznaků syndromu vyhoření. Stejně tak výzkum Greenglass a kolektivu (1997) ukázal, že kolegiální opora má vliv na snižování učitelského stresu i vyhoření.

3 Představení výzkumu

V České republice vzniklo několik výzkumů syndromu vyhoření, z nichž se však žádný netýkal vazby vyhoření na copingové strategie, a to specificky u učitelské populace. Vyučující představují profesní skupinu s vysokým rizikem vyhoření, jehož potenciální vznik má silně negativní vliv na kvalitu výuky a podporu žáků/yň. Protože coping může

být ochranou před syndromem vyhoření, klademe si v naší výzkumné studii za cíl zjistit, jaké copingové strategie vyučující na českých základních školách používají a zda souvisí s mírou vyhoření. Specifickou pozornost jsme věnovali sociální opoře. Ve studii jsme sledovali následující tři výzkumné otázky:

1. Které z copingových strategií užívají učitelé a učitelky na českých základních školách nejčastěji?
2. Do jaké míry souvisí užívání konkrétních copingových strategií s mírou syndromu vyhoření ve zkoumaném vzorku?
3. Souvisí míra vyhoření s vyhledáváním sociální opory coby specifického způsobu zvládaní zátěže?

Na základě zahraničních výzkumů jsme předpokládali, že osoby náchylnější k syndromu vyhoření používají spíše negativní copingové strategie, vedoucí neplánovaně k posílení stresu, zatímco osoby odolné vůči pracovnímu stresu a syndromu vyhoření preferují pozitivní copingové strategie.[7] Jinými slovy, že mezi pozitivními copingovými strategiemi a mírou vyhoření existuje negativní korelace a naopak. Výzkumy naznačují, že sociální opora je salutoprotektivním faktorem, který má pozitivní efekt na fyzické i psychické zdraví i na syndrom vyhoření. Ve shodě s tím byly stanoveny následující tři hypotézy k ověření výsledků zahraničních výzkumů na české populaci: H1. Čím nižší míra vyhoření, tím méně negativních copingových strategií, H2. Čím nižší míra vyhoření, tím více pozitivních copingových strategií, H3. Čím nižší míra vyhoření, tím vyšší sociální opora.

3.1 Výzkumný soubor

Studie se zúčastnilo 111 učitelek a učitelů z šesti různých základních škol v České republice. Pět škol bylo o spolupráci požádáno na základě předcházejících kontaktů, jedna byla oslovena nezávisle. Kontaktním osobám a vedení školy byl vysvětlen účel a zaměření výzkumu a následně byly požádány o distribuci dotazníků v pedagogickém sboru dané školy. Sběr dat proběhl v dubnu a květnu 2015. Vyplňování dotazníků bylo dobrovolné a anonymní. Návratnost dosáhla 68 %, na čemž se mohla podepsat obava vyučujících z odhalení jejich odpovědí, neboť dotazníky obsahovaly potenciálně identifikační údaje (např. věk, pohlaví, délka praxe) a byly distribuovány známou osobou, nebo délka dotazníku (jeho vyplnění trvalo zhruba 30–40 minut). Příčinou mohl být také fakt, že vyučující s rozvinutým syndromem vyhoření mají tendenci se vyplňování dotazníků orientovaných na zjišťování míry vyhoření vyhýbat, což prokázala Körnerová (2003).

[7] Konkrétní pozitivní a negativní strategie jsou představeny v kapitole Výzkumné nástroje.

Ze zpracování byly vyloučeny čtyři dotazníky, kde chybělo velké množství dat v některé části dotazníkové baterie.[8] Celkem tedy do analýzy vstoupilo 107 dotazníků. Z nich bylo vyplněno 89 ženami (83 %) a 18 muži (17 %), což odpovídá poměru učitelů a učitelek na základních školách. Ze zúčastněných vyučujících působilo 52 na 1. stupni ZŠ (48 %), 34 na 2. stupni (32 %), 15 na obou stupních (14 %) a 6 neodpovědělo. Délku pedagogické praxe do 10 let mělo 36 vyučujících (34 %), mezi 11 a 25 lety 32 vyučujících (30 %), mezi 26 a 40 lety 27 vyučujících (25 %), nad 41 let 10 vyučujících (9 %) a 8 vyučujících délku praxe neuvedlo. Učitelky-ženy měly delší praxi než učitelé-muži. Praxi do 10 let uvádělo 27 % učitelek, ale 72 % učitelů.

3.2 Výzkumné nástroje

Ve výzkumné studii byla použita dotazníková baterie, která zahrnovala následujících pět částí: identifikační údaje, Shirom-Melamedova škála syndromu vyhoření[9], dotazník učitelské self-efficacy[10], dotazník copingových strategií SVF78 a dotazník sociální opory.

Shirom-Melamedova škála měří syndrom vyhoření prostřednictvím 14 položek, které jsou rozděleny na tři subškály: fyzickou únavu, kognitivní únavu a emoční vyčerpání. Součet skórů ze všech jednotlivých položek vyjadřuje celkový skór, jenž s narůstající hodnotou znamená narůstající riziko syndromu vyhoření. Respondenti mohou ve škále získat celkem 14 až 98 bodů. Norma stanovuje, že 14–28 bodů znamená zcela absentující nebo jen velmi řídké projevy vyhoření, 29–49 bodů znamená velmi mírné a velmi řídké projevy, 43–56 bodů znamená mírné a řídké projevy vyhoření, 57–70 bodů znamená střední, občas přítomné projevy vyhoření, 71–84 bodů znamená závažné a časté projevy vyhoření a 85–98 bodů závažné a neustále přítomné projevy vyhoření (Shirom & Melamed, 2006).

Dotazník SVF78 (Janke & Erdmann, 2002), česky Strategie zvládání stresu (Švancara, 2003) představuje vícedimenzionální sebeposuzovací inventář zachycující individuální tendence pro nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích. Vyhodnocení SVF78 probíhá seskupením a vyhodnocením položek jednak na úrovni jednotlivých subtestů, které tvoří 13 jednotlivých strategií (primární škály), jednak na úrovni sdružených pozitivních a negativních strategií (sekundární škály). Mezi celkově pozitivní strategie patří Strategie podhodnocení a devalvace viny (podhodnocení, odmítání viny), Strategie odklonu (odklon, náhradní uspokojení) a Strategie kontroly

[8] Při absenci maximálně tří odpovědí u jednoho respondenta došlo k jejich doplnění následujícím způsobem: ve škále vyhoření a sociální opory se u daného respondenta spočítala průměrná hodnota odpovědi z vyplněných položek v dané části dotazníku (kvůli zachování interindividuálně rozlišovací funkce dotazníků), v dotazníku SVF78 byla doplněna neutrální hodnota 2.

[9] Nejznámějším nástrojem je Maslach Burnout Inventory, jehož licenční podmínky však nedovolují oficiální použití v České republice.

[10] Učitelské self-efficacy bude věnován samostatný článek, a proto výsledky nebudou v tomto článku prezentovány.

(kontrola situace, kontrola reakce, pozitivní sebeinstrukce). Mezi celkově negativní strategie jsou řazeny Úniková tendence, Perseverace, Rezignace a Sebeobviňování. Dále se vyhodnocují dvě singulární strategie – Potřeba sociální podpory a Vyhýbání se, které obě mají tendenci pozitivně korelovat jak s pozitivními, tak s negativními strategiemi.

Pro zjišťování sociální opory byl zvolen ENRICHD Social Support Inventory (ESSI), a to kvůli své stručnosti při zachování dobrých psychometrických charakteristik. Dotazníky na sociální oporu dostupné v češtině byly nevyhovující kvůli své časové náročnosti. Zvolený dotazník byl převeden do češtiny standardním způsobem, tj. kontrolním zpětným překladem nezávislou osobou. Položky v ESSI se primárně orientují na měření funkční sociální opory, obzvláště její emocionální složky, méně pak instrumentální složky. Odpovědi u prvních šesti položek zaznamenává respondent do pětibodové škály s rozpětím od 1 (nikdy) po 5 (vždy). Připojená položka zjišťuje, zda respondent žije v manželství nebo dlouhodobém vztahu.

U jednotlivých dotazníků byly nejprve ověřeny jejich psychometrické charakteristiky (zejména reliabilita a diskriminační schopnost). Protože byly ve všech případech vyhovující, byla poté data z různých dotazníků k sobě vzájemně vztažena. K porovnání výsledků různých podskupin byly použity t-testy.

4 Výsledky

4.1 Syndrom vyhoření

Ve zkoumaném vzorku naprostá většina vyučujících nevykazovala rozvinutý syndrom vyhoření, to znamená, že projevy vyhoření zažívá zřídka, velmi zřídka anebo vůbec. Rozložení odpovědí v Shirom-Melamedově škále uvádí tabulka 1. Téměř 40 % vyučujících je v normě a zcela u nich absentují jakékoliv projevy vyhoření. Naopak pouze u necelých 5 % učitelů a učitelek byly identifikovány občasné či časté projevy vyhoření, u kterých je bez další odborné péče pravděpodobné další zesilování.

Tab. 1
Výskyt projevů syndromu vyhoření (n = 107)

Míra vyhoření	ženy	muži	celkem	% celkem
Norma (bez projevů)	34	8	42	39,3
Velmi mírné projevy	28	5	33	30,8
Mírné projevy	23	4	27	25,2
Projevy přítomné	4	0	4	3,7
Závažné projevy	0	1	1	0,9
Velmi závažné projevy	0	0	0	0

Zcela bez projevů vyhoření bylo 38 % učitelek a 44 % učitelů. Rovněž v dalších kategoriích odpovědí byl procentuální podíl žen a mužů podobný. Rozdíl mezi ženami a muži v celkovém skóru vyhoření tedy nebyl statisticky významný, $t(107) = 0{,}646$, $p > 0{,}05$. Ani délka praxe nepředstavovala důležitý faktor – mezi vyučujícími s různou délkou pedagogické praxe nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v celkovém skóru vyhoření, ani v jednotlivých subškálách. Výjimkou byla subškála kognitivní únavy, která dosáhla (pomocí Kruskal Wallisova testu) nejnižší míry u vyučujících s praxí do 10 let a naopak nejvyšší u vyučujících s praxí 26–40 let.

4.2 Copingové strategie

Výsledky dotazníku SVF78 ukázaly, že celé dvě třetiny vyučujících přednostně využívají pozitivní copingové strategie. Mezi nimi převažovala kontrola (81,3 %) a dále odklon (12,2 %), podhodnocení a devalvace viny (3,7 %).[11] Oproti tomu 34 % vyučujících využívá negativní strategie, kterými jsou úniková tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování.

Statisticky významné rozdíly mezi učitelkami a učiteli byly zjištěny jak u používání celkově pozitivních strategií $t(107) = 0{,}042$, $p > 0{,}05$, tak i v dílčích strategiích odklonu $t(107) = 0{,}048$, $p > 0{,}05$, kontroly $t(107) = 0{,}047$, $p > 0{,}05$, vyhýbání se $t(107) = 0{,}002$, $p > 0{,}05$, a potřebě sociální opory $t(107) = 0{,}008$, $p > 0{,}05$. Ve všech uvedených strategiích dosáhly učitelky vyšších středních hodnot než učitelé, což znamená, že ženy uvedené strategie používají více než muži.

Co se týče délky pedagogické praxe, byl jediný statisticky významný rozdíl zjištěn u strategie Vyhýbání se $t(107) = 0{,}019$, $p > 0{,}05$. Tu nejméně využívali učitelé a učitelky s praxí od 11 do 25 let. Mezi vyučujícími s praxí do 10 let a zejména pak mezi vyučující s praxí nad 25 let se strategie Vyhýbání se objevovala výrazně více. Strategie Vyhýbání se může být interpretována jak pozitivně, tak negativně – pokud jde primárně o ignorování stresové situace, jedná se o negativní zvládání, pokud ale jde o vyhnutí se stresové situaci, kterou nelze jinak odstranit, pak může jít o pozitivní zvládání (Lazarus, Folkman, 1980, Admiraal et al., 2000). Méně zkušení vyučující často nevidí (díky omezeným znalostem) alternativní možnosti řešení stresové situace, a proto u nich vyhýbání bývá spíše pozitivní strategií. Naopak zkušenější vyučující jiné možnosti řešení vidí, ale kvůli vysoké náročnosti je nevolí a raději se stresové situaci vyhnou. Tento postup je pak negativní strategií. Naše data ukazují, že s délkou praxe narůstá Vyhýbání se stresovým situacím coby negativní strategie zvládání stresu.

[11] Zbylá 2,8 % znamenají kombinaci dvou a více strategií.

4.3 Syndrom vyhoření a negativní copingové strategie

Podle odborných zdrojů jsou negativní copingové strategie málo efektivní při odstraňování stresu a současně dlouhodobý intenzivní stres vyvolává syndrom vyhoření. Na základě toho jsme předpokládali, že negativní strategie budou voleny vyučujícími s vyšší mírou vyhoření (H2) a naopak pozitivní strategie vyučujícími s nižší mírou vyhoření (H1). Korelační analýza však odhalila statisticky významnou pozitivní souvislost pouze mezi mírou vyhoření a negativními strategiemi (úniková tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování), ale nikoliv mezi mírou vyhoření a pozitivními strategiemi. To znamená, že vyučující s většími projevy vyhoření používají negativní strategie vyrovnávání se stresem. Ale u vyučujících s velmi mírnými či dokonce žádnými projevy vyhoření nebylo prokázáno častější využívání pozitivních strategií.

Tabulka 2 uvádí hodnoty korelačního koeficientu mezi vyhořením a jednotlivými negativními strategiemi. Ukazuje se relativně slabá, přesto statisticky významná korelace všech čtyř negativních strategií, a to jak s celkovým skóre syndromu vyhoření, tak se všemi třemi subškálami. Nejsilnější korelaci vykazovala negativní strategie Perseverace, která se projevuje dlouhodobým přemítáním, a s tím spojenou neschopností se myšlenkově odpoutat od prožívání zátěže. Následuje strategie Rezignace, při níž se jedinec v podstatě vzdává dalšího snažení o zdolání situace v důsledku pocitů bezmoci a beznaděje ve vztahu k zátěžové situaci, poté strategie Úniková tendence, kdy se jedinec snaží situaci opustit, aniž by hledal možné způsoby řešení, a tudíž ztrácí schopnost zátěžové situaci čelit. Nejslabší korelaci ukázala strategie Sebeobviňování, při níž má jedinec sklon přisuzovat chyby vlastnímu jednání v souvislosti se zátěží, a jež je často doprovázena sklíčeností.

Tab. 2
Korelace negativních strategií s mírou syndromu vyhoření a jeho subškálami

	Syndrom vyhoření			
	Fyzická únava	Kognitivní únava	Emocionální vyčerpání	Celkem
Úniková tendence	0,240*	0,246**		0,272**
Perseverace	0,323**	0,261**	0,237*	0,333**
Rezignace	0,292**	0,280**		0,310**
Sebeobviňování				0,190*

* Statisticky významné na hladině α = 1 %, ** Statisticky významné na hladině α = 5 %

4.4 Syndrom vyhoření a pozitivní copingové strategie

Souvislost mezi užíváním pozitivních strategií a mírou zažívání syndromu vyhoření se v této studii téměř neprokázala. Jediná pozitivní strategie ukázala negativní korelaci s mírou syndromu vyhoření a jeho subškálami. Jednalo se o strategii Podhodnocení, která představuje tendenci přisuzovat si menší míru stresu ve srovnání s ostatními, podceňovat vlastní reakce nebo je naopak hodnotit příznivěji. Korelační koeficient mezi strategií Podhodnocení a celkovou mírou syndromu vyhoření byl –0,287 ($p < 0,001$), se subškálou fyzické únavy –0,286 ($p < 0,001$), se subškálou kognitivní únavy –0,222 ($p < 0,05$) a se subškálou emocionálního vyčerpání –0,196 ($p < 0,05$). Strategie Podhodnocení byla využívána jen necelými 4 % vyučujících, takže i zjištěné signifikantní souvislosti jsou spíše orientační povahy.

Mezi Podhodnocením coby pozitivní strategií a negativními strategiemi existovala záporná korelace, –0,408 ($p < 0,001$). Jednalo se o jediný vztah mezi pozitivními a negativními strategiemi, který byl nalezen. To znamená, že se nejedná o opačné, vzájemně se vylučující druhy strategií.

4.5 Sociální opora

Sociální opora byla sledována ve dvou podobách. Prvním zdrojem informací o sociální opoře byl samostatný dotazník ESSI, který zahrnuje 6 položek hodnocených na škále od 1 do 5 a doplňkovou otázku na existenci trvalého partnerského vztahu. Nejnižší dosažené skóre bylo 14, nejvyšší 30. Průměrná hodnota v dotazníku ESSI dosahovala hodnoty 25,5 ($sd = 3,7$). Ze 107 vyučujících pouze 6 splňovalo podmínky pro jejich posouzení jakožto jedinců s nízkou vnímanou sociální oporou podle manuálu. Druhým zdrojem informací o sociální opoře byla subškála Potřeba sociální opory v dotazníku SVF78. Tuto subškálu tvoří celkem 6 položek, jejichž součtem se získá výsledná hodnota potřeby sociální opory. Nejnižší dosažené skóre bylo 5, nejvyšší 24, tedy maximální možné. Průměrná hodnota v subškále Potřeba sociální opory SVF78 dosahovala 16,2 bodů ($sd = 4,1$).

Výsledky získané dvěma nástroji pro zjišťování sociální opory spolu statisticky významně nekorelovaly. To nepovažujeme za překvapující vzhledem k rozdílu ve formulaci položek, resp. v zaměření škály. Zatímco ESSI zjišťuje vnímaný stav sociální opory z pohledu respondenta, subškála Potřeba sociální opory z SVF78 hodnotí, do jaké míry se respondent v náročné situaci aktivně obrací na své sociální okolí pro pomoc. To, že spolu nástroje nekorelují lze tedy vysvětlit tím, že vyučující sice vnímají určitou míru sociální opory ve svém okolí, ale v jiné míře ji využívají jako strategii zvládání zátěže. Vyučující s vysokou vnímanou sociální oporou podle ESSI tedy mohou zátěžové situace řešit jiným způsobem, než tím, že pomoc vyhledají u svého sociálního okolí, a naopak.

4.6 Syndrom vyhoření a sociální opora

Analýza neukázala žádnou statisticky významnou korelaci mezi subškálou Potřeba sociální opory SVF78 a celkovou mírou syndromu vyhoření ani jeho jednotlivými subškálami. Korelační analýza však odhalila dva statisticky významné vztahy mezi sociální oporou měřenou ESSI a syndromem vyhoření. Byla zjištěna negativní korelace mezi sociální oporou a celkovým skórem vyhoření, –0,206 ($p < 0,05$) a mezi sociální oporou a subškálou kognitivní únavy –0,205 ($p < 0,05$). Můžeme tedy uzavřít, že vyučující, kteří ve svém okolí vnímají vyšší sociální oporu, ačkoliv ji nemusí aktivně využívat, méně trpí syndromem vyhoření a v rámci něho specificky pocitem kognitivní vyčerpanosti.

Překvapivá není pozitivní korelace sociální opory s oddělenou položkou manželství a partnerství, 0,306 ($p < 0,001$). Vyučující, kteří žijí v oficiálním či neoficiálním dlouhodobém svazku, zároveň pociťují vyšší úroveň sociální opory.

Diskuze a závěr

Zde prezentovaná studie zjišťovala, které copingové strategie užívají vyučující na základních školách, do jaké míry souvisí užívání konkrétních copingových strategií s mírou syndromu vyhoření, a to specificky i s vyhledáváním sociální opory. Výsledky ukázaly, že většina vyučujících používá především pozitivní copingové strategie, které pomáhají nejen omezit nepříjemné pocity vznikající v zátěžové situaci, ale také odstraňují zdroje stresu. Častěji pozitivní strategie v našem souboru používaly učitelky-ženy.

Převahu pozitivních copingových strategií v učitelské populaci naznačují i jiné výzkumy, například studie Albiny Kepalaite (2013) na litevských vyučujících. Narozdíl od této studie však v našem souboru byla nejužívanější pozitivní strategií kontrola. Strategie kontroly směřuje k tomu, aby jedinec dokázal restrukturalizovat situaci a získal nad ní převahu (Admiraal et al., 2000). Jedná se o žádoucí, aktivní strategii, jejíž nevýhodou v učitelské profesi ale může být, že vede k posilování explicitní mocenské převahy v pedagogickém vztahu. Vztahová asymetrie ovšem může limitovat úhel pohledu, a tedy i redukovat úplnost a přesnost informací o situaci, kterou mají vyučující k dispozici. Negativní copingové strategie v našem souboru preferenčně využívala třetina vyučujících. Jedná se o strategie nefunkční, které vedou k opuštění zátěžové situace nebo rezignaci na ni, případně k přijímání viny za ni.

Dále se naše studie zaměřila na vztah mezi copingovými strategiemi a syndromem vyhoření. K tomu jsme formulovali dvě hypotézy. První hypotéza předpokládala, že vyučující s projevy vyhoření preferují negativní copingové strategie. Tato hypotéza byla potvrzena, a to jak ve vztahu k celkovému syndromu vyhoření, tak i ke všem třem subškálám. Celkově tak náš výsledek koresponduje s nálezy zahraničních studií, podle kterých užívání negativních copingových strategií prohlubuje stres a tím zvyšuje

riziko vyhoření (Austin, Shah, & Muncer, 2005; Chan, 1998; Chan & Hui, 1995). Některé tyto studie nicméně zjistily souvislost pouze s některými aspekty syndromu vyhoření (např. emocionální vyčerpání a depersonalizace – Antoniou et al., 2013), zatímco v naší studii byl vztah potvrzen v subškále fyzické únavy, kognitivní únavy i emocionálního vyčerpání.

Vzhledem k tomu, že výzkumy copingových strategií naznačují značnou nezávislost pozitivních a negativních strategií (Lazarus & Folkman, 1984), formulovali jsme také druhou hypotézu, podle které pozitivní copingové strategie souvisí s nízkou mírou syndromu vyhoření. Tato hypotéza nebyla potvrzena. Naše výsledky tedy odporují zjištění řady výzkumů, např. Jenarové a kol. (2007), která zjistila, že pracovníci s nízkou nebo žádnou mírou vyhoření používali pozitivní strategie, zejména strategie orientované na řešení problémů. Strategie orientované na řešení problému ukazují negativní korelaci s celkovou mírou syndromu vyhoření i v dalších výzkumech (Antoniou et al., 2013; Austin et al., 2005; Chan & Hui, 1995; Shin et al., 2014). Rozdílné závěry mohly být způsobeny odlišnou povahou použitého nástroje na zjišťování strategií, přestože se sobě strategie svou deskriptivní povahou podobají. Také se tím ale potvrzuje nezávislost pozitivních a negativních strategií, což může mít důsledky pro prevenci učitelského vyhoření. Ke snížení rizika vyhoření by bylo důležité zejména eliminovat negativní copingové strategie, nikoliv nutně posilovat pozitivní copingové strategie.

Specificky jsme ve studii ověřovali vliv sociální opory, která je konkrétní copingovou strategií, na syndrom vyhoření. K tomu byla zformulována třetí hypotéza, která se potvrdila, avšak jen v případě měření škálou ESSI. Ta zjišťuje vnímanou potenciální oporu, a nikoliv reálně využívanou oporu. Vyučující, kteří mají dojem, že jsou v jejich okolí lidé, kteří by jim v případě potřeby poskytli oporu (a to zejména informační, nikoliv jen emocionální), vykazují zároveň minimální či žádné projevy vyhoření. To je opět ve shodě se zahraničními nálezy (např. Greenglass et al., 1997; Pierce & Molley, 1990). Z hlediska prevence vyhoření tento výsledek otevírá úvahy o posilování vzájemné komunikace uvnitř pedagogického sboru a poskytování konstruktivní zpětné vazby, které by pravděpodobně vedly ke zvýšení. Opodstatněnost takových úvah odvozujeme i z výzkumů srovnávající efektivitu individuálních a kolektivních copingových strategií (např. Shinn et al., 1984).

Hlavním limitem naší studie je, že její výzkumný design nedovoluje řešit kauzalitu vazby mezi copingovými strategiemi, včetně sociální opory, a syndromem vyhořením. Zůstává tedy nejasné, zda pozitivní copingové strategie fungují jako protektivní faktor před vznikem vyhoření, nebo zda absence vyhoření vede k používání pozitivních copingových strategií, a naopak. Pouhá korelační analýza nemůže být základem pro vývoj preventivních programů proti učitelskému vyhoření, které jsou naším dlouhodobým cílem. Aktuálně proto realizujeme navazující výzkum s rozšířenými nástroji sběru dat a větším výzkumným souborem.

Literatura

Admiraal, W. F., Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (2000). Effects of student-teachers' coping behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33–52.

Anderson, D. G. (2000). Coping strategies and burnout among veteran child protection workers. *Child Abuse & Neglect*, 24, 839–848. DOI: 10.1016/S0145-2134(00)00143-5.

Ano, G. G., & Vasconcelles, E. B. (2005). Religious coping and psychological adjustment to stress: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 61, 461–480. DOI:10.1002/jclp.20049

Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(3A), 349–355.

Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational therapy international*, 12(2). 63–80.

Borg, M. G., R. J. Riding, & J. M. Falzon. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology,* 11, 59–75.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–419.

Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational And Child Psychology*, 29(4), 47–63.

Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model, in R. Vandenberghe and A. M. Huberman (eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, Cambridge University Press, Cambridge, 15–37.

Coulter, M., & Abney, P. C. (2009). A Study of Burnout in International and Country of Origin Teachers. *International Review Of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 55(1), 105–121.

Farber, B. A. (1991). Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher. *The Jossey-Bass education series*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 261–270.

Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping: Advances in theory, research and practice*. London, UK: Routledge.

Geletová, I. (2013). *Syndrom vyhoření v učitelských profesích*. Bakalářská práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií.

Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress*, 11, 267–278.

Greenglass, E., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress & Coping*, 9, 185–197.

Hanushek, E. A. (2007). The single salary schedule and other issues of teacher pay. *Journal of Education*, 82(4), 574–586.

Holeček, V. (2001). *Aplikovaná psychologie pro učitele*. Plzeň: ZČU.

Hsu, W. Y., Chen, M. C., Wang, T. H., & Sun, S. H. (2008). Coping strategies in Chinese social context. *Asian Journal of Social Psychology*, 11, 150–162.

Chan, D. W., & Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65.

Chan, D. W. (1998). Stress, Coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145–163.

Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377–400. DOI: 10.1521/jscp.1992.11.4.377

Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.

Janke, W., & Erdmann, G. (2002). *SVF 78: eine Kurzform des Stressverarbeitungsfragebogen SVF 120*. Hogrefe Verlag für Psychologie.

Jenaro, C., Flores, N., & Arias, B. (2007). Burnout and coping in human service practitioners. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 80–87. DOI: 10.1037/0735-7028.38.1.80

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178–187.

Kebza, V., & Šolcová, I. (1998). Burnout syndrom: Teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. *Československá psychologie*, 42 (5), 429–448.

Kepalaitė, A. (2013). Stress coping strategies of first year students of social pedagogy. *Special Education*, (2).

Kohoutek, R., & Řehulka, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). *Škola a zdraví*, 21, 105–117.

Körner, S. C. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule: ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen & potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Berlin: Logos.

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. DOI: 10.1080/00131910120033628

Lau, P. S. Y., Yuen, M. T., & Chan, R. M. C. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicator Research*, 71, 491–516.

Lazarus, R., & Folkman S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Lens, W., & Jesus, S. (1999). A Psychosocial Interpretation of Teacher Stress and Burnout. In R. Vandenberghe & A. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (The Jacobs Foundation Series on Adolescence, pp. 192–201). Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9780511527784.012

Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomic,W. (2009). Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 752–757.

Marroquin, B. M., Fontes, M., Scilletta, A., & Miranda, R. (2010). Ruminative subtypes and coping responses: Active and passive pathways to depressive symptoms. *Cognition & Emotion*, 24, 1446–1455.

Maslach, C., & Jackson S. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.

Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., & YA Pamphlet Collection (Library of Congress. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto, Calif: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Of Psychology*, 52, 397–422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.

Mo, K. W. (1991). Teacher burnout: relations with stress, personality, and social support. *Education Journal*, 19, 3–12.

Paulík, K. (1998). Co obtěžuje učitele různých typů škol. In *Učitelé a zdraví*. Brno, 35–40.

Pierce, C. M. B., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. British *Journal of Educational Psychology*, 60, 37–51.

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness Training and Reductions in Teacher Stress and

Burnout: Results From Two Randomized, Waitlist-Control Field Trials. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 787– 804.
Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173.
Roesch, S. C., & Weiner, B. (2001). A meta-analytic review of coping with illness: Do causal attributions matter?. *Journal of psychosomatic research*, 50(4), 205–219.
Řehulka, E., & Řehulková, O. (2001). *Učitelky a učitelé*. Psychologický ústav AV ČR.
Shin, H., Park, Y. M., Ying, J. Y., Kim, B., Noh, H., & Lee, S. M. (2014). Relation between coping strategies and burnout symptoms: A Meta-Analytic Approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 45, 44–56.
Shinn, M., Rosario, M.; Mørch, H., & Chestnut, D. E. (1984). Coping with job stress and burnout in the human services. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 864–876.
Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176.
Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor and Francis.
Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518–524.
Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Dimensions of Teacher Burnout and Relations with Perceived School Context. In Schwartzhoffer, R. V. *Psychology of Burnout: Predictors and Coping Mechanisms*. Nova Science Publishers, London, 243–256.
Stock, C. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing a. s.
Švancara, J. (2003). *Strategie zvládání stresu*. Praha: Testcentrum.
Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 343–361.
Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes of Burnout Among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education and Society*, 40 (5), 78–85.
Yu, S. (2005). Burnout in Higher Education "Two-Course" Teachers and Some Suggested Approaches to the Problem. *Chinese Education and Society*, 38(6), 53–60.
Židková, Z., & Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *Pracovní lékařství*, 3, 6–11.

Kontakt:
doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.
Ing. Bc. Petra Topková
Mgr. Eliška Vondrová
Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
E-mail: Irena.Smetackova@pedf.cuni.cz; petra.topkova@pedf.cuni.cz, vondrova.eli@email.cz

Vztah životní spokojenosti a jejích složek s osobnostními charakteristikami u studentů učitelských oborů

Lucie Křeménková, Jana Kvintová, Michaela Pugnerová

Abstrakt

Cílem příspěvku byla analýza životní spokojenosti ve vazbě na osobnostní charakteristiky studentů učitelských oborů. Výzkumného šetření realizovaného dotazníkovými metodami (DŽS, NEO-PI-R) se zúčastnilo celkem 319 respondentů. V rámci výsledků byla u studentů učitelských oborů zjištěna výrazně nižší míra spokojenosti se zdravím a vlastní osobou, než jsou normativní hodnoty stejně staré populace, dále nebyla neprokázána souvislost životní spokojenosti s věkem (r = –0,008) ani s pohlavím (r = 0,02). Naopak byly potvrzeny výzkumné předpoklady mapující souvislosti mezi životní spokojeností a osobností. Konkrétně se potvrdila vazba mezi životní spokojeností a emoční stabilitou (r = –0,49), extraverzí (r = 0,37), přívětivostí (r = 0,3) a svědomitostí (r = 0,23). Souvislost životní spokojenosti s otevřeností vůči novým zkušenostem (r = 0,04) nebyla prokázána.

Klíčová slova: životní spokojenost, osobní pohoda, osobnostní rysy, student, učitelské obory.

Abstract

The aim of the paper was to analyze the life satisfaction in relation to personality characteristics of students of teaching disciplines. The research survey was performed by

questionnaire methods (DZS, NEO-PI-R) and comprised 319 participants. As part of the results has been found significantly lower levels of satisfaction with Health and Self by the students of teaching fields than the normative values of the same age population. It has not been found continuity of Life satisfaction with age (r = –0.008), nor with sex (r = 0.02). Conversely, it have been confirmed the research assumption mapping relation between Life satisfaction and Personality. Specifically, it has been confirmed a link between Life satisfaction and Neuroticism (r = –0.49), Extraversion (0.37), Agreeableness (r = 0.3) and Conscientiousness (r = 0.23). Life satisfaction relationship with Openness to experiences (r = 0.04) has not been proved.

Keywords: Personality Traits, Life Satisfaction, Well-being, Student, Educational fields of study.

Uvedení do problematiky

Studenti učitelských oborů jsou specifickou skupinou vysokoškolských studentů. Vzhledem k povaze studia a především pak jejich následné profesi, lze považovat za žádoucí a přínosné sledovat míru jejich životní spokojenosti, osobnostní charakteristiky i jejich vzájemné souvislosti. *Analýza životní spokojenosti učitelů* (respektive budoucích učitelů) *je žádoucí z několika důvodů:* a) existuje pozitivní souvislost mezi životní spokojeností učitelů a kvalitním vzděláváním studentů, profesním výkonem a dalšími aspekty efektivní výuky (Baker & Martin, 2009; Spilt et al., 2011), b) spokojený učitel má pozitivní vliv na klima třídy (Noddings, 2005; Baker & Martin, 2009), c) spokojený učitel je ve své profesi kreativnější, ochotněji se podílí na zavádění nových výukových postupů a zaujímá pozitivnější postoje vůči školským reformám, různým intervenčním programům a škole jako takové (van Veen et al. 2005; Huang, 2005; Spilt et al., 2011), d) spokojený učitel efektivněji podporuje rozvoj autentických lidských vztahů s žáky a mezi žáky (Muijs & Reynolds, 2005). Podobně jako v případě životní spokojenosti je u budoucích učitelů podstatné analyzovat osobnostní charakteristiky, které jsou pro výkon učitelské profese zcela zásadní. Osobnost ovlivňuje v různé míře v zásadě všechny psychické procesy a stavy a má rovněž nezanedbatelný vliv i na již zmiňovanou životní spokojenost (viz dále). Významné role psychologické skladby osobnosti učitele si všímá řada odborníků (srv. např. Darling-Hammond, 1999; Ripski, LoCasale-Crouch & Decker, 2011; Thornton, 2006; Yuan, Aman, 2016), kteří poukazují na fakt, že při pregraduální přípravě učitele není podstatné zaměřovat se pouze na způsoby výuky, hodnocení žáků a další pedagogické oblasti, ale i na osobnost učitele a její rozvoj (Wenzlaff, 1998).

Vzhledem k tomu, že učitelské profesi je dlouhodobě věnována pozornost především v oblastech stresu a syndromu vyhoření, považujeme za důležité upozornit i na další jevy, které hrají v jejím kvalitním naplňování důležitou roli a zároveň i upřít

pozornost na kategorii studentů učitelských oborů, u kterých je v rámci pregraduálního studia možné věnovat pozornost takovým postupům a metodám v rámci psychologických disciplín, které by jim umožnily, případně usnadnili vyrovnat se s úskalími učitelské profese, ale i života jako takového a snadněji nacházet a udržet životní spokojenost.

1 Koncept životní spokojenosti

Koncept *životní spokojenosti* je interdisciplinární konstrukt, který kromě psychologie, kde je úzce spjat se směrem pozitivní psychologie, zasahuje i do dalších vědních oborů. Podobně jako řada jiných psychologických termínů je provázen řadou formulačních nejasností a nejednoznačným koncepčním ukotvením. V zahraničí se lze nejčastěji setkat s termíny „well-being" (případně „subjective", „psychological", nebo „mental" well-being), „life satisfaction", „welfare", „pleasure", „prosperity", případně „happiness". V českém prostředí pak bývají, kromě již ustáleného termínu well-being, nejvíce používány pojmy „pohoda" (případně „duševní pohoda", nebo „pocit či prožitek osobní pohody"), „životní spokojenost", „subjektivní komfort", „prožitek" či „pocit blaha", „štěstí" nebo „radost" (Křivohlavý, 2001; Mareš, 2001; Kebza & Šolcová, 2005; Řehulková & Řehulka, 2008). Celkově však mezi odborníky panuje v zásadě shoda v tom, že ačkoliv uvedené pojmy nejsou skutečná synonyma, jsou si obsahově blízké, přičemž dochází k jejich vzájemnému přesahování[1] (Blatný, 2005). V kontextu našeho příspěvku i vzhledem k použité metodě (viz dále) budeme používat spojení „životní spokojenost".

Životní spokojenost je pojímána jako součást širšího konceptu (často označovaného jako „osobní pohoda"), který dále zahrnuje také afektivní složku (Diener, 1984, 2000; Blatný, 2001, 2005; Kebza & Šolcová, 2005). Životní spokojenost pak v tomto modelu znázorňuje kognitivní složku, jež představuje vědomé, globální hodnocení vlastního života a také spokojenost v důležitých životních oblastech (např. práce, rodina, přátelé apod.) (Diener, 2000). Ukazuje se, že z uvedených konstruktů má životní spokojenost ke konceptu osobní pohody významově nejblíže, což dokládá fakt, že životní spokojenost je nejčastější výzkumnou operacionalizací osobní pohody (DeNeveová & Cooper, 1998; Blatný, 2005). V současné době se koncepty popisující životní spokojenost zaměřují převážně na *subjektivní vnímání a hodnocení vlastního života* (Diener, et al., 1997; Diener, 2000; Blatný, 2005). Jinými slovy je spokojenost se životem založena na individuálních, konkrétních představách, hodnotách, postojích, nadějích, očekávání, cílech, přičemž vše může podléhat a měnit se v průběhu času a vlivem vnitřních i vnějších podmínek (Křivohlavý, 2001; Hamplová, 2004).

[1] V konkrétních teoriích pak většinou jeden z pojmů vytvoří zastřešující koncept (často např. osobní pohoda) a zbylé pojmy se stávají jeho součástí (životní spokojenost, pozitivní a negativní emoční stavy, štěstí, sebehodnocení) (Blatný, 2005).

1.1 Vztah životní spokojenosti k vybraným demografickým proměnným

Při hledání souvislostí mezi *věkem a životní spokojeností* se ukazují spíše rozporuplné výsledky. Obecně však lze soudit, že spokojenost v různých oblastech života se s věkem vyvíjí rozdílně. S postupujícím věkem se tedy bude pravděpodobně snižovat spokojenost se zdravotním stavem, s finančními poměry či sexualitou. Ve střední dospělosti lze očekávat vyšší spokojenost s finanční situací, vztahem k vlastní osobě i s rodinným zázemím. Celkově však výsledky, s jistou mírou opatrnosti, spíše poukazují na trend směřující k vyšší spokojenosti s přibývajícím věkem (Ryff, & Keyes, 1995; Fahrenberg, et al., 2001). V případě závislosti životní spokojenosti na pohlaví jsou výsledky více jednoznačné, přičemž se ukazuje, že vliv pohlaví na celkovou životní spokojenost je spíše nepatrný (Fahrenberg, et al., 2001), nicméně některé studie naznačují, že nepatrně vyšší životní spokojenost lze nalézt u žen (srov. např. Wood et al., 1989; Boarini et al., 2012).

1.2 Životní spokojenost a osobnost

Životní spokojenost je výslednicí interakce mezi vnitřními a vnějšími faktory. *Osobnostní atributy* souvisí s vnitřními faktory a jsou výraznými prediktory subjektivní pohody (Jovanovic, 2010). Z dlouhodobé perspektivy jsou osobnostní rysy spolehlivějším prediktorem spokojenosti než objektivní životní události[2] (Costa, McCrae, & Zonderman, 1987; McCrae, & Costa, 1991; Suh, Diener, & Fujita, 1996; Hosseinkhanzadeh & Taher, 2012). Analýza souvislostí mezi životní spokojeností a osobností byla nejprve směřována k *temperamentovým vlastnostem*, kdy se opakovaně prokázalo, že extroverti a emočně stabilní osoby jsou spokojenější se životem, než introverti a osoby emočně nevyrovnané (např. Costa & McCrae, 1987; Blatný, 2005). V rámci analýzy studií věnujících se vztahům mezi životní spokojeností a osobnostními charakteristikami (v pojetí pětifaktorového modelu osobnosti) DeNeveové a Coopera (1998), se ukázalo, že životní spokojenost má nejsilnější vztah k emoční stabilitě a svědomitosti, nižší míra vztahu byla nalezena u extraverze a přívětivosti a nejslabší vztahy byly nalezeny u otevřenosti vůči novým zkušenostem. Detailnější vhled do vzájemných souvislostí mezi *pětifaktorovým modelem osobnosti* a životní spokojeností ukazuje, že *extraverze* souvisí s pozitivními emocemi a *neuroticismus* je spojen s negativními emocemi (Hills & Argyle, 2001). Silným prediktorem pro kognitivní posouzení subjektivní pohody je *svědomitost*, přičemž některé ze studií naznačují, že se jedná o nejsilnější prediktor, který by mohl být vysvětlen snahou dosáhnout pokroku (DeNeve & Cooper, 1998; Schimmack, Schupp, & Wagner, 2008). Svědomití lidé mají tendenci usilovat o dosažení pohody (Boyce, Wood, & Brown, 2010)

[2] Vnější události způsobují změny v míře životní spokojenosti, jen pokud se vymykají běžné životní zkušenosti a svou intenzitou překročí adaptační možnosti jedince. Po jejich odeznění, resp. po přizpůsobení se novým okolnostem, se osobní pohoda vrací na původní úroveň, determinovanou osobnostní výbavou (Blatný, 2005).

a tíhnou k takovým životním stavům, které jsou pro životní spokojenost prospěšné[3] (McCrae a Costa, 1991, Boyce & Wood, 2011). Ačkoliv na obecné úrovni má svědomitost k životní spokojenosti pozitivní vztah, velmi závisí i na situačních proměnných, kdy za určitých okolností vysoká úroveň svědomitosti může působit opačně a životní spokojenost narušovat (ohrožovat) (Boyce, Wood, & Brown, 2010). *Přívětivost* usnadňuje získání pozitivních zkušeností v sociálních situacích a tím zvyšuje míru životní spokojenosti (Hayes & Joseph, 2002). *Otevřenost vůči zkušenosti* vede k touze (snaze) poznávat nové věci, které přináší uspokojení (viz McCare & Costa, 1991; Stephan, 2009). Lidé s těmito charakteristikami pak vykazují pozitivní (vysokou) životní spokojenost, protože jsou zapojeni do činností, které uspokojují jejich psychologické potřeby (Stephan, 2009). Ukazuje se, že pětifaktorový model osobnosti umožňuje vysvětlit jednu třetinu variance v rámci životní spokojenosti (Wood, et al., 2008).

1.3 Životní spokojenost a mladí dospělí

Vzhledem k tomu, že studenti učitelských oborů se nachází v životní etapě mladé dospělosti, je podstatné poukázat na některé výzvy, které je v tomto období čekají a které mohou mít vliv na míru životní spokojenosti. Mladá dospělost je charakteristická mnoha souběžnými změnami ve všech aspektech života (Schulenberg, Bryant, & O'Malley, 2004). Vyznačuje se vysokou mírou osobního rozvoje (Jessor, Donovan, & Costa, 1991), značným zvýšením mobility a nezávislosti od rodičů a postupným přijímáním dospělých rolí (Erikson, 1968; Settersten, Fürstenberg, a Rumbaut, 2005). Jedná se o přechodné období, v němž se porovnávají hodnoty osvojené v dětství a soubor hodnot získaných v pozdějších obdobích. Mladí dospělí se musí přizpůsobit novému způsobu života, novým sociálním očekáváním a novým rolím. Potřebují objevit nové hodnoty, zájmy a postoje, směřující k těmto rolím (Erikson, 1968; Santos et al., 2014). Míra životní spokojenosti se objevuje společně s faktory spojenými s rozličným kontextem (např. osobnostní faktory, životní fáze (období), osobní hodnoty a jejich interpretace). Havighurst (1972) zdůraznil, že štěstí (nebo životní spokojenost) může mít základy v úspěšném dosažení konkrétní životní fáze v závislosti na vývojových úkolech vyplývajících ze tří zdrojů: fyzické zrání, kulturní tlak a individuální aspirace a hodnoty. V období rané dospělosti mohou vývojové úkoly zahrnovat nutnost či potřebu naučit se žít v partnerském vztahu, studia na vysoké škole, začátku profesní kariéry, případně založení rodiny (Bradley & Corwyn, 2004). Tento proces nezbytně nutně vede ke změnám subjektivní pohody. Pokud bude jedinec při dosahování a zvládání vývojových úkolů mladé dospělosti úspěšný, lze očekávat nárůst pocitů štěstí, životní úspěšnosti a spokojenosti (Martikainen, 2008; Santos et al., 2014).

[3] Judge, Higgins, Thoresen & Barrick (1999) v tomto smyslu doplňují, že pokud lidé odvozují životní spokojenost od úrovně příjmů, pak se výrazně uplatní právě osobnostní rys svědomitosti, který predikuje vyšší příjmy.

2 Metodologický rámec studie

Předkládaný příspěvek je součástí širší výzkumné studie mapující problematiku vybraných psychosociálních faktorů ovlivňujících zdraví u budoucích učitelů. Obecným cílem je rozšíření poznatkové báze o specifické skupině studentů učitelských oborů. Lze předpokládat, že výsledky analýzy realizované na tomto souboru mohou přispět, případně podnítit modifikaci výukových postupů, přístupů a metod v rámci specializovaných psychologických předmětů vyučovaných na pedagogických fakultách. Konkrétním cílem této studie je analýza budoucích učitelů z hlediska jejich životní spokojenosti a její možné souvislosti s osobnostními proměnnými. V tomto kontextu jsme stanovili následující výzkumné oblasti/otázky:

1. Komparovat jednotlivé oblasti životní spokojenosti u budoucích učitelů s normativními hodnotami.
2. Analyzovat vliv nezávislých proměnných pohlaví a věku na celkovou životní spokojenost.
3. Analyzovat souvislost mezi celkovou životní spokojenost a vybranými osobnostními charakteristikami u studentů učitelských oborů?

2.1 Výzkumný soubor a výzkumné metody

Výzkumný soubor je tvořen celkem 319 studenty učitelských oborů Univerzity Palackého v Olomouci. Konkrétně se jedná o 49 (15,4 %) mužů a 270 (84,6 %) žen. Průměrný věk celého souboru je 22,4 let, Med (22), Mod (21), SD (4,14).

Výzkumná data směřující k naplnění výzkumných cílů byla ověřována na dvou standardizovaných dotaznících: Dotazník životní spokojenosti (DŽS) a NEO osobnostní inventář (NEO-PI-R).

Dotazník životní spokojenosti
(DŽS, J. Fahrenberg, M. Myrtek, J. Schumacher, E. Brähler)

Dotazník životní spokojenosti je určen k objektivnímu posuzování celkové životní spokojenosti a životní spokojenosti v deseti významných oblastech, které celkovou spokojenost utváří. Jedná se o následující oblasti (škály): Zdraví, Práce a zaměstnání, Finanční situace, Volný čas, Manželství a partnerství, Vztah k vlastním dětem, Vlastní osoba, Sexualita, Přátelé, známí, příbuzní a Bydlení, přičemž každá ze škál je sycena 7 položkami. Na jednotlivé položky dotazníků odpovídají respondenti na sedmibodové likertově škále. Do výpočtu Celkové životní spokojenosti (CS) se nezapočítává škála Práce a zaměstnání, Manželství a partnerství a Vztah k vlastním dětem (Rodná, Rodný, 2001). V kontextu tohoto příspěvku byla analyzována data pouze ve vztahu k Celkové životní spokojenosti (dále jen CS DŽS).

NEO osobnostní inventář (T. Costa, R. R. McCraee)

Inventář představuje český překlad revidované verze NEO Personality Inventory (NEO--PI-R), která zjišťuje pět obecných a široce pojatých dimenzí osobnosti: neuroticismus (N), extraverzi (E), otevřenost vůči zkušenosti (O), přívětivost (P) a svědomitost (S). Pro měření každé škály je určeno 48 položek, inventář tedy celkem obsahuje 240 položek. Na položky inventáře se odpovídá na pětibodové Likertově škále.

Sběr dat probíhal v první polovině roku 2016 v rámci výuky, kdy byla studentům nabídnuta možnost aktivní účasti na výzkumném šetření. Studie byla realizována v souladu s *etickými principy*. Průzkumu se zúčastnili dospělí jedinci na základě dobrovolnosti. Každý účastník byl informován o možnosti ukončit účast v jakékoliv fázi bez udání důvodu. Všechna data byla zpracována anonymně, tak aby nebylo možné identifikovat konkrétní respondenty. Účastníci průzkumu souhlasili s anonymním zpracováním dat a jejich využitím pro vědecké účely. Administrace testové baterie byla realizována osobou s příslušným psychologickým vzděláním a praxí.

2.2 Výsledky

V rámci analýzy dat byla nejprve vytvořena přehledová tabulka deskriptivní statistiky pro jednotlivé dimenze Osobnostního inventáře (NEO-PI-R) a Celkové skóre Dotazníku životní spokojenosti (CS DŽS) (viz Tab. 1).

Tab. 1
Deskriptivní statistika CS DŽS a NEO-PI-R

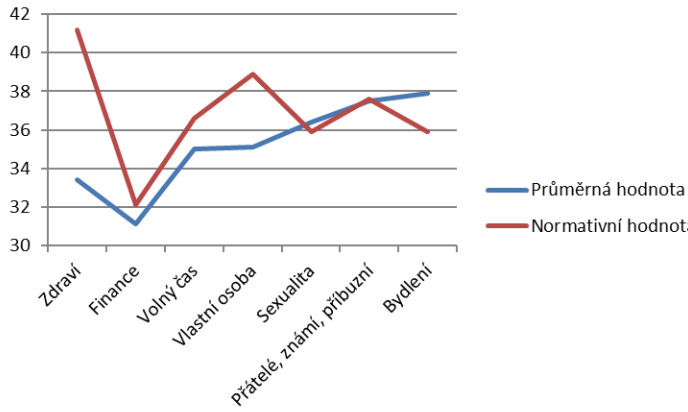
	N	Minimum	Maximum	průměr	SD
Neuroticismus	319	4	52	24,41	8,273
Extraverze	319	11	47	32,12	7,313
Otevřenost	319	4	46	27,46	6,65
Přívětivost	319	15	45	30,89	5,86
Svědomitost	319	5	46	30,48	7,582
CS DŽS	319	94	318	246,30	32,344

Prvním zkoumaným tématem byla komparace průměrných hodnot jednotlivých škál dotazníku DŽS[4] u budoucích učitelů s normativními hodnotami (graf 1). Jak je z grafu patrné, sledovaný soubor respondentů dosahuje ve srovnání s normami spíše mírně podprůměrných výsledků. Nejvíce jsou tyto rozdíly patrné u škály Zdraví a Vlastní osoba,

[4] Do výpočtu Celkové životní spokojenosti (CS) se nezapočítává škála Práce a zaměstnání, Manželství a partnerství a Vztah k vlastním dětem.

naopak u škály Bydlení jsou průměrné hodnoty respondentů vyšší, než jsou normativní hodnoty stejně starých respondentů v populaci.

Graf 1
Komparace průměrných hodnot škál dotazníku DŽS s normativními hodnotami.



Dále byla sledována souvislost mezi pohlavím a životní spokojeností (CS DŽS) a věkem a životní spokojeností (CS DŽS). V obou případech nebyla neprokázána signifikantní souvislost mezi sledovanými jevy. Spearmanova korelace neprokázala signifikantní souvislost mezi pohlavím a CS DŽS (r = 0,02), ani mezi věkem a CS DŽS (r = –0,008).

Poslední zkoumanou oblastí byla analýza souvislostí mezi celkovou životní spokojeností (CS DŽS) a osobností (NEO-PI-R). Z Tab. 2 je patrné, že byla potvrzena signifikantní souvislost mezi celkovou životní spokojeností (CS DŽS) a Extraverzí (r = 0,37), Přívětivostí (r = 0,3) a Svědomitostí (r = 0,23). Negativní vztah byl potvrzen v případě škály Neuroticismu (r = –0,49). Naopak u škály Otevřenost (r = 0,04) nebyla prokázána signifikantní souvislost s celkovým skórem životní spokojenosti.

Tab. 2
Spearmanova korelace mezi Celkovým skórem DŽS a jednotlivými škálami NEO-PI-R

	Neuroticismus	Extraverze	Otevřenost	Přívětivost	Svědomitost
CS DŽS	–0,49*	0,37*	0,04	0,3*	0,23*

p = 0,05

Diskuze a závěry

Zkoumání životní spokojenosti má v psychologii dlouhodobou tradici, přičemž význam tohoto tématu stále vzrůstá. Životní spokojenost je sycena celou řadou faktorů (osobnost, postoje, hodnoty atd.) a tvoří ji množství aspektů či oblastí běžného života. Míra životní spokojenosti pak společně s dalšími faktory ovlivňuje postoj jedince ke světu i k sobě samému. Z hlediska vysokoškolských studentů, konkrétněji studentů učitelských oborů, je sledování životní spokojenosti významné nejen na úrovni vztahující se k jedinci samotnému, ale především na úrovni vztahující se k budoucí učitelské profesi a kvalitě jejího výkonu. Ačkoliv je životní spokojenost v některých aspektech vázána na vrozené faktory, jsme přesvědčeni, že existuje relativně dostatečně velký prostor k možnostem jejího ovlivnění a osvojení si některých postupů, technik či metod v rámci výuky specializovaných psychologických předmětů realizovaných na pedagogických fakultách, umožňujících její snazší naplňování.

Výsledky z našeho výzkumu naznačují, že životní spokojenost studentů učitelských oborů je ve srovnání s normativními hodnotami mírně podprůměrná, a to v pěti, ze sedmi sledovaných oblastí (viz Tab 2). Nejvíce se rozdíly průměrných hodnot ukázaly v oblastech vztahu k vlastní osobě a zdraví, nejméně pak u kategorie bydlení. Vysokoškolští studenti jsou výrazně více subjektivně nespokojení se svým zdravím ve srovnání se stejně starými vrstevníky, stejně tak i ve srovnání se skupinou současných učitelů (srov. Sigmund, Kvintová, Pugnerová, Hřebíčková, 2014). Tuto diskrepanci, stejně tak i nižší spokojenost s vlastní osobou, považujeme za zajímavá zjištění. Je tedy zřejmé, že by této problematice měla být věnována zvýšená pozornost.

Řada studií sledovala při zkoumání aspektů životní spokojenosti i vliv *demografických faktorů* (především věku a pohlaví), přičemž dlouhodobě se ukazují spíše protichůdné výsledky a nelze zcela jednoznačně posoudit, zda či případně jaký vliv má faktor věku či pohlaví na sledovanou nezávislou proměnnou. Lze však očekávat, že s přibývajícím věkem se bude celková životní spokojenost mírně zvyšovat (Ryff, & Keyes, 1995; Fahrenberg, et al., 2001). V případě naší studie se ukázalo, že ani jeden ze sledovaných demografických faktorů s životní spokojeností nesouvisí. Celý výzkumný soubor se v zásadě pohybuje ve vývojovém období mladší dospělosti a vzhledem k tomu, že se navíc jedná o relativně homogenní skupinu tvořenou studenty humanitního zaměření, i ve světle získaných výsledků lze soudit, že respondenti sledují stejné/podobné životní cíle, získávají obdobné životní zkušenosti, prochází podobnými změnami a čelí i podobným životním výzvám (viz např. Erikson, 1968; Schulenberg, Bryant, & O'Malley, 2004; Settersten, Fürstenberg, a Rumbaut, 2005). Případné rozdíly ve struktuře životní spokojenosti, respektive jejich jednotlivých složkách a její celkové míře pak pravděpodobně budou, v rámci sledovaného souboru respondentů, souviset s jinými faktory (např. osobnostní či hodnotovou orientací).

Z hlediska *pohlaví*, je třeba brát v úvahu relativně málo početné zastoupení mužů ve sledovaném vzorku respondentů. Rovněž lze vzít v úvahu i faktor věku. Při přechodu z adolescence do mladé dospělosti dochází do určité míry i ke změně pojetí mužské a ženské role v souvislosti s odlišnými nároky, očekáváními a úkoly, které jsou na jednotlivce kladeny (viz např. Erikson, 1968; Santos, et al., 2014). Mladí dospělí si tedy teprve osvojují své ženské/mužské role v dospělém věku a učí se s nimi „pracovat", což může být jeden z důvodů, proč nebyla zjištěna souvislost mezi pohlavím a životní spokojeností. V neposlední řadě považujeme za důležité zmínit i použitou metodu, která vnímá životní spokojenost jako výslednici dílčích spokojeností v jednotlivých životních oblastech (podrobněji viz výše). Je tedy možné, že při použití odlišné diagnostické metody posuzující životní spokojenost v jiném kontextu, by byla souvislost s pohlavím prokázána. Tento předpoklad do určité míry potvrzuje i fakt, že u výzkumů, které souvislost mezi pohlavím a životní spokojeností prokázaly, byly použité odlišné metody (např. Wood et al., 1989; Boarini et al., 2012). Samozřejmě nelze vyloučit ani možnost, že mezi pohlavím a životní spokojeností souvislost není, což koneckonců zmiňují i někteří jiní výzkumníci (např. Fahrenberg, et al., 2001).

Poslední sledovanou oblastí byla analýza souvislostí mezi *celkovou životní spokojeností a osobností*. V rámci této části studie se ukázaly velice podobné výsledky jako u většiny jiných studií realizovaných prostřednictvím stejné metody diagnostiky osobnosti (dotazníky vycházející z tzv. modelu Big Five). Potvrdili jsme, že životní spokojenost má nejsilnější vztah k *emoční stabilitě, extraverzi a přívětivosti* a v nižší míře vztahu i ke *svědomitosti* (srov. např. DeNeve & Cooper, 1998; Hayes & Joseph, 2002; Schimmack, Schupp, & Wagner, 2008; Boyce, Wood, & Brown, 2010). V případě škály *otevřenost vůči novým zkušenostem* nebyla v našem případě souvislost prokázána, zatímco u srovnávaných studií se vzájemné vztahy projevily, ač byly nejslabší ze všech sledovaných (McCare & Costa, 1991; Stephan, 2009). Uvedené zjištění považujeme za překvapivé, neboť, jak uvádí např. McCare a Costa (1991) nebo Stephan (2009), otevřenost vůči zkušenosti vede k touze poznávat nové věci, které přináší uspokojení. Souvislost této osobnostní charakteristiky s životní spokojeností bychom právě u vysokoškolských studentů očekávali. V tomto smyslu tyto výsledky vnímáme jako zajímavé a nosné pro další výzkumné směřování. Celkově se však potvrzuje fakt, že osobnost je velice silný prediktor životní spokojenosti.

Limity předkládané *studie* spatřujeme především v následujících bodech a) využití dotazníkové metody (v kontextu obecných nevýhod dotazníkových metod jako takových), b) relativně malý výzkumný soubor a disproporční zastoupení v rámci pohlaví (uvedené však odpovídá demografickému rozložení studentů pedagogických fakult a je tedy možné jej považovat v tomto kontextu za normální), c) výzkumný soubor je tvořen studenty pouze jedné pedagogické fakulty a v tomto smyslu se tedy zúží aplikační možnosti výsledků.

Závěr

V rámci studie se neprokázala souvislost životní spokojenosti s věkem a pohlavím. Byly potvrzeny výsledky dřívějších výzkumných studií zabývajících se souvislostmi mezi životní spokojeností a osobností. Konkrétně se potvrdila vazba mezi životní spokojeností a emoční stabilitou, extraverzí, přívětivostí a svědomitostí. Naopak nebyla prokázána souvislost životní spokojenosti s otevřeností vůči novým zkušenostem. U studentů učitelských oborů byla zjištěna výrazně nižší míra spokojenosti se zdravím a vlastní osobou, než jsou normativní hodnoty stejně staré populace. Výsledky studie tedy přinesly nejen potvrzení očekávaných výsledků, ale i některé nové poznatky (viz výše) o sledované problematice. Tyto považujeme z hlediska budoucích výzkumných snah za přínosné, a to nejen vzhledem ke specifické skupině vysokoškolských studentů učitelských oborů, ale i k potenciálním možnostem modifikování výukových postupů, přístupů a metod v rámci specializovaných psychologických předmětů vyučovaných na Pedagogických fakultách.

Tato studie vznikla s podporou projektů: Grantový fond děkana PdF UP: Rizikové a protektivní faktory u učitelů v pregraduální přípravě. Projekt IGA_PdF_2016_020 Vybrané psychosociální faktory ovlivňující zdraví u současných vysokoškolských studentů učitelských oborů.

Literatura

Barker, C., & Martin, B. (2009). Dilemmas in teaching happiness. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 6(2), 1–14.

Blatný, M. (2001). Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: mezipohlavní rozdíly. *Československá psychologie*, 45(5), 385–392.

Blatný, M. (2005). Osobnostní předpoklady sebehodnocení a životní spokojenosti: shody a rozdíly. In: M. Blatný (Ed.), *Psychosociální souvislosti osobní pohody* (s. 83–107). Brno: Masarykova univerzita.

Boarini, R., Comola, M., Smith, C., Manchin, R., & de Keulenaer, F. (2012). *What Makes for a Better Life? The Determinants of Subjective Wellbeing in OECD Countries – Evidence from the Gallup World Poll*. OECD Statistics Working Papers, 2012/03, OECD Publishing. Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/economics/what-makes-for-a-betterlife_5k9b9ltjm937-en

Boyce, C. J., Wood, A. M., & Brown, G. (2010). The dark side of conscientiousness: Conscientious people experience greater drops in life satisfaction following unemployment. *Journal of Research in Personality*, 44, 535–539.

Boyce, C. J., & Wood, A. M. (2011). Personality prior to disability determines adaptation: Agreeable individuals recover lost life satisfaction faster and more completely. *Psychological Science*, 22, 1397–1402.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 385–400,

Costa, P. T. Jr., Zonderman, A. B., McCrae, R. R., Cornoni-Huntley J., Locke, B. Z., Barbano, & H. E. (1987). Longitudinal analyses of psychological well-being in a national sample: stability of mean levels. *The Journal of Gerontology*, 42(1), 50–55.

Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A Review of state policy evidence*. Seatle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A metaanalysis of personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197–229.
Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25–41.
Diener, E. (2000). Subjective Well-Being. The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.
Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company.
Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J. & Brähler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum.
Hamplová, D. (2004). *Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory*. Praha: Sociologický ústav.
Hayes, N., & Joseph, S. (2002). Big 5 correlate of three measures of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 34, 723–727.
Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education*. New York: McKay.
Hills, P., & Argyle, M. (2001). Emotional stability as a major dimension of happiness. *Personality and Individual Differences*, 31(8), 1357–1364.
Hosseinkhanzadeh, A. A., & Taher, M. (2013). The Relationship between Personality Traits with Life Satisfaction. *Sociology Mind*, 3(1), 99–105.
Hřebíčková, M. (2004). *NEO osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum.
Huang, H. (2005). *The Relationships between Demographic Variables, Playfulness, Motivation of Teaching, Happiness and Creative Teaching among Junior High School Teachers*. [on-line]. 2005 [cit. 2016-11-02]. Dostupné z: http://etd.lib.nsysu.edu.tw/ETD-db/ETD-search/view_etd?URN=etd-0628106-094049.
Jessor, R., Donovan, J. E. & Costa, F. M. (1991). *Beyond Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
Jovanovic, V. (2010). Personality and subjective well-being: One neglected model of personality and two forgotten aspects of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50, 1–5.
Judge, T. A., Higgins, Ch. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52(3), 621–652.
Kebza, V., & Šolcová, V. (2005). Koncept osobní pohody (well – being) a jeho psychologické a interdisciplinární souvislosti. In M. Blatný (Ed.), *Psychosociální souvislosti osobní pohody* (s. 11–35). Brno: Masarykova univerzita.
Křivohlavy, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
Mareš, J. (2001). Pozitivní psychologie: důvod k zamyšlení i výzva. *Československá psychologie*, 45, 97–117.
Martikainen, L. (2008). The Many Faces of Life Satisfaction among Finnish Young Adults'. *Journal of Happiness Studies*, 10(6), 721–737.
McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1991). Adding Liebe und Arbeit: The Full Five-Factor Model and Well-Being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(2), 227–232.
Muijs, D., & Reynolds, D. (2005). *Effective teaching. Evidence and practice*. London: SAGE Publications Ltd.
Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147–159.
Ripski, M. B., LoCasale-Crouch, J., & Decker, L. (2011). Pre-service teachers: Dispositional traits, Emotional states, and quality of teacher-students interaction. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 77–96.

Ryff, C. D. & Keyes, C L. (1995). The structure ofpsychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69,719–727.
Řehulková, O., & Řehulka, E. (2008). Otázky kvality života na základě předchozích výzkumů. In Řehulka, O. Řehulková, & M. Blatný (Eds.), *Kvalita života v souvislostech zdraví a nemoci*. Brno: MSD, s. 16–30.
Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
Settersten, R. A., Fürstenberg, F. F. & Rumbaut, R. C. (2005). On the Frontier of Adulthood. Theory, Research, and Public Policy. Chicago: University of Chicago Press.
Santos, M. C. J., Magramo, C. S., Oguan, F. & Paat, J. N. (2014). Establishing the relationship between general selfefficacy and subjective well-being among college students. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(1), 1–12.
Schimmack, U., Schupp, J., & Wagner, G. G. (2008). The influence of environment and personality on the affective and cognitive component of subjective well-being. Social Indicators Research, 89, 41–60.
Schulenberg, J. E., Bryant, A. L., & O'Malley, P. M. (2004). Taking hold of some kind of life: How developmental tasks relate to trajectories of well-being during the transition to adulthood. *Development & Psychopathology*, 16, 1119–40.
Sigmund, M., Kvintová, J., Pugnerová, M., & Hřebíčková, H. (2014). Comparison of Live Satisfaction and ITS Components in Current Teachers and Selected Profession GROUPS. *e-Pedagogium. An independent scientific journal for interdisciplinary research in pedagogy*, 4, pp. 104–122.
Spilt J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher – Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
Stepan, Y. (2009). Openness to experience and active older adults' life satisfaction a trait and facet-level analysis. *Personality and Individual Differences*, 47, 637–641.
Suh, E., Diener, E., & Fujita, F. (1996). Events and Subjective Weil-Being: Only Recent Events Matter. Journal of Personality and Social Psychology, 70(5), 1091–1102.
Thornton, H. (2006). Dispositions in Action: Do dispositions make a difference in practice? *Teacher Education Quarterly*, 33(2), 53–69.
van Veen, K., Sleegers, P., & van de Ven, P. H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917–934.
Wenzlaff, T. (1998). Dispositions and portfolio development. Is there a connection? *Education*, 118(4), 564–573.
Wood, W., Rhodes, N., & Whelan, M. (1989). Sex Differences in Positive Well-Being: A Consideration of Emotional Style and Marital Status. *Psychological Bulletin*, 106(2), 249–264.
Wood, A., Joseph, S., & Maltby, J. (2008). Gratitude uniquely predicts satisfaction with life: Incremental validity above the domains and facets of the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 45, 49–54.
Yuan, O. S., & Aman, R. Ch. (2016). The dominant big five personality among pre-service teachers in theteacher education institutes (ipgm) in malaysia. *Proceeding of ICECRS*, 1, 1–11.

Kontakt:
Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.
Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.
Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, Olomouc 771 40
E-mail: lucie.kremenkova@gmail.com; jana.kvintova@upol.cz; michaela.pugnerova@upol.cz.

Formativní hodnocení v zahraničí a v České republice

Veronika Laufková

Abstrakt

Příspěvek objasní základní charakteristiky formativního hodnocení v zahraničí a České republice s cílem nastínit možnosti rozvoje formativního hodnocení v českém prostředí. Volena byla metoda přehledové studie, která analyzuje a shrnuje zejména teoretické přístupy v dané oblasti. Zaměřuje se na otázky geneze pojmu; společné znaky jeho definic; důvodům, proč je vhodné ho začleňovat do výuky; a jaké možné překážky při jeho implementaci se objevují.

Klíčová slova: formativní hodnocení, přehledová studie.

Formative assessment in foreign countries and in the Czech Republic Abstract

The paper introduces the basic characteristics of formative assessment in foreign countries and in the Czech Republic with the goal to outline the possibilities of development of formative assessment in the Czech Republic. Methodologically it is a review that analyses and summarizes especially theoretical approaches in the topic of formative assessment. The aim of this review is to answer these key questions: the genesis of formative assessment; the collective characteristics of its definitions; the arguments of its implementation and the difficulties of the implementation.

Keywords: formative assessment, assessment for learning, review.

Úvod: Proč formativní hodnocení?

Výrazně proměňující se společenský kontext, civilizační a kulturní faktory začaly klást nové požadavky na pojetí a kvalitu vzdělávání. Snahy o změny forem i metod hodnocení se začaly ve 20. a 30. letech 20. století společně se vzrůstající oblibou reformních škol, poté v 60. a 70. letech 20. století v souvislosti se vzrůstajícími požadavky na člověka – s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí, adaptabilitu, kreativitu a vlastní iniciativu. Začal se prosazovat koncept celoživotní vzdělávání. Běžné znalosti v rychle se měnícím světě už nemohly obstát. Vznikla potřeba reformovat školství tak, aby odpovídalo potřebám 21. století. Tato vlna změn, která se přehnala nejen vzděláváním, s sebou přinesla nové požadavky také na hodnocení žáků. Právě z tohoto podhoubí vyrostla potřeba integrovaného hodnocení do vyučování, hodnocení, které má fundamentální roli ve zlepšování procesu učení (Black & Wiliam, 2005) a v maximalizování žákově úspěchu v učení (Stiggins, 2002).

1 Kritéria výběru studií

Následující studie se snaží o systematický přehled v tématu formativního hodnocení. Při vymezení kritérií výběru jsem pracovala v souladu s kritérii kladenými na přehledové studie dle Mareše (2013). V zahraničí jsem dala přednost článkům před knihami (i když zásadní, systematizující, knihy k tématu jsem neopomněla, při výběru byly posuzovány jak teoretické přehledové studie, tak dílčí výzkumné studie, a to dostupných v databázi EBSCO a ERIC. Při výběru textů jsme pracovala s následujícími klíčovými slovy: formative assessment, asssessment for learning, secondary school (soustředila jsem se zejména na formativní hodnocení na úrovni ISCED 2). Rozhodovala jsem také podle povahy vyučovacího předmětu – zařazovala jsem studie věnující se zejména humanitním, avšak naukovým předmětům. Byly procházeny všechny články v anglickém jazyce vydané od roku 1998[1] do roku 2015. V českém prostředí jsem si časové období nestanovila a vycházela jsem z *Analytického katalogu Národní knihovny ČR*, přičemž klíčovým termínem pro hledání v databázi bylo „formativní hodnocení". Dále jsem prostudovala časopisecké studie českých pedagogických recenzovaných časopisů – Pedagogika, Pedagogická orientace, Orbis Scholae, Studia Paedagogica a e-Pedagogium. Kladla jsem si následující výzkumnou otázku: Jak je v zahraniční a jak v českém prostředí definováno formativní hodnocení? K jakému účelu slouží a jakých charakteristik může nabývat?

[1] V roce 1998 byly publikovány zásadní články k tématu, proto byl volen jako rok přelomový.

2 Formativní hodnocení – terminologie, rozsah a obsah pojmu

2.1 Formativní hodnocení – geneze pojmu

Kolébkou vzniku formativního hodnocení jsou Spojené státy americké. Jako první navrhl v roce 1967 rozlišovat mezi sumativními a formativními přístupy Scriven v monografii Americké asociace pedagogického výzkumu (AERA). O tři roky později na jeho myšlenku navázali Bloom, Hastings a Madaus (1971). Jejich koncepce hodnocení žáků[2] se stala základem pro dnešní chápání formativního hodnocení. Vyzdviženo bylo systematické hodnocení v procesu učení, které podporuje učení žáků a eliminuje negativní efekty hodnocení, které s sebou přináší přidělováním známek v testu. Na tuto myšlenku potom navázali ve své práci o teorii mastery learning.

Ačkoliv bylo formativní hodnocení od 80. let považováno za nepostradatelnou součást vzdělávání, ještě zpráva OECD z roku 1998 konstatovala, že v řadě zemí OECD není situace s formativním hodnocením příznivá. K prudkému nárůstu zájmu o formativní hodnocení došlo až v 90. letech. Tehdy byly publikovány texty Blacka a Wiliama (1988a; 1988b), které dokázaly, že existuje korelace mezi formativním hodnocením a lepšími výsledky žáků[3]. Na jejich práci navázal širší kolektiv autorů ve složení Black, Harrison, Lee, Marshall a William (2004), který upozornil, že ve vyučování nejsou dostatečně zastoupeny metody, strategie a techniky formativního hodnocení, které poskytují žákům efektivní zpětnou vazbu o jejich procesu učení. Na tyto výsledky bylo navázáno v mezinárodní komunitě výzkumníků, vzdělavatelů i mezi tvůrci vzdělávacích politik v projektu *What Works: Formative Assessment*, který realizovalo OECD v programu *Schooling for Tomorrow* v letech 2002–2004. Rovněž dalšími výzkumy (např. mezinárodní výzkumy PISA a TIMSS[4]) bylo dokázáno, že žáci, kteří jsou hodnoceni formativně, dosahují v průměru lepších výsledků než žáci, kteří jsou hodnoceni převážně sumativně (např. Looney, 2009).

Největší zájem lze tedy datovat mezi roky 1998 a 2010. Torrance (2012) proměnu formativního hodnocení rozfázoval do čtyř etap: 1) teorie mastery learning a kriteriální hodnocení (70. a 80. leta 20. století) – zejména Bloom (1971; 1978); 2) přístupy zabývající

[2] Ač autoři ve své publikaci používají termín *evaluation*, soustředí se na zlepšení vyučování a učení. Tato práce také doporučila rozlišovat mezi pojmy *evaluation* a *assessment*. Zatímco evaluací (evaluation) rozumí spíše řízené hodnocení (přidělení známky v testu), termín hodnocení (assessment) je vyčleněn pro sběr informací o žákově učení, dokumentování jeho silných a slabých stránek, plánování další výuky (Cizek, 2010).

[3] Zejména na počátku 21. století se staly jejich texty terčem kritiky (Bennett, 2011) – zpochybňovány byly výsledky odvozené z nezjistitelných zdrojů dat. Ve svých následujících pracích doplnili, že nikdy netvrdili, že formativní hodnocení zlepšuje učení ve všech třídách, u všech učitelů a za všech podmínek.

[4] PISA (Programme for International Student Assessment) testuje patnáctileté žáky v čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti; TIMSS zjišťuje úroveň znalostí a dovedností žáků 4. a 8. ročníku základní školy v matematice a přírodovědných předmětech.

se zpětnou vazbou (80. léta 20. století) – např. Sadler (1989); 3) přístupy nastartované Blackem a Wiliamem (1998a, b); 4) od roku 2011 se objevuje práce Bennettova (2011), která se kriticky zabývá různými definicemi formativního hodnocení. Současný přístup vyzývá po práci učitele, který uvědoměle a každodenně využívá metody, nástroje a techniky formativního hodnocení, a aktivní zapojení žáků do procesu učení i hodnocení.

Ačkoliv je nejčastěji užíván pojem *formativní hodnocení* (formative assessment, např. Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Mehmood, 2012), nebyl přijat jednoznačně. Někdy se o něm hovoří jako o *hodnocení pro učení* (assessment for learning, např. Harlen & James, 1997; Chappuis & Chappuis, 2008) či *hodnocení pro formativní účely*[5], jindy jako o *průběžném hodnocení* (ongoing assessment), *zpětnovazebném hodnocení* (Ramaprasad, 1983), *alternativním hodnocení*, *výchovně-vzdělávacím hodnocení*[6] či *autentickém hodnocení*[7]. Názvy autoři volí podle toho, jaké charakteristiky tohoto typu hodnocení vyzdvihují.

2.2 Formativní hodnocení – společné znaky definic

Podobně jako je nejednoznačné pojmosloví, liší se také definice formativního hodnocení. Jelikož v tomto textu není prostor na jejich jednotlivou analýzu, dovolím si shrnout alespoň jejich společné znaky:
jeho cílem je **podporovat a zlepšovat učení žáků** (např. Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Sadler, 1989; Wiliam, 2006)[8];

- probíhá v **procesu učení, každodenně** (např. Gipps, 1994; Harlen & James, 1997; Kahl, 2005; Košťálová, Miková & Stang, 2008; Clark, 2012; Floréz & Sammons, 2013);
- je **konkrétní** (žákovi nesděluje, zda jeho výkon byl správný/chybný, ale poskytuje mu konkrétní informaci o tom, v čem chyboval, a jak jeho výkon zlepšit);
- v první řadě **slouží žákovi samému** (Starý, 2007), až následně slouží učitelům či rodičům[9].

[5] Dle Newtona (2007, in Straková & Slavík, 2013) je terminologie zavádějící, protože termíny formativní a sumativní se nevztahují k nástroji hodnocení, ale k funkci, kterou toto hodnocení plní. Správně bychom tedy měli užívat pojmy „sumativní soud" (summative judgement) a „formativní účel" (formative purpose).

[6] *Instructional assessment*, jehož účelem je obohatit každodenní výuku poskytováním informací k aktivitám ve třídě. Je to hodnocení spjaté s konstruktivistickým pojetím výuky (Graue, 1993; Harlen & James, 1997).

[7] *Autentické hodnocení* zmiňují či Torrance a Pryor (2001), kteří ho chápou jako hodnocení, v rámci nějž se učitel zaměřuje na zjišťování dovedností v komplexní reálné situaci.

[8] Některé z definic vidí jako důležitý aspekt formativního hodnocení zacelení mezery mezi současným výkonem žáka a požadovaným stavem (např. Sadler, 1989; Harlen & James, 1997; Hattie & Timperley, 2007; Heritage, 2007).

[9] Většina prvních definic zdůrazňovala **roli učitele v procesu formativního hodnocení**, který poskytuje žákům informaci formou zpětné vazby proto, aby podpořil jejich učení – tj. učitel je ten, který používá získané informace z žákovských chyb k přípravě následující hodiny a ke zlepšování svých dosavadních postupů (např. Bloom, Hastings a Madaus, 1971; Gipps, 1994; Kahl, 2005). Novější definice zdůrazňují **žákovo zapojení do procesu učení a hodnocení**, zejména skrze sebehodnocení a vrstevnické hodnocení, a jeho přebírání zodpovědnosti za vlastní učení (např. Sadler, 1989; Harlen & James, 1997; Cizek, 2010).

Na základě nastudované literatury navrhuji následující definici formativního hodnocení: Za formativní lze označit každé hodnocení, jehož cílem je zlepšit učení žáků, zacelit mezeru mezi současným a požadovaným stavem tím, že žákovi přináší užitečnou informaci o jeho aktuálním stavu vědomostí a dovedností v procesu učení. Zároveň učí žáky přebírat zodpovědnost za své učení i hodnocení a motivuje je k učení.

2.3 Proč používat formativní hodnocení ve výuce

Formativní hodnocení má mnoho pozitivních dopadů na učení žáků. Níže představím nejčastější argumenty, které zaznívají pro podporu formativního hodnocení (na základě výzkumných zjištění):

1. Formativní hodnocení přispívá ke zlepšení výkonu žáků a celkové kvalitě vzdělávání (Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2005; Bell & Cowie, 2001; OECD, 2005; Hattie & Timperley, 2007; uceleně Floréz & Sammons, 2013).
2. Zvláště účinné se ukazuje pro žáky s horšími studijními výsledky a se speciálními vzdělávacími potřebami, čímž se snižuje nerovnost ve výsledcích žáků (Black & Wiliam, 1998a, 1998b).
3. Podporuje se spravedlivý přístup ke vzdělání, tj. každému žákovi poskytuje šanci, aby v rámci svých možností dosáhl maximálního rozvoje (OECD, 2005; Starý, 2007).
4. Zlepšuje se třídní klima, žáci jsou vnitřně motivováni[10].
5. Žáci jsou zapojeni do procesu učení a hodnocení (skrze sebehodnocení a vrstevnické hodnocení), učí se přijímat za své učení zodpovědnost (oslabuje se role učitele jako autority, ale také jako toho, na koho lze svalit vinu v případě neúspěchu), čímž dochází k rozvoji jejich metakognitivních dovedností (Floréz & Sammons, 2013).
6. Formativní hodnocení rozvíjí nejen kompetenci k učení (tj. žáci jsou schopni poučit se ze svých chyb, sami vyhodnocují výsledky procesu učení a navrhují řešení pro zlepšení svých výkonů, např. OECD, 2005; Heritage, 2007; Looney, 2011), ale také kompetenci sociální a personální.
7. Pozitivní dopady jsou známy také na učitele – ujasňují si, co chtějí žáky naučit; plánují cíle výuky i důkazy o učení; umí pokládat dobré otázky zjišťující míru žákova porozumění; podávají žákům konstruktivní zpětnou vazbu (Floréz & Sammons, 2013).

Ačkoliv o mnoha těchto efektech nemáme v ČR data, chybí nám šetření na velkých vzorcích, lze předpokládat, že navzdory kulturním odlišnostem by byly výsledky u nás podobné.

[10] Výzkumy byly dokázány pozitivní efekty na vztah k učení a pojetí vlastní osobnosti (self-concept), zejména výkonově slabších žáků – ti začali důvěřovat sami sobě a byli hrdi na sebe i své schopnosti (Black & Wiliam, 1998b; Floréz & Sammons, 2013). Dochází k tomu proto, že žáci nejsou porovnáváni mezi sebou a výuka není postavena na soutěžení. Kromě toho se žáci stávali více aktivními, spolupracujícími a nezávislými jedinci.

2.4 Kritika formativního hodnocení a překážky v jeho implementaci

Pokud je formativní hodnocení kritizováno, bývá jeho kritika směřována na nedostatek teoretického, nevyjasněnost dichotomie formativního versus sumativního, od čehož se odvíjí nejasnost v oblasti metod, nástrojů a technik, které formativní hodnocení rozvíjí. (Floréz & Sammons, 2013). Druhá, menší část kritiky, je směřována k použité metodologii některých studií. Jako potřebné se proto jeví posílit výzkum zacílený na vnímání a názory žáků na tento způsob hodnocení.

Přes uvedenou kritiku je myšlenka formativního hodnocení všeobecně přijímána. Ve školní praxi narážela a někdy ještě naráží na překážky, z nichž se můžeme poučit. Některé studie poukazují na neporozumění, mechaničnost a také vágnost, do níž lze snadno sklouznout, při jeho zavádění do praxe (např. OECD, 2005; Sadler, 2010; Looney, 2011; Torrance, 2012). Mezi nejčastějšími obecnými překážkami bývá uváděno: nesnadná prokazatelnost účinků výsledků hodnocení formativního, které se stávají zjevnými až po dlouhodobějším působení (např. Starý, 2007); časová náročnost (např. Stiggins, 2002; Kahl, 2005; Cizek, 2010; Floréz & Sammons, 2013); rozsáhlé požadavky na učivo stanovené kurikulem – přibývá poznatků, které se mají žáci naučit (např. Stiggins, 2002; Starý, 2007); vysoký počet žáků ve třídě; nedostatečná obeznámenost s formativním hodnocením a absence mentoringu v této oblasti (Clark, 2010). Některé z těchto překážek se neobejdou bez systémových změn na úrovni vzdělávacího systému, některé lze úspěšně překonávat na úrovni jednotlivých škol a tříd. Stiggins (2002) či Looneyová (2011) uvádí, že na úrovni vzdělávací politiky je třeba poskytnout studentům fakult připravujících učitele, učitelům z praxe i vedení škol dostatek informací a nabídku dlouhodobých vzdělávacích kurzů; podporovat profesionalitu učitelů (např. formou mentoringu), ale nechat jim svobodnou volbu při volbě metod, nástrojů a technik formativního hodnocení; podporovat spolupráci mezi vzdělávací politikou, učiteli i výzkumníky a podpořit výzkum v této oblasti.

3 Formativní hodnocení v České republice

3.1 Vymezení pojmu formativní hodnocení v ČR

V českém prostředí se ustálil termín „formativní hodnocení" (např. Dvořák, 1996; Slavík, 1999; Starý, 2006; Košťálová, Miková, & Stang, 2008; Straková & Slavík, 2013; Starý, Laufková et al., 2016). Nejčastěji bývá vyzdvihována jedna oblast formativního hodnocení, a to zpětná vazba. S tímto chápáním pojmu souvisí dialogické pojetí formativního hodnocení – žák a učitel společně diskutují o průběhu činnosti a společně navrhují cesty k nápravě chyb tak, aby žák došel k vytyčenému cíli.

3.2 Formativní hodnocení v ČR pohledem popularizačních textů a pedagogických příruček

Zájem o formativní hodnocení lze vysledovat v 90. letech, během kterých se diskutovalo o známkách a slovním hodnocení[11]. Potřeba změny koncepce hodnocení se objevila také v *Návrhu pojetí občanské školy* (Piťha & Helus, 1994), jehož cílem bylo vytvořit výchovný program pro žáky ve věku 11–15 let, v němž by žáci dostali vysoký stupeň obecného vzdělání, mohli rozvinout své individuální vlohy a zájmy a byli připraveni zodpovědně zaujmout své místo ve společnosti. Autoři návrhu upozorňovali na nutnost praktikovat vůči žákům orientující, formativní a rozvíjející hodnocení.

Další, spíše jen zmínky o formativním hodnocení, se začaly v českých časopisech, zejména pro učitele, objevovat rovněž v 90. letech. Jedním z prvních textů byl článek Petrů-Kickové (1995, Učitelské noviny), v němž se zamýšlela nad účelem klasifikace a vztahem formativního hodnocení, zpětné vazby, výchovně-vzdělávacích cílů a motivace. Podnětným textem byl v 90. letech článek Dvořáka (1996)[12], který se v úvodu přimlouval za to, aby co nejvíce průběžného hodnocení bylo kriteriálního, které nebude slabší žáky demotivovat. Dále odkazuji na obsahovou analýzu českých publikací zaměřených na školní hodnocení (Žlábková a Rokos, 2013), které byly vydány v letech 1999–2012. Autoři v ní analyzují pojetí formativního hodnocení, avšak opomíjejí, že některé poznatky prezentované v českých publikacích již nejsou aktuální (např. doporučení snažit se používat jedno hodnocení k sumativním a formativním účelům zároveň).

Tématem formativního hodnocení, byť okrajově, se zabývala také překladová literatura. Zásadní publikací je v tomto případě ta Amonašviliho (1987), v níž představil svou teorii rozvíjejícího vyučování, která poukázala na přímou vazbu mezi změnou formy hodnocení a následnou kvalitativní proměnou vyučovacího procesu. Kapitoly o hodnocení nalezneme v četných popularizačních příručkách pro učitele[13] a didaktických publikacích českých autorů[14]. Další kapitoly o hodnocení nalezneme v metodických

[11] Zejména v souvislosti s Nezávislou mezioborovou skupinou pro transformaci ve vzdělávání – NEMES, v jejímž rámci byla z iniciativy Stanislava Červenky ustavena skupina Přátel angažovaného učení (PAU).

[12] Dvořákem (1996) vyjmenované cíle hodnocení (hodnocení má být zpětnou vazbou pro učitele; hodnocení má poskytovat zpětnou vazbu o jejich pokrocích; hodnocení má motivovat žáky; hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o pokrocích žáka; hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu; hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení) se v podstatě shodují s cíli formativního hodnocení. V tomtéž čísle časopisu se objevují ještě další tři texty, které se nad problematikou hodnocení zamýšlí.

[13] U Pettyho (*Moderní vyučování*, 2008); Cangelosiho (*Strategie řízení třídy,* 2006, 1. české vydání 1994); Kyriacoua (*Klíčové dovednosti učitele*, 2008, 1. české vydání 1996); Pasche a kolegů (*Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, 2005, 1. české vydání 1998); Fishera (*Učíme děti myslet a učit se*, 2011, 1. české vydání 1997), Vališové a Kasíkové (*Pedagogika pro učitele*, 2011); Koláře a Vališové (*Analýza vyučování*, 2009); Kosíkové (*Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*, 2011).

[14] V *Obecné didaktice* J. Skalkové (2007), *Školní didaktice* Z. Kalhouse, O. Obsta a kolektivu autorů (2009), podrobněji se problematice školního hodnocení věnuje Čapek (2015) v *Moderním vyučování*.

příručkách pro učitele[15]. Důrazu na formativní hodnocení se věnovalo také občanské sdružení Kritické myšlení, které vydávalo čtvrtletník *Kritické listy*[16]. Několik článků věnovaných formativnímu hodnocení se objevilo také na stránkách časopisu *Moderní vyučování* v letech 2005–2006[17].

3.3 Formativní hodnocení v ČR pohledem výzkumů

Formativnímu hodnocení se výzkum v ČR začal věnovat relativně pozdě a jen v omezené míře. Kromě několika kvalifikačních prací (např. Poláčková, 2009; Sršníková, 2011) se další práce v akademickém prostředí nevyskytují. Tématem dialogického hodnocení a komunikace ve školní třídě se zabývá Ústav pedagogických věd FF MU[18].

Zájem o formativní hodnocení lze dle periodik vysledovat zejména v posledních třech letech. Svědčí o tom monotematické číslo časopisu Pedagogika (3/2013). V editorialu Straková a Slavík (2013, s. 280) přiznávají, že se přesvědčily o tom, že „problematika hodnocení se u nás těší relativně malé pozornosti, a pokud už se jí pozornosti dostává, pak je to téměř výlučně pozornost teoretická. Vše nasvědčuje tomu, že čeští výzkumníci se málo zabývají studiem konkrétních podob hodnocení v konkrétních předmětech a nezaměřují se ani na sledování dopadů hodnocení na učební výsledky žáků". V tomto číslo byl uveřejněn text Kosíkové a Černé (2013), který hledal odpověď na otázku, zda středoškolští učitelé poskytují žákům užitečnou zpětnou vazbu. Na základě analýzy příčin chyb (na straně žáků) a reakcí na chybu žáka (na úrovni učitelů) autorky upozornily na značné rezervy zkoumaných učitelů ve využívání formativního hodnocení (zejména neschopnost poskytovat žákům informace o naplnění výukových cílů prostřednictvím formulovaných hodnotících kritérií; neposkytování informativní zpětné vazby směrem k identifikovaným chybám)[19]. V tomto monotematickém čísle byla dále publikována empirická studie Novotné a Krabsové (2013) věnovaná přímo formativního hodnocení. V roce 2016 vyšla monografie na téma formativního hodnocení, v níž je prezentován

[15] Například v publikacích pro učitele z projektu INOSKOP (*Pedagogika ve škole*, 2008; *Učitelé učitelů*, 2008 – náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru). Nejnovější příručkou, vydanou ČŠI, je *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy* (2015), z níž je pro naše téma nejužitečnější kapitola psaná I. Procházkovou. V roce 2016 byla přeložena do českého jazyka publikace Wiliama a Leahové *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy*.

[16] Jednalo se o Kritické listy č. 1/2, 2, 3, 7, 9, 11, 12, 13, 23, 29, 30, 40, 43, 45 a 46.

[17] Přičítám to osobnosti J. Strakové, odbornici nejen na hodnocení žáků, na která tou dobou zastávala post šéfredaktorky časopisu.

[18] Podrobněji webové stránky: http://www.phil.muni.cz/wupv/home/veda/soucasna-cinnost.

[19] Tyto výsledky jsou zajímavé v porovnání s výsledky mezinárodního šetření učitelů (TALIS, 2013), kdy 82 % českých učitelů uvedlo, že své žáky pozorují při práci na jednotlivých úkolech a poskytují jim bezprostředně zpětnou vazbu. Téměř dvě pětiny z nich také odpovědělo, že často vyzývají žáky, aby sami ohodnotili svůj pokrok. Naopak jako nejméně častý způsob hodnocení čeští učitelé uvádí ten, kdy poskytují žákům kromě známkování písemnou zpětnou vazbu. V této oblasti se značně lišíme oproti mezinárodnímu průměru: 55 %, zatímco v ČR 32 % (Kašparová, 2014).

rovněž výzkum zaměřený na podobu formativního hodnocení v českých školách (Starý, Laufková et al., 2016).

Shrnutí a nástin budoucího vývoje

V zahraničí je pojem dobře znám již od 70. let, i když dosud trpí neujasněnou terminologií. Jeho myšlenka je však všeobecně přijímána, existují výzkumy dokumentující jeho pozitivní efekt na učení žáků, jsou propracovány jeho metody, techniky i nástroje i možnosti překonávání překážek při jeho implementaci. Naopak v ČR jsou publikovány spíše teoretické, než empirické, studie. Častěji se mu věnovaly popularizační texty pro učitele. Některé výzkumy školního vzdělávání (Dvořák et al., 2010) i dokumenty vzdělávací politiky (McKinsey, 2010; Santiago, 2012) ukazují, že kvalita hodnocení je v českých školách stále neuspokojivá (je kladen malý důraz na poskytování zpětné vazby a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem). Mezi příčinami jsou jmenovány: kladení důrazu na známky, transmisivní způsob výuky, nedostatečná příprava budoucích učitelů, určitým deficitem trpí i poznatková základna. Tento stav poznání v oblasti formativního hodnocení v ČR ilustruje vzdálenost mezi normativní rétorikou a explanačním stavem věcí, které hovoří ve prospěch potřeby nejen empirického výzkumu formativního hodnocení

Pozitivní výhled do budoucna nabízí vzdělávací politika: svědčí o tom například výzvy v Operačním programu Výzkum, vývoj a vzdělávání 2014–2020, které v prioritní ose 3 formativní hodnocení zmiňují a Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, která slibuje učitelům maximální podporu v tom, aby se naučili zpětnou vazbu poskytovat. MŠMT se v tomto směru zavázalo se vytvořit platformu pro podporu formativního hodnocení dětí, žáků a studentů[20]. Doufejme, že již v nadcházejících letech budeme svědky toho, že naši učitelé budou používat hodnocení, které podporuje učení žáků, zcela vědomě a efektivně; žáci i jejich rodiče ho přijmou za své a uvědomí si jeho sílu v podpoře učení.

Literatura

Amonašvili, Š. A. (1987). *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie.* Praha: PedF UK.

Bell, B., & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, *85*(5), 536–553.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18*(1), 5–25.

[20] Dostupné z: http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020.

Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7–74.
Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan, 80*(2), 139–148. Dostupné z http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf
Black, P., & Wiliam, D. (2005). Changing teaching through formative assessment: Research and practice. *Formative Assessment*. Paris: OECD. Dostupné z http://www.oecd.org/dataoecd/53/30/34260938.pdf
Black, P., Harrison, Ch., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan, 86*(1), 8–21.
Bloom, B. S. (1978). New views of the learner: Implications for instruction and curriculum. *Educational Leadership*, *35*(7), 563–575.
Bloom, B. S., Hastings, J., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw Hill.
Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (s. 3–17). New York: Routledge.
Clark, I. (2010). Formative assessment: ‚There is nothing so practical as a good theory'. *Australian Journal Of Education (Acer Press)*, *54*(3), 341–352.
Dvořák, D. (1996). Hodnocení formativní a sumativní. *Obecná/občanská Škola*, *2*(2), 6–9.
Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
Floréz, M. T., & Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: effects and impact*. Oxford: Oxford University Department of Education.
Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Washington, D.C.: Falmer Press.
Graue, M. E. (1993). Integrating theory and practice through instructional assessment. *Educational Assessment*, *1*(4), 283–309.
Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, *4*(3), 365–379.
Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review Of Educational Research*, *77*(1), 81–112.
Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, *89*(2), 140–145.
Chappuis, S., & Chappuis, J. (2007–2008). The best value in formative assessment. *Educational Leadership: Informative Assessment, 65*(4), 14–19.
Kahl, S. (2005). Where in the world are formative tests? Right under your nose! *Education Week*, *25*(4), 11.
Kašparová, V. (2014). Národní zpráva šetření TALIS 2013. Praha: Česká školní inspekce.
Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení.* Praha: Portál.
Looney, J. W. (2009). Assessment and innovation in education. In OECD, *OECD Education Working Papers No. 24.* OECD Publishing. Dostupné z http://www.oecd.org/edu/43338180.pdf
Looney, J. W. (2011). Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system? In OECD, *OECD Working Paper No. 58.* OECD Publishing.
Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická Orientace*, *23*(4), 427–454.

McKinsey & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company.
Mehmood, T. (Ed.). (2012). Impact of formative assessment on academic achievement of secondary school students. *International Journal of Business and Social Science, 3*(17), 101–104.
OECD. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms.* OECD Publishing.
Petrů-Kicková, P. (1995). Klasifikace jako verdikt? *Učitelské Noviny*, *98*(44), 14.
Piťha, P., & Helus, Z. (1994). *Návrh pojetí občanské školy*. Praha: Portál.
Poláčková, M. (2009). *Formativní hodnocení* (diplomová práce). Praha: PedF UK.
Ramaprasad, A. (1983). On the definiton of feedback. *Behavioral Science, 28*(1), 4–13.
Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*(2), 119–144.
Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, *35*(5), 535–550.
Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *OECD Reviews of Evaulation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing.
Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
Sršníková, D. (2012). *Vplyv spätnej väzby na komunikatívnu a lingvistickú úroveň zručnosti písania v anglickom jazyku* (Disertační práce). Brno: Ústav pedagogických věd, FF MU.
Starý, K. (2007). Formativní hodnocení ve školní výuce. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 221–242). Praha: Karolinum.
Starý, K., Laufková, V., Novotná, K., Stará, J., Šťastný, V., & Svobodová, Z. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan*, *83*(10), 758–765.
Straková, J., & Slavík, J. (2013). (Formativní) hodnocení – aktuální téma. *Pedagogika*, *63*(3), 277–284.
Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformative, deformative and transformative assessment. *Oxford Review Of Education*, *38*(3), 323–342.
Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, *27*(5), 615–631.
Wiliam, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational Assessment*, *11*(3/4).
Žlábková, I., & Rokos, L. (2013). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*, *63*(3), 328–354.

Text je výstupem řešení projektu GA ČR: Formativní hodnocení prostřednictvím vzdělávacích cílů (15-19158S). Autorka děkuje na poskytnutou podporu.

Kontakt:
PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta Univerzita Karlova
M. D. Rettigové 4, 110 00 Praha 1
E-mail: veronika.laufkova@pedf.cuni.cz

Širší souvislosti školního prospěchu z matematiky

Helena Vomáčková, David Cihlář

Abstrakt

Stať komentuje část výsledků výzkumného šetření, které proběhlo v letech 2014–2015 na 42 základních školách v ČR. Bylo zaměřeno na kontexty školní úspěšnosti žáků staršího školního věku v matematice dle krajového rozložení. Přesto, že číselná klasifikace neodráží výlučně znalosti a dovednosti žáka v daném předmětu, byla její hodnota jako závisle proměnná využita k identifikaci statistických souvislostí s definovanými nezávisle proměnnými: lokalita kraje, dosažená úroveň vzdělání rodičů žáků, fyzická dispozice žáků v podobě body mass indexu, příklon žáka k hodnotovému typu. Výsledky šetření vypovídají o širokospektrálním vlivu na příkladu sledovaných indikátorů a vyvolávají řadu otázek týkajících se optimalizace procesu nabývání matematických dovedností žáky.

Klíčová slova: prospěch v matematice, matematické dovednosti žáků, úskalí školního hodnocení, statistické souvislosti prospěchu, mezinárodní srovnání.

Wider Contexts of School Achievement in Mathematics

Abstract

This paper comments on one part of the results of the research carried out in the years 2014–2015 in 42 primary schools in the Czech Republic. It was focused on the contexts of school success in pupils of older school age in mathematics according to

the distribution of regions. In spite of the fact that the numerical classification does not expressly reflect the pupil's knowledge and skills in the given subject, its value as an arbitrary variable was used to identify statistical relations with the defined arbitrary variables: locality of the region, the achieved level of education of pupils' parents, pupils' physical dispositions in the form of the body mass index, the pupil's tendency towards a value type. The research results inform us about the broad-spectrum influence on one example of the monitored indicators and trigger a series of questions concerning optimization of the process of acquisition of mathematical skills by students.

Key words: school achievement in mathematics, pupils' skills in mathematics, drawbacks of school assessment, statistical relations of school achievements, international comparison.

Úvod

Problematika školního prospěchu související s hodnocením žáků na školách vykazuje celou řadu polemik. Standardně užívaná podoba číselné klasifikace není (a ani nemůže být) zcela identickým otiskem „přidané hodnoty", kterou žák ve výchovně vzdělávacím procesu nabyl. Nicméně žák ji tak zpravidla vnímá. Vzniklý rozpor pak zasahuje oblast jeho vědomí „já", sebevědomí, sebehodnocení, oblast aspirací, motivačních struktur a též postavení ve skupině (Kolář, Šikulová, 2009, s. 22). Pro minimalizaci výše uvedeného je doporučované, zejména na prvním stupni základních škol, slovní hodnocení a na druhém stupni pak spíše bodové či procentuální hodnocení (Laznibatová, 2007, s. 349 an.). Školní hodnocení prostřednictvím pětistupňové číselné klasifikace nese v sobě větší potenciál subjektivního zkreslení, ať už z titulu kauzální atribuce (např. Hadj-Moussová, Duplinský, 2002, s. 108 an.; Mareš, 2005, s. 48), schematického typizování (Čapek, 2008, s. 38) či nesouladu osobnostního typu učitele a žáka (např. Helus, 2015, s. 10; Vomáčková, Cihlář, 2013, s. 44). Přesto je stále převažující formou školního hodnocení žáků v ČR, matematiku nevyjímaje, což vyvolává řadu otázek v kontextu umístění českých žáků v mezinárodních srovnáních.

1 Prospěch a matematické dovednosti

Při mezinárodních komparativních šetřeních, do nichž se ČR zapojila (např. TIMSS, 2007; PISA, 2009, 2012), bylo vykázáno statisticky významné zhoršení matematické způsobilosti českých žáků (VÚP, 2011, s. 34 an.; Palečková, Tomášek a kol., 2013, s. 36 an.). Za sledované období klesl podíl žáků s nejlepšími výsledky a naopak vzrostl podíl žáků s druhou nejhorší úrovní matematické způsobilosti. V roce 2012 bylo takových žáků

vykázáno v Jihočeském kraji více než 40 %, v kraji Jihomoravském a Olomouckém více než 20 %, v kraji Moravskoslezském, Zlínském, Královéhradeckém, Libereckém, Ústeckém, Středočeském, kraji Vysočina a v hl. městě Praha se jejich počet pohyboval mezi 15–20 % a pouze ve zbývajících třech krajích (Pardubický, Karlovarský a Plzeňský) byl jejich počet menší než 15 %. Současně narostl rozdíl mezi žáky s nejlepšími a s nejhoršími výsledky, zatímco zejména u povinného vzdělávání je cílem tuto diskrepanci zmenšovat. Při doplňujícím porovnání odlišností krajů ČR v matematické způsobilosti žáků vykázal v roce 2012 nejnižší bodové skóre překvapivě Jihočeský kraj, jehož žáci se ještě v roce 2003 jevili jako průměrní. Naopak na špici pomyslného žebříčku se ocitli žáci Pardubického kraje, kteří tak předčili ještě v roce 2003 nejlepší žáky z hl. města Praha a z Libereckého kraje. Pomocí indexu ESCS[1] (NÚCEM, 2012, s. 55–60) bylo dále indikováno socioekonomické zázemí, kterému by měla odpovídat určitá úroveň matematických dovedností. Výrazně horší výsledky v matematice, než by odpovídalo tomuto zázemí, vykázal v r. 2012 již zmiňovaný Jihočeský kraj, ale s odstupem rovněž kraj Olomoucký, Ústecký, Středočeský i hl. město Praha. Naopak lepší výsledky v matematice, než by odpovídalo danému socioekonomickému zázemí, vykázal kraj Karlovarský, Moravskoslezský, Vysočina, Pardubický a Plzeňský (zbývající kraje splňovaly předpoklad indikovaného zázemí). Na tyto výsledky navazují zjištění předkládaného příspěvku, mezi jehož sledované proměnné lokalita kraje rovněž patří.

2 Metodologická východiska

Příspěvek seznamuje s vybranými kontexty školní úspěšnosti žáků v matematice, které demonstruje na úrovni sedmých tříd ZŠ. Výzkumný vzorek tvořilo 1819 respondentů ze 42 základních škol ČR. Všichni odpovídali na totožné otázky prostřednictvím papírové verze anonymního dotazníku s 39 položkami. Prvních třináct bylo faktografických, zbylé umožňovaly pomocí čtyřstupňové škály vyjádřit míru příklonu k danému výroku. V komplexu zvolených nezávisle proměnných bylo zjišťováno, zda školní úspěšnost z matematiky s nimi statisticky souvisí a zda se jejich prostřednictvím projevují u dané skupiny respondentů socio-prostorové vztahy (Kučerová, 2012, s. 46 a n.). K prokázání statisticky významných rozdílů byl využit Chí-test, hladina významnosti byla ponechána na standardní 5% hladině významnosti. Dále uváděná hodnota $\underline{p}$ vyjadřuje pravděpodobnost chyby při zamítnutí některé z formulovaných hypotéz (signifikantní za předpokladu $p < 0{,}05$):

H_1 – školní úspěšnost žáků v matematice nevykazuje zásadní regionální odlišnosti,

H_2 – školní úspěšnost žáků v matematice nevykazuje souvislost s úrovní dosaženého vzdělání jejich rodičů,

[1] ESCS – Economic, Social and Cultural Status.

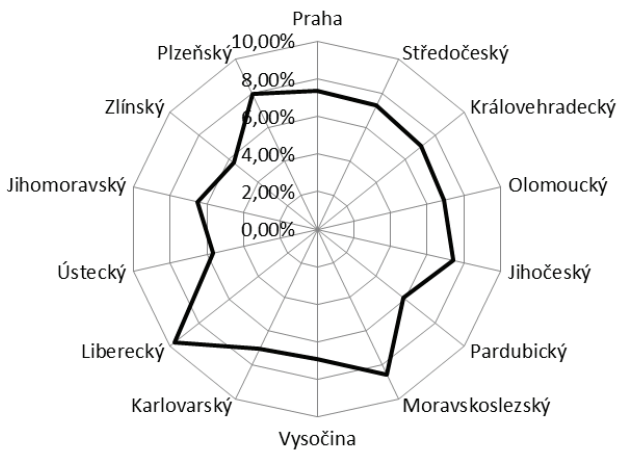
H_3 – školní úspěšnost žáků v matematice nevykazuje souvislost s jejich hodnotou BMI,
H_4 – školní úspěšnost žáků v matematice nevykazuje souvislost s příklonem k sokratovskému typu hodnot.

Ověřování daných hypotéz probíhalo za teoreticky zjednodušených podmínek, které se promítají i do interpretace dosažených zjištění. Teoretická abstrakce vycházela např. z předpokladu, že všichni učitelé klasifikují vědomosti a dovednosti žáků v matematice v průměru obdobně, všichni učitelé vyučují v průměru identicky, všichni žáci mají v průměru obdobný zájem o matematiku, všichni žáci jsou v průměru obdobně disponováni apod. Příspěvek sleduje souvislosti klasifikace žáků dle krajů, jejich fyzické dispozice v podobě body mass indexu (Finucane at al., 2011) – dále jen BMI, jejich příklonů k sokratovskému typu hodnot a dosaženého vzdělání jejich rodičů. Smyslem příspěvku je rozšířit pohled o další kontexty matematické gramotnosti (PISA, 2012, s. 11).

2.1 Výsledky výzkumného šetření

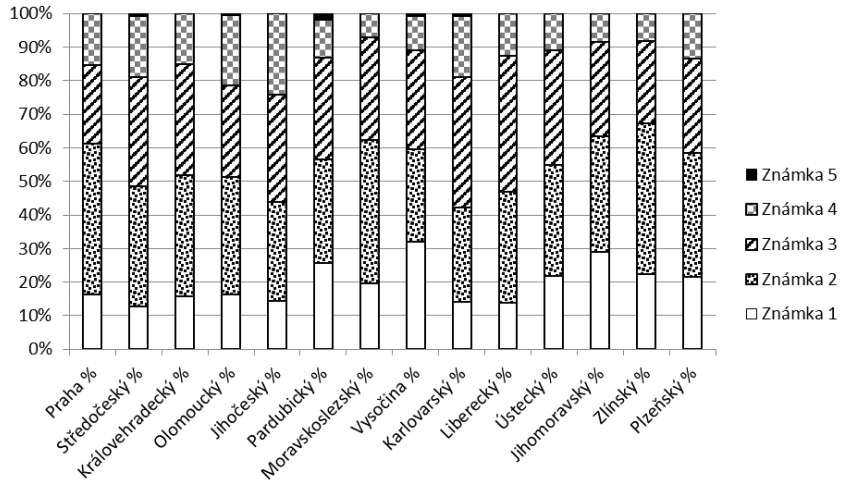
Z hlediska rozložení klasifikace z matematiky byla sledována statistická souvislost kraje a vykázaného klasifikačního stupně v rámci všech sledovaných sedmých tříd ZŠ. Zastoupení respondentů mělo poměrně rovnoměrné krajové rozložení – viz graf 1.

Graf 1
Rozložení respondentů dle krajů



Šlo o zjištění, zda je z hlediska prospěchu z matematiky rozložení žáků rovnoměrné napříč všemi kraji ČR, či nikoli. V rámci daného vzorku respondentů bylo potvrzeno, že jejich rozložení je nerovnoměrné a že není jedno, v kterém kraji žák žije a základní školu navštěvuje – viz graf 2.

Graf 2
Školní úspěšnost v matematice dle krajů ČR



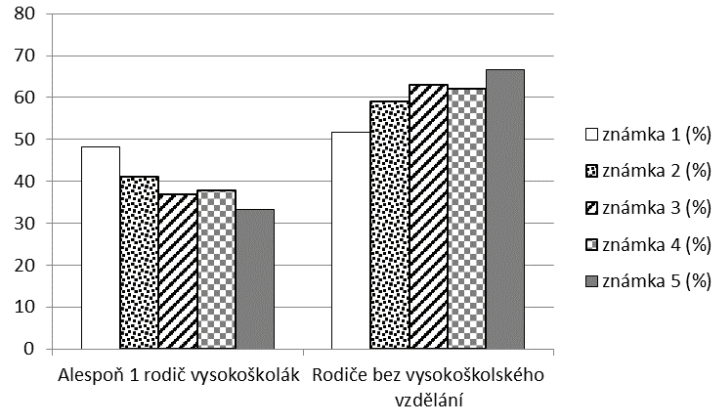
Pearson Chi-square: 104,399, p = 0,000023

Relace zachycené v grafu 2 korespondují s výsledky NÚCEM (2012, s. 55–60). Některé kraje (např. Jihočeský, Olomoucký) vykazují více než dvojnásobek žáků s velmi nízkou úrovní matematických vědomostí a dovedností (klasifikace dostatečně a nedostatečně) ve srovnání s jinými kraji, např. Moravskoslezským, Zlínským). Na základě zjištěného nelze potvrdit hypotézu H_1. Šetření prokázalo, že klasifikace žáků v matematice vykazuje regionální souvislosti a upozorňuje na nerovnoměrné rozložení různě matematicky vybavených žáků v rámci ČR.

Obdobně byla testována role vzdělání rodičů při ověřování hypotézy H_2. Školní úspěšnost žáků je obecně spojována s vlivem rodiny (např. Matějů, Večerník, 1998, s. 59 a n.; Teleková, 2013, s. 31 a n., Vomáčková, Cihlář, 2013, s. 79 a n.). V námi sledovaném vzorku došlo k ověřování závislosti této úspěšnosti na nejvýše dosaženém vzdělání rodičů. Celá kohorta žáků byla rozdělena do dvou skupin: první, jejichž alespoň jeden rodič dosáhl vysokoškolského vzdělání (41 %), do druhé skupiny byli zařazeni žáci ostatních rodičů (59 %). V námi sledovaném vzorku byla prokázána statistická souvislost mezi oběma proměnnými a v souladu s jinými autory (např. Matějů, Soukup. Basl, 2007, s. 89)

lze konstatovat, že z hlediska školní úspěšnosti v matematice není jedno, z jak vzdělané rodiny žák pochází – viz graf 3.

Graf 3
Souvislost vzdělání rodičů s úspěšností žáků v matematice

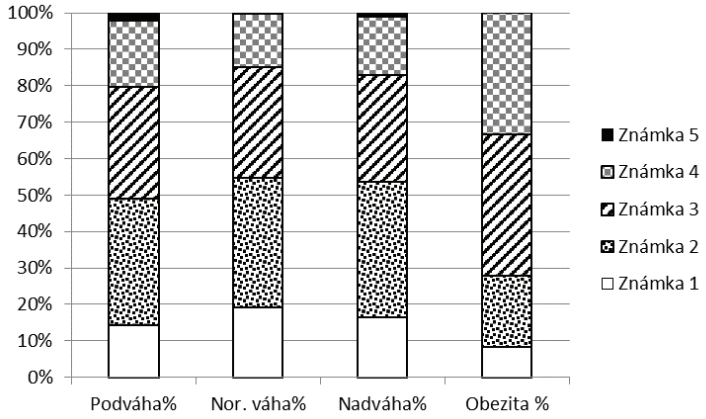


Pearson Chi-square: 12,2808, p = 0,015385

Jak dokumentuje graf 3, v rodinách alespoň s jedním rodičem vysokoškolákem, je patrná tendence poklesu od hodnocení známkou jedna k hodnocení nedostatečně. U žáků z rodin bez zastoupení vysokoškoláka je tomu právě naopak. Z tohoto pohledu se jeví nejvyšší dosažené vzdělání jako determinující pro úspěšnost respondentů v matematice. Výše uvedené vede k zamítnutí hypotézy H_2.

Další testovanou oblastí byla závislost školního prospěchu z matematiky na fyzické dispozici žáků v podobě BMI. Celorepublikově dosáhli nejlepších výsledků v matematice žáci s normální vahou (posuzováno zejména v úhrnu klasifikace výborně, velmi dobře a dobře: 85 %) – viz graf 4. Výsledky našeho výzkumného šetření tak nepřímo potrdily provázanost kognitivního, fyzického a psychického faktoru osobnosti z hlediska fungování jedince (např. PIAAC, 2014; Mudrák, Slepička, Houdová, 2013), ačkoli v tomto případě nebyla statisticky průkazná souvislost potvrzena. Třetí hypotézu H_3 tak nelze vyvrátit.

Graf 4
Souvislost školní úspěšnosti v matematice s BMI žáků



Pearson Chi-square: 19,8301, p = 0,070389

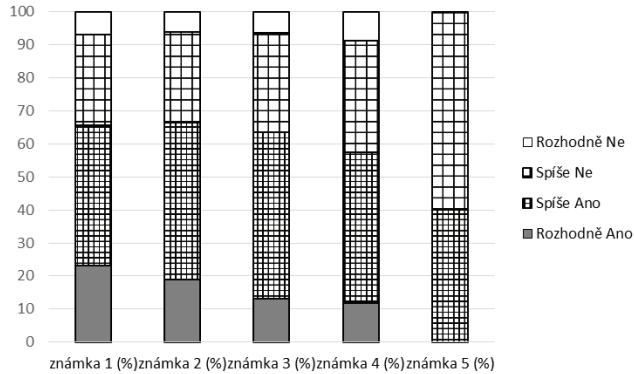
Přesto je zajímé sledovat relace, které vykazují ve vzorku respondentů obézní žáci. Ačkoli jejich zastoupení činilo pouhá čtyři procenta (73 žáků), tak z nich jen necelých 28 % tvořilo kategorii matematicky nadprůměrných žáků. Naopak, tito žáci dominovali v kategorii průměrných matematických dovedností (39 %) a zcela dominantní zastoupení vykázali v kategorii podprůměrných, kde opět řádově převýšili zastoupením 33 % své ostatní spolužáky. Lze dedukovat, že mezi související faktory budou patřit jak faktory sociální a volní, tak i faktory psychodidaktické (Škoda, Doulík, 2011, s. 14–33).

Při hledání souvislostí vykázané školní úspěšnosti z matematiky byl jako poslední testován příklon žáků k typům hodnot dle Sekery (1994, s. 5 a n.). Na příkladu sokratovských hodnot demonstrujeme z původních pěti výroků (Vomáčková, Cihlář, 2015, s. 34 an.) dva níže uvedené:

A. Pokud nepochopím látku ze školy, pídím se po jiných zdrojích – viz graf 5,
B. Vyhledávám a rád řeším hlavolamy, rébusy, přesmyčky, sukoku apod. – viz graf 6.

V případě obou výroků se projevila zřetelná tendence růstu souhlasu s nimi (Rozhodně Ano, spíše Ano) tak, jak rostla úspěšnost žáků v matematice a naopak zřetelná tendence nesouhlasu s nimi (Rozhodně Ne, Spíše Ne) tak, jak rostla jejich neúspěšnost v matematice.

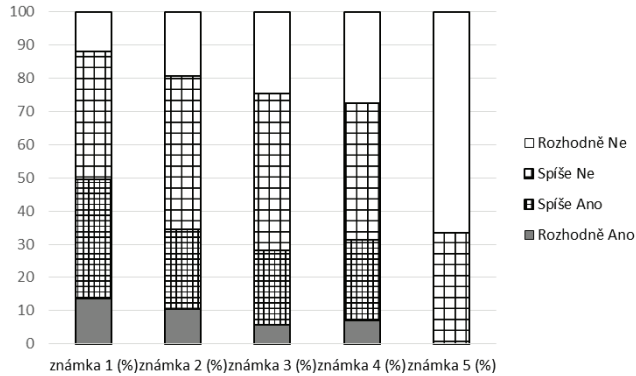
Graf 5
Souvislost klasifikace z matematiky a sokratovským typem hodnot „A“



Pearson Chi-square: 29,2912, p = 0,003569

V případě výroku „A“ se pohybovala četnost jedničkářů, kteří jednoznačně (Rozhodně Ano) s výrokem soulasí na úrovni 23 %, u dvojkarů na úrovni 20 %, u trojkařů na úrovni 13 %, u čtyřkařů na úrovni 12 % a u pětkařů vůbec ke kategorickému souhlasu nedošlo. Tomuto strukturálknímu rozložení s menšími odchylkami odpovídají i další hodnoty škálovaných pásem.

Graf 6
Souvislost klasifikace z matematiky a sokratovským typem hodnot „B“



Pearson Chi-square: 70,8297, p = 0,000001

Graf 6 vyjadřuje inverzní situaci, kdy kategorický nesouhlas s výrokem „B" je se zhoršující se klasifikací z matematiky stále dominantnější. Zatímco jedničkáři jednoznačně s výrokem nesouhlasí ve 12 % případů, dvojkaři již v 19 %, trojkaři ve 25 %, čtyřkaři ve 27 % a pětkaři dokonce v 67 % případů. V případě čtvrté hypotézy H_4 nedošlo k jejímu potvrzení a byla naopak statisticky prokázána souvislost mezi prospěchem žáků z matematiky a jejich hodnotovou orientací (konkrétně jejich příklonem k sokratovskému typu hodnot, který je zaměřen na sebezdokonalování, sebezvládání a sebevýchovu).

Závěr

Výzkumná stať poukázala na širší kontexty klasifikace z matematiky na konci sedmé třídy základních škol v ČR. Vycházela z předpokladu, že většinově odráží úroveň dosažených vědomostí a dovedností žáků. Tyto byly prostřednictvím klasifikace sledovány v souvislosti s lokalitou kraje, v němž žáci navštěvují školu, v souvislosti s úrovní vzdělání jejich rodičů, v souvislosti s hmotností žáků dle pásem BMI a v souvislosti s příklonem žáků k sokratovskému typu hodnot. Ve třech případech byly prokázány statisticky významné souvislosti, což potvrzuje, že úspěšnost v matematice je širokospektrální záležitostí, při níž je třeba počítat s multiplikačním efektem i zdánlivě nesouvisejících faktorů. Pedagogicky se tak potvrzuje, že ve výuce nejde pouze o kognitivní rovinu (co žáci znají, vědí), ale významně rovněž o rovinu psychomotorickou (co žáci dovedou, zvládají) a afektivní (jací žáci jsou, čemu věří, oč usilují).

Příspěvek byl vytvořen v rámci výzkumu podpořeného Grantovou agenturou Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, grant č. SGS 43 201 15 0005 01.

Literatura

Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada.

Finucane, M. M. et al. (2011). *National, regional and global trends in body mass index since 1980. Geneva:* WHO. [on line]. [cit. 20156-12-12]. Dostupné z http://www.naos.aesan.msc.es/va/naos/ficheros/ investigation/ National_ regional_global_trends_body_mass_index.pdf].

Hadj-Moussová, Z. & Duplinský, J. (2002). *Diagnostika: pedagogicko-psychologické poradenství II*. Praha: UK.

Helus, Z. (2015). Cílové orientace managementu vzdělávání s důrazem na uplatňování osobního zřetele. In: *Management vzdělávání v současném diskurzu.* Praha: CŠM KU.

Kolář, Z. & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada.

Kučerová, S. (2012). *Proměny územní struktury základního školství v Česku*. Praha: Česká geografická společnost.

Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa, jeho vývin vzdelávanie a podporovanie.* Bratislava: Iris.

Mareš, J. (2005). Motivace školy jako instituce ke zvládání problémů a ke změně školního klimatu. In *Psychosociální klima školy*. Editor Stanislav Ježek. Brno: MSD.

Matějů, P., Soukup, P. & Basl, J. (2007). *Vzdělanostní aspirace ve srovnávací perspektivě. Role individuálních, kontextových a strukturních faktorů při formování vzdělanostních aspirací v zemích OECD*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Matějů, P., Večerník, J. (1998). *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*. Praha: Academia.

Mudrák, J., Slepička, P. & Houdová, V. (2013). Kognitivní funkce a některé faktory aktivního životního stylu a kvality života seniorů. *Česká kinantropologie,* 17 (4), p. 53–64.

NÚCEM (2012). *Správa zo štatistického spracovania dotazníka ekonomického, sociálneho a kultúrneho statusu žiaka*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. [on line]. [cit. 2016-04-06]. Dostupné z: http://www.nucem.sk/documents//45/aktivita_4_1/3__pracovne_stretnutie/sprava_ESCSweb.pdf

Palečková, J., Tomášek, V. a kol. (2013). *Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: ČŠI.

PIAAC (2014). *Výzkum dovedností dospělých. Průvodce výzkumem.* [on line]. [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: http://www.piaac.cz/attach/readers_companion_ CZE.pdf (s. 77 – 86).

PISA (2009). *Výsledky matematické gramotnosti podle výzkumu PISA 2009*. [on line]. [cit. 2016-03-8]. Dostupné z http://zpravy.idnes.cz/specialni-priloha.aspx?y =domaci%2Fvysledky-matematicke-gramotnosti-podle-vyzkumu-pisa-2009.htm.

PISA (2012). *Hlavní zjištění PISA 2012.* [on line]. [cit. 2016-03-8]. Dostupné z http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PISA/.

Sekera, J. (1994). *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech.* Ostrava: PF Ostravské univerzity.

Škoda, J. & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika.* Praha: Grada Publishing.

TIMSS (2007). Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci? Praha: ÚIV TAURIS.

Teleková, M. (2013). *Faktory ovlivňující školní úspěch a neúspěch z pohledu studentů posledních ročníků Univerzity T. Bati ve Zlíně*. DP. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Vomáčková, H. & Cihlář, D. (2013). *Rodinné propylaje v pedagogickém nástinu*. Ústí n. L.: Univerzita J. E. Purkyně.

Vomáčková, H. & Cihlář, D. (2015). *Regionální disonance v hodnotových soudech adolescentů*. Ústí n. L.: Univerzita J. E. Purkyně.

VÚP (2011). *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií.* [on line]. [cit. 2016-03-10]. Praha: VÚP. Dostupné rovněž z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/ 2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf

Kontakt:
doc. Ing. Helena Vomáčková, CSc.
Mgr. David Cihlář
Pedagogická fakulta UJEP
České mládeže 8
400 96 Ústí nad Labem
E-mail: helena.vomackova@ujep.cz; david.cihlar@ujep.cz

Pedagogika a performativní řečové akty

Jan Sůsa

Abstrakt

Záměrem článku je prozkoumat možnosti praktického uplatnění teorie performativity americké filosofky Judith Butlerové pro pedagogiku. Základní téma teorie performativity zkoumá konstituci subjektivní identity ve vztahu s jazykem a mocí. Příkladem zkoumaného performativního řečového aktu v pedagogice může být poznámka typu: *„Dívkám nejde matematika."* Podobné tvrzení není pouhým neutrálním popisem dané situace, ale zároveň má moc působit performativně. Tento přístup lze použít pro analýzu vztahu mezi mocí a jazykem v oblasti věd o pedagogice, jak dokládají studie W. Kohliové a V. Walkerdineové.

Klíčová slova: Judith Butlerová, pedagogika, rodová studia, performativita, teorie řečových aktů.

Pedagogy and Performative Speech Acts

Abstract

The aim of the paper is to explore possible practical use of Judith Butler's theory of performativity for education. The main theme of her theory of performativity deals with the constitution of subjective identity in relation to language and power. An example of performativity can be seen in a teacher's possible remark like "Girls usually aren't so good in mathematics" – such statement can be seen as an example of speech act,

which is not only a description of a neutral situation, but also have potential to act performatively. This approach can be used for an analysis of power and language in education as proved in works by W. Kohli and V. Walkerdine.

Key words: Judith Butler, pedagogy, gender studies, performativity, theory of speech acts.

Úvod

V tomto příspěvku se pokusíme nastínit několik témat z teoretické práce americké filosofky Judith Butlerové a zamyslet se nad jejich potenciálním přínosem pro pedagogické vědy. O tom, že souvislost její teorie performativity s oblastí pedagogiky není výsledkem násilných interpretací, svědčí i fakt, že za posledních několik let vznikla na toto téma řada studií (Kohli, 1999; Vlieghe, 2010; Zembylas, 2015) a jedna kolektivní monografie (Ricken, Balzer, 2012), ačkoli se Butlerová primárně teorií pedagogiky nezabývá. Pro úvod do autorčina pojetí nejprve krátce popíšeme základní myšlenkovou trajektorii ohledně vztahu mezi subjektem, jazykem a mocí, kterou zpracovala ve studii "Gender Trouble" (Butler, 1990), abychom následně upřesnili její pojetí performativních řečových aktů a přiblížili jej pomocí příkladu z oblasti pedagogiky.

1 Performativita: mezi rodem a pohlavím

Studie „Gender Trouble" nám poslouží jako výchozí bod autorčina pojetí. Butlerová zde spojuje konstituci subjektivní identity s problematikou politické moci ve feministické filosofii. Identita kolektivního subjektu „ženy" je v koncepci Butlerové pojata jako projekt společenských praktik a diskurzivních vztahů, nikoli jako neutrální a přirozená esence ženskosti. „Ženy" jsou pro Butlerovou kategorií reprodukovanou rodovou nerovností a předpokládanou heterosexualitou (Zábrodská: 2009). Neproblematizovaná identita nemůže sloužit politice feminismu jako stabilní základ.

V pojetí Butlerové je identita subjektu fluidní, v kontrastu se subjektivitou „karteziánskou" nelze mluvit o její esenci, nýbrž o její performativitě. Identita není spojena s autentickým a stabilním jádrem subjektu, nýbrž se spíše stává vnějším účinkem jeho performativních aktů. V tomto ohledu lze Butlerovou zařadit do „třetí vlny" feminismu. Na rozdíl od vlny první, kterou můžeme definovat snahou o rovnost práv žen a mužů, či druhé, která se snaží artikulovat autonomii a jinakost žen vůči mužům, zkoumá tzv. třetí vlna feminismu samotná binární dělení jako je muž/žena či maskulinní/femininní, a označuje je jako mocensky regulované.

Na základě ustanovení přirozeného binárního pohlaví je konstruována přirozenost binárních rodů a primární heterosexuality. Judith Butlerová převrací obvyklé dělení mezi pohlavím („sex") a rodem („gender"), v kterém je rod pojímán jako soubor sociálně konstruovaných interpretací odvozených od biologického pohlaví. Podle Butlerové naopak rod představuje diskurzivní prostředky, skrz které bývá pohlaví ustanoveno jako pre-diskursivní, tj. jako neutrální povrch předcházející sféru kultury.

1.1 Foucault a sexualita

V „Gender Trouble" zastává Butlerová teorii, podle které není sociálně konstruovaný nejen rod, ale také pohlaví: Butlerová se inspiruje pojetím diskursu u Michela Foucaulta, souboru *„…praktik vytvářejících objekty, o nichž mluví"* (Foucault, 2002, s. 78–79) a tzv. represivní hypotézou (Foucault, 1999), kterou Foucault používá k analýze rozdělení kultury a zdánlivé pre-diskursivní přirozenosti. Foucault pomocí represivní hypotézy kritizuje pojetí sexuality jako neměnné oblasti přirozených pudů, předcházejících kultuře a následně regulovaných společností. Foucault v prvním svazku „Dějin sexuality" tvrdí, že nelze jednoduše vyjmout sexualitu z oblasti kultury, která zahrnuje různé diskursy a mocenské praktiky – zdánlivě objektivní výpovědi o represi sexuality jsou naopak nástrojem produkce sexuality. Pevná identita subjektu založená na sexualitě je dle Foucaulta zkonstruována v 19. století. (Foucault, 1999, s. 21–45) Výsledkem produkce sexuality je to, že se sexualita následně reprezentuje jako něco, co stojí mimo dobově podmíněný diskurs. Pro Foucaulta není sexualita primárním jevem, který by byl následně regulován rozdílnými společenskými diskursy, ale je právě účinkem mocenské regulace sexuality. Foucault ve svém pojetí zdůrazňuje, že vědění je vždy zároveň mocenské – i zdánlivě neutrální popis skutečnosti její jisté aspekty vyzdvihuje, zatímco jiné přehlíží. Foucault pojímá moc jako všeprostupující sílu, která nemá nutně negativní význam – moc se spíše projevuje v neviditelné síti vztahů, než v binárních opozicích ovládaných a ovládajících. Nejvýrazněji se moc projevuje v disciplinárních institucích jako je armáda, vězeňství, justice či školství.

Butlerová tvrdí, že politické strategie feminismu nemohou být efektivní bez výše popsané kritiky diskursivního formování kategorií pohlaví, rodu a sexuality. Butlerová se v „Gender Trouble" pokouší dekonstruovat souvislost těchto kategorií – jejich zdánlivě přirozená souvislost (např. maskulinního rodu a heterosexuální touhy v mužských tělech) je kulturně konstruována prostřednictvím *„…opakování stylizovaných aktů"* (Butler, 1990, s. 25) Stylizované akty svým opakováním upevňují zdání esencialistického jádra rodu. V tomto smyslu Butlerová pojímá výše zmíněné kategorie jako performativní. Performativní akty rodu, pohlaví nebo sexuality nejsou pouze autonomním rozhodnutím subjektu – vlastní konstituce subjektu se odehrává na povrchu „regulativních diskurzů", „rámců srozumitelnosti" nebo „disciplinárních režimů" – ty předem rozhodují o tom, kterým modelům zmíněných kategorií je sociálně umožněno jevit se v souvislé či „při-

rozené" formě. Regulativní diskurz v sobě zahrnuje disciplinární techniky, které vytvářejí zdání pevné identity tím, že nutí příslušné subjekty vykonávat specifické stylizované akty. Butlerová se v závěru "Gender Trouble" snaží napadnout předpokládané spojnice mezi pohlavím a rodem tak, aby identita subjektu mohla být nestabilní a nemusela být jednoznačně definována regulativními diskurzy (Butler, 1990, s. 194–205).

1.2 Konstrukce nebo konstituce?

Butlerová pomocí zdůrazňování sociálně-kulturní konstituce subjektivních identit kritizuje obvykle chápané „esencialistické" pojetí pohlaví v předchozích směrech feministického myšlení. Feminismus dle Butlerové naráží v tom, že se snaží z kategorie „ženy" vytvořit diskrétní, ahistorickou skupinu se společnými charakteristikami. Butlerová tvrdí, že tento přístup oklikou vrací do hry binární pojetí rodových vztahů tak, že umožňuje uznávat pouze dvě rozlišené kategorie aktérů: muže a ženy. Feministické myšlení by se nemělo pokoušet pevně definovat kategorii „ženskosti", ale mělo by se spíše *„…zaměřit na to, jak pojetí mocenských vztahů utváří naše porozumění kategorii ženskosti nejen na pozadí celé společnosti, ale i v rámci menších skupin feministického hnutí"* (Palazzini, 2012, s. 49). Roli pohlaví v konstrukci „přirozeného" či souvislého rodu a sexuality dále Butlerová zkoumá ve studii „Bodies That Matter" (Butler, 1993), kde rozvíjí rozdělení binárního pohlaví a tělesnosti – pohlavně diferencovaná těla jsou kulturně konstruována pomocí regulativních diskurzů. Předpokládaná samozřejmost pohlaví jakožto „přirozeného biologického faktu" ukazuje, jak hluboko sahá produkce diskursů o pohlaví. Pohlavně diferencované tělo, ustanovené jako „přirozený" a nezpochybnitelný fakt, slouží jako alibi pro normativní konstrukce rodu a sexuality, které se jeví jako kulturnější a přirozenější. Jak by se na první pohled mohlo zdát, Butlerová nepopírá biologickou odlišnost, ale snaží se poukazovat na mezery vznikající nemožností zcela úspěšné symbolické reprezentace rodových identit, a pokouší se zachytit komplexní situaci, ve které je identita subjektu utvářená druhými, ale zároveň subjekt může svou identitu přeznačovat a tvarovat pomocí různých aktů. Pro Butlerovou je na rodové identitě klíčové to, že může fungovat nezávisle na přináležitosti těla k pohlaví.

Ačkoli rané dílo Butlerové bývá občas zařazováno do škatulky sociálně kulturního konstruktivismu, je třeba mít na paměti, že Butlerová se v dalších studiích snaží formulace ohledně sociální konstrukce zjemňovat – subjekt je komplexní výslednicí sil vnějších sil, ale současně má schopnost toto formování ovlivňovat, případně podvracet (Butler, 1993, s. 124–143).

2 Performativní řečové akty

V oblasti analýzy konkrétních promluv („řečových aktů") se Butlerová inspiruje pojetím performativních řečových aktů Johna Langshawa Austina a jeho kritikou ze strany

Jacquese Derridy. Austin (2000, s. 19) provedl rozdělení řečových aktů na konstativní a performativní: Konstativ vypovídá se o něčem, slouží jako popis určité události: *„Dům je červený."* Performativní řečový akt oproti tomu zároveň něco vykonává, není to jenom neutrální popis, ale má určitý účinek a mění danou situaci. Příkladem mohou být věty jako *„Křtím tuto loď jménem Královna Alžběta"* či svatební *„Ano!"*.

Butlerová zmíněné dělení kritizuje v souvislosti s genderovou tematikou a bere v potaz Derridovu kritiku Austina: i konstativní řečové akty jsou do jisté míry performativní, konstativní výpovědi dokáží ovlivnit i neutrální aspekty jednání. Derrida zdůrazňuje, že performativní akt musí být opakován a citován, aby dosáhl uplatnění a jeho platnost spočívá spíše v opakovaném citování, než ve vnitřní kvalitě řečového aktu, nebo jeho korespondenci s realitou (Derrida, 1993, s. 277–307).

Butlerová (1990) aplikovala kritické čtení výše zmíněných teoretických koncepcí na rozdíl mezi pohlavím a rodem: předpoklad neměnného a přirozeného pohlaví je také zprostředkován skrz sféru kulturních významů a referencí, protože nikdy nelze zcela oddělit sféru přírody a sféru kultury. Výpověď v jazyce je vždy ovlivněna mocenskými mechanismy, byť jen tak, že určují, o čem se smí vypovídat a o čem se má v daném kontextu raději mlčet. Jak vůbec přistoupit k „pravé" přirozenosti? Není přirozenost spíše pojem, skrz který se snadno uplatňují právě mocenské mechanismy? Performativita však nemusí být omezena pouze na oblast formování rodové identity, ale její působnost můžeme nacházet i v pedagogické oblasti. Jak ukazuje W. Kohliová (1999, s. 324) ve vzdělávacích institucích je identita postupně formována pomocí řečových aktů, které předpokládají určitý obraz, jak má vypadat správný student nebo správná studentka (Ricken, Balzer, 2012, s. 75–95).

3 Performativita ve výuce matematiky

Určité výpovědi mohou tak mít silný performativní charakter, aniž by to bylo v intenci mluvčích, kteří je pronáší. Silně performativní charakter tak mohou mít i zdánlivě neutrální poznámky pedagoga, který je vyslovuje, aby popsal určitou událost. Příkladem nastíněné promluvy může být poznámka o tom, že *„…látka je velmi těžká, a většinou žádnému ročníku příliš nejde"* nebo, že *„…dívkám obvykle nejde matematika"*. Síla takového popisu má pozoruhodnou schopnost ovlivňovat popisovanou situaci samotnou – podobná tvrzení mohou spíše zakrývat fakt, že matematika je vyučována takovým způsobem, aby zaujala spíše chlapce (Walkerdine, 1998). Navíc může snadno dojít k situaci, kdy se tvrzení skutečně uplatní – dívkám matematika pak opravdu nepůjde, nebo jim půjde hůře než předtím, případně může takové tvrzení sloužit jako oboustranné alibi.

Performativní řečové akty působí v uvedeném příkladu dvojím způsobem – kromě nesprávného popisu reality, mají navíc potenciál realitu ovlivnit a vytvořit takovou situaci, v které bude to, že matematika dívkám nepůjde, ospravedlněno jako přiro-

zená vlastnost spojená s přináležitostí ke kulturně konstruované genderové identitě. Výsledkem pak jsou situace, které popisuje Walkerdineová – přestože dívky ve výsledcích srovnávacích textů dokonce mírně předstihují výsledky chlapců, co se týká např. pracovních pozic na univerzitě, existuje zde značná míra institucionální diskriminace (Walkerdine, 1998, s. 27).

Walkerdineová ve studii „Counting Girls Out" sice nevychází explicitně z teorií Butlerové, ale vychází z Foucaultova pojetí moci a diskursu, přičemž zároveň empiricky zkoumá problematickou pozici dívek ve vztahu ke vzdělávacím matematickým institucím. V tomto smyslu by bylo možné spojit vzájemně obohatit přístupy Butlerové a Walkerdineové – zkoumání konkrétních performativních aktů na individuální rovině by mohlo osvětlit širší sociální kontext genderové diskriminace dívek ve zdánlivě „maskulinních" oborech, jako je matematika. Ve zmíněné studii Walkerdineová popisuje konkrétní případy a její studie poskytuje cenný materiál k analýze rodové nerovnosti v oblasti vzdělávání. V souvislosti s předpokladem určitého „maskulinního" charakteru matematiky Walkerdineová ukazuje, jak fatální účinky podobné performativní výpovědi mohou mít, a jakým způsobem jsou spjaté s institucionálním znevýhodňováním dívek v souvislosti se studiem matematiky (Walkerdine, 1998, s. 165–176).

Lze se tak domnívat, že právě pojetím performativity u Butlerové by bylo možné obohatit přístup Walkerdineové, a to v analýze konkrétních performativních řečových aktů např. v rámci jedné třídy. Se studenty je možné následně diskutovat o tom, zda vnímají podobné věty jako performativní a jak se případně vyhnout tomu, aby podobná tvrzení u jedné skupiny prezentovaly úspěch v dané disciplíně jako přirozený, zatímco u druhé jako znak snaživosti. Cílem podobných úvah ale rozhodně nemá být označování zakázaných frází, kterých by se pedagogové měli vyvarovat. Pedagogové by spíše měli poskytovat prostor pro následnou kritickou reflexi takových performativních promluv, popř. zdůrazňovat možnosti jejich parodických přepsání (Butler, 1990, s. 187). Výsledkem podobných analýz tak rozhodně nemá být výslovný zákaz určitých výrazů, ale spíše soustavné poukazování na nutnost kritického přezkoumávání jejich platnosti a zdůraznění určité performativity i u takových aktů, které se zdánlivě jeví jako zcela neutrální a pouze popisné.

Závěr

V článku jsme se pokusili poukázat na možnosti praktického využití teoretických koncepcí Judith Butlerové v pedagogice, a to v jejím pojetí performativních řečových aktů. Ačkoli tato teorie nevychází primárně z pedagogické oblasti, o možnostech jejího využití svědčí několik řada studií. Její pojetí performativity jsme přiblížili na příkladu z oblasti pedagogiky – na první pohled neutrálně popisné tvrzení může mít takové následky, jaké jeho autor nemůže nikdy mít zcela pod kontrolou. Výuka matematiky je ale pouze

jednou z oblastí, na které by bylo možné ukázat možné praktické využití teorií Butlerové ke kritice genderové diskriminace ve vzdělávání. Smyslem výše zmíněných úvah ale nemá být vytváření zakázaných výrazů, které by výkon pedagogického povolání ještě více ztěžovaly, ale je třeba vzbudit diskuzi o možnosti zmírnění účinku podobných vět např. v následné parodické reakci nebo pomocí vzájemné kritické reflexe mezi pedagogy a studenty. Účinkům performativity není možné se vyhnout, pedagog nemůže zaujmout zcela neutrální pozici a slova vždy mají určitou performativní moc. Zároveň by pedagog měl být schopen poskytnout možnost kritického přezkoumání podobných performativních aktů, a měl by dokázat vyvolat parodické situace, které jednoznačný účinek podobných aktů znejišťují. Takový přístup může být přínosný pro analýzu mocenských mechanismů ve vzdělávacích institucích a může přispět ke zlepšování vztahů mezi pedagogy a studenty.

Literatura

Austin, J. L. (2000). *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofia.
Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
Butler, J. (1993). *Bodies That Matter.* London: Psychology Press.
Derrida, J. (1993) *Signatura, událost, kontext*. In Derrida, J. *Texty k dekonstrukci*. Bratislava: Archa.
Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové.
Foucault, M. (1999). *Dějiny sexuality: Vůle k vědění*. Praha: Herrmann & synové.
Kohli, W. (1999). Performativity and Pedagogy: The Making of Educational Subjects. *Studies in Philosophy and Education*, 18, pp. 319–326.
Palazzani L. (2012). *Gender in Philosophy and Law*. Berlin: Springer.
Ricken, N. & Balzer, N. (eds.). (2012). *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Berlin: Springer.
Vlieghe, J. (January 01, 2010). Judith Butler and the Public Dimension of the Body: Education, Critique and Corporeal Vulnerability. *Journal of Philosophy of Education,* 44(1), 153–170.
Walkerdine, V. (1998). *Counting Girls Out: Girls and Mathematics*. London: Falmer Press.
Zembylas, M. (May 22, 2015). ‚Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education, 10*(2), 163–174.
Zábrodská K., (2009). *Variace na gender*. Praha: Academia.

Kontakt:
Mgr. Jan Sůsa
Katedra občanské výchovy a filosofie
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
E-mail: ok1gsb@seznam.cz

Specifika v porozumění orální řeči u dětí předškolního věku mateřské školy logopedické a mateřské školy běžného typu

Renata Mlčáková

Abstrakt

Příspěvek přináší výsledky výzkumu zaměřeného na oblast porozumění orální řeči u dětí předškolního věku mateřské školy logopedické a mateřské školy běžného typu. Sběr výzkumných dat byl autorkou příspěvku realizován v červnu 2016 v rámci dílčí části projektu IGA_PdF_2016_019. Vyšetření porozumění řeči se účastnilo 27 dětí, z toho 17 dětí z mateřské školy logopedické a 10 dětí z mateřské školy běžného typu. Děti z mateřské školy logopedické se potýkaly s obtížemi souvisejícími zejm. s diagnózami specifická porucha artikulace řeči, vývojová dysfázie, těžká oboustranná percepční nedoslýchavost, opožděný vývoj řeči, opožděný vývoj grafomotoriky, vizuomotoriky, sluchové a zrakové percepce, spinální svalová atrofie II. typu, bilingvismus.

Klíčová slova: porozumění orální řeči, mateřská škola logopedická, vývojová dysfázie.

Specifics in Oral Speech Comprehension in Pre-school Children from Speech and Language Kindergarten and Kindergarten of Common type

Abstract

The article presents the results of research aimed at the specifics of oral speech comprehension in pre-school children from speech and language kindergarten and kindergarten of common type. The author of the article collected the research data during June 2016 within the frame of part of IGA_PdF_2016_019. The examination of comprehension of oral speech was attended by 27 children, 17 children from the speech and language kindergarten and 10 children from the kindergarten of the common type. Children from speech and language school suffered from mild or severe articulation disorder, specific language impairment (developmental dysphasia), hardness of hearing, delayed speech development, graphomotor and vizuomotor difficulties, spinal muscular atrophy, bilingualism.

Key words: oral speech comprehension, speech and language kindergarten, speech and language impairment (developmental dysphasia).

Uvedení do problematiky

V příspěvku jsme se zaměřili na porozumění slovům a porozumění větám za uplatnění gramatiky[1] sděleným orální řečí u dětí předškolního věku. Jak uvádí např. Smolík a Seidlová-Málková (2014), jen díky gramatickým znalostem může dítě rozpoznat, že věty *„Kočka honí psa"* a *„Kočku honí pes"* mají rozdílné významy. Studium porozumění větám dlouho stálo mimo hlavní oblasti zájmu ve výzkumu dětského jazyka. V oblasti osvojování jazyka se od začátku věnovala pozornost studiu spontánních jazykových vyjádření dětí. Pro experimentální práci je však porozumění snadnější cíl, poněvadž experimentátor má kontrolu nad prezentovaným řečovým materiálem (tamtéž). Problematiku porozumění orální řeči u dětí předškolního věku jsme se rozhodli sledovat, neboť dle našeho názoru, je této problematice věnována nedostatečná pozornost. Školní práce je prostoupena trvalou prací s jazykem v oblasti recepce i exprese, a to v mluvené, čtené i psané formě. Děti, které se potýkají s obtížemi v recepci (porozumění) jazyku, mají zpravidla také obtíže s produkcí jazyka a mohou mít ztížené podmínky edukace, ačkoli jejich specifické vzdělávací potřeby nemusejí být „na první pohled" viditelné.

[1] V lingvistice abstraktní soubor pravidel popisujících, jak jazyk funguje; ačkoli se tradiční gramatika zaměřuje na syntax, tj. pravidla, jak stavět slova ve větě, a morfologii, tj. pravidla popisující formu, jakou na sebe berou jednotlivá slova, do moderní gramatiky je dnes zahrnována též fonologie a sémantika (Hartl a Hartlová, 2010).

Základní terminologie

Pojem porozumění (srov. Dvořák, 2007, s. 148; Hartl a Hartlová, 2010, s. 415) můžeme chápat jako postižení vztahu, souvislosti, smyslu, podstaty problému; jako metoda poznání je porozumění podobné intuici, dospívá se k němu přímo. Dvořák (2007, s. 148, s. 150) v souvislosti s pojmem porozumění dále odkazuje na poruchy jazyka (Language Disorders), které představují obtíže v zakódování nebo dekódování jazyka; poruchy jazyka zahrnují obtíže s verbálním sdělováním, rozuměním, čtením, psaním, řešením problémů; poruchy jazyka se dělí podle zpracování jazykových symbolů na receptivní a expresivní. Receptivní poruchy jazyka (Receptive Language Disorders – RLD) jsou poruchy centrálního sluchového zpracování; narušeno je porozumění slovům nebo větám, subjekt má potíže chápat význam slov a vět, které jsou exponovány fyziologicky (foneticky v souladu s kodifikovanou normou); např. ukázat pojmenovaný předmět nebo obrázek, složitější je manipulace podle instrukce, náročnost se zvyšuje délkou věty, různorodostí úloh, použitím záporu apod.; důležitým předpokladem porozumění jazyku je fyziologická a zřetelná řeč (např. výslovnost, fluence, prozódie) examinátora. Expresivní poruchy jazyka (Expressive Language Disorders – ELD) se projevují nesnázemi s verbální expresí, tzn. obtížemi při sestavování slov k formulování myšlenek, obtížemi v nalézání slov, v pojmenování objektů, nedostatkem vhodného slovníku, obtížemi se sémantikou[2], s fonologií[3], s morfologií, nedostatky v syntaxi.

Podle Lernerové a Johnse (2012) děti s problémy v porozumění jazyku mohou porozumět samostatným jednoduchým slovům, jako je sedět, židle, jíst, sušenka, ale budou mít obtíže v porozumění větě, ve které budou tato slova použita, jako např.: *„Sedni si na židli, až sníš sušenku.“*

Obtíže v porozumění řeči, resp. jazyku patří k symptomům řady logopedických diagnóz, my jsme se zaměřili zejm. na oblast vývojové dysfázie[4], kterou řadíme mezi vývojové poruchy jazyka.

Metodologie

Zpracovaný výzkum je dílčí částí specifického výzkumného projektu IGA_PdF_2016_019 *„Výzkum vybraných parametrů produkce a percepce hlasu, řeči a jazyka ve vazbě na specific-*

[2] Lingvistický vědní obor, nauka o významu slov, vět a komunikačních prostředků (Hartl a Hartlová, 2010).

[3] Lingvistický vědní obor, který zkoumá soustavu a funkci zvukových prostředků jazyka a možnosti jejich využívání; základní jednotkou je foném, tj. základní jednotka zvukové stavby jazyka schopná rozlišit jeden smysluplný význam od druhého (Hartl a Hartlová, 2010).

[4] Specificky narušený vývoj jazyka (řeči), projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj jazyka (řeči) jsou přiměřené (Dvořák, 2007, s. 53). Neurobiologická vývojová porucha mluvené řeči, dítě má narušenu schopnost rozumět mluvené řeči a/nebo vyjadřovat se řečí v porovnání s vrstevníky (Mikulajová a kol., 2012).

ké etiologické determinanty v logopedickém náhledu". Hlavní řešitelkou projektu byla doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

Výzkumné cíle

Za výzkumné cíle jsme si stanovili u dětí vybraného výzkumného vzorku:

- Vyšetřit porozumění orální řeči.
- Vyhodnotit výsledky v porozumění orální řeči.
- Porovnat úspěšnost dětí v porozumění orální řeči z hlediska typu mateřské školy.

Výzkumné metody

Z výzkumných metod sběru dat jsme uplatnili subtest Slovník 2 z Diagnostiky jazykového vývoje Diagnostické baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku (Seidlová-Málková a Smolík, 2014) a vyšetření porozumění orální řeči pomocí dětské verze Token testu.

Subtest Slovník 2

Subtest Slovník testuje porozumění slovům a podle Seidlové-Málkové a Smolíka (2014) je vhodný i pro probandy s artikulačními problémy a jinými obtížemi v řečové produkci. Úloha používá formát běžný u testů receptivní slovní zásoby, jako jsou Peabody picture vocabulary test (PPVT) nebo British picture vocabulary scale (BPVS). Examinátor ukáže dítěti podnětovou kartu formátu A5 se čtyřmi (případně třemi) obrázky a prosloví slovo, na jehož vyobrazení má dítě ukázat. Jsou uplatněna podstatná jména (např. hvězda, jazyk, kalhoty, mince, nůž, letiště, zubař, zápěstí, paroží, lachtan, pečivo); slovesa (např. vaří, nese, řídí) nebo přídavná jména (např. sypký, plešatý, prázdný). Slova s vysokou četností výskytu jsou v průměru užitečnější a snadněji pochopitelná než slova, která se vyskytují řidčeji. Další dimenzi obtížnosti zařazených slov představuje jejich pojmový obsah. Na začátku jsou zařazeny pojmy fyzických předmětů (např. kalhoty, nůž) nebo zvířat (např. lachtan). Mezi obtížnějšími položkami se objevují takové, které se dotazují na části složených předmětů (např. paroží) nebo na části těla (např. zápěstí), vlastnosti (např. sypký, plešatý, prázdný) a děje (např. učí, peče). Třetí rozměr obtížnosti položek je dán výběrem distraktorů, tj. obrázků na podnětové kartě, které jsou nesprávnými odpověďmi na danou položku. Čím podobnější jsou zobrazované předměty nebo jevy cílovému pojmu, tím obtížnější je úloha. Slovníková úloha má dvě úrovně obtížnosti. Verze Slovník 1 je určena pro děti do čtyř let a šesti měsíců věku, verze Slovník 2 pro děti od čtyř a půl roku do pěti a půl roku. V našem výzkumu jsme použili verzi Slovník 2 (dále též Slovník), neboť všechny děti kromě respondenta R6 byly v době vyšetření starší čtyř let a šesti měsíců. Pro obě verze platí, že většina dětí v nich zvládá větší část položek. Obtížnost úlohy je poměrně nízká a projevují se efekty stropu, tj. malá variabilita výkonu, který se většinou blíží maximálním hodnotám. Z hlediska interpretace to znamená, že úloha není příliš citlivá pro diagnostiku nadprůměrných a vysokých výkonů.

Měla by však spolehlivě detekovat děti, jejichž výkon zaostává za očekáváním. Úloha je citlivá vůči dětem se slabším výkonem (Seidlová-Málková a Smolík, 2014). Sada karet s obrázky pro administraci subtestu Slovník 2 zahrnuje 40 karet formátu A5, obrázky jsou číslovány S21–S60. Autorka příspěvku respektovala doporučení pro administraci i pokyny pro vyhodnocení, které uvádějí Seidlová-Málková a Smolík (2014). Slovník 2 hodnotíme podle správnosti výběru obrázků. Správnou odpověď hodnotíme jedním bodem. Nesprávnou či žádnou odpověď jsme hodnotili nulou bodů. Pokud dítě udělalo chybu a samo se opravilo, hodnotili jsme odpověď jedním bodem. Maximální počet bodů, který mohlo dítě v subtestu získat, byl 40 bodů.

Token test

Token test zjišťuje porozumění větám. Jedná se o široce užívanou diagnostickou metodu, využívanou v oblasti dětského jazyka, i v neuropsychologii a při vyšetřování kognitivních funkcí obecně (Smolík a Seidlová-Málková, 2014). K vyšetření potřebujeme sadu 20 žetonů (tokens) geometrických tvarů v pěti barvách a dvou velikostech: 5 velkých kruhů, 5 velkých čtverců, 5 malých kruhů a 5 malých čtverců. Pracovali jsme s žetony červené, žluté, bílé, zelené a modré barvy. Proband má za úkol manipulovat s žetony podle zadání examinátora, např.: *„Dotkni se kruhu. Dotkni se modrého tvaru. Dotkni se bílého čtverce. Dotkni se velkého červeného kruhu. Dotkni se žlutého čtverce a červeného kruhu. Dotkni se malého zeleného kruhu a velkého bílého čtverce. Dotkni se modrého kruhu červeným čtvercem. Je-li zde černý čtverec, dotkni se červeného čtverce. Po dotknutí se modrého kruhu se dotkni žlutého kruhu.*“ Náročnost pokynů se zvyšuje s tím, kolik žetonů je zahrnuto v jedné manipulaci a kolik charakteristik (barva, tvar, velikost) je třeba brát v úvahu ke správnému provedení pokynu. Celkem obsahuje dětská verze testu 36 položek. Výhodou Token testu je jednoduchost a jednoznačnost uplatněných čtverců a kruhů. Podle Smolíka a Seidlové-Málkové (2014) je jednoduchost Token testu poněkud omezující v tom, jaké struktury dovoluje testovat. Zadávané pokyny se mohou lišit co do délky, počtu relevantních charakteristik nebo počtu potřebných žetonů, ale stále se jedná o popisy poměrně jednoduché podnětové situace. V rámci testu se například nedají testovat slovesné kategorie, jako je minulý čas. Test má omezené možnosti testovat porozumění sémantice a gramatice sloves.

Celé vyšetření subtestem Slovník 2 i Token testem bylo u všech zúčastněných respondentů nahráváno na videokameru, a to se souhlasem zákonných zástupců dětí. Videonahrávka byla pořízena z důvodu možnosti pozorovat reakce dětí, jejich doplňující otázky, komentáře a další atributy vyšetření. Vyšetření subtestem Slovník 2 i Token testem u všech dětí výzkumného vzorku realizovala autorka článku. Na závěr celého vyšetření examinátorka stručně zhodnotila práci dětí: *„Vidíš, dobře jsi to zvládl/a.*“

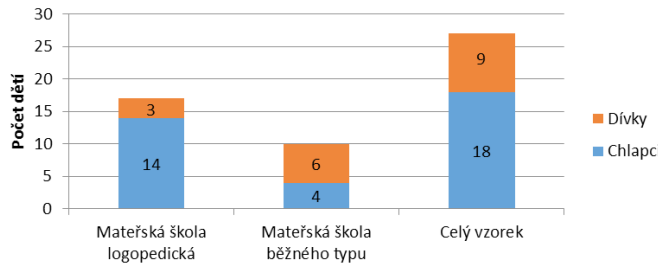
Organizace výzkumu

Výzkum byl realizován se souhlasem ředitelů jedné mateřské školy logopedické a jedné mateřské školy běžného typu v České republice od 3. června 2016 do 29. června 2016. Autorka výzkumu připravila pro rodiče dětí formulář, který obsahoval průvodní dopis a vyjádření souhlasu/nesouhlasu s vyšetřením porozumění orální řeči, pořízením videonahrávky z vyšetření a přístupem do osobní dokumentace dítěte. Rodičům dětí mateřské školy logopedické bylo předáno 25 formulářů, návratnost vyplněných formulářů byla 100%. Rodiče sedmi dětí nesouhlasili s pořízením videonahrávky z vyšetření, což jsme respektovali a děti jsme do výzkumu nezařadili. Souhlasně se vyjádřili rodiče 18 dětí. Z toho jeden chlapec nebyl v mateřské škole logopedické přítomen v žádném z termínů, kdy bylo porozumění orální řeči diagnostikováno. U 17 dětí z mateřské školy logopedické se podařilo porozumění orální řeči se záznamem na videokameru pořídit. Rodičům dětí mateřské školy běžného typu bylo předáno 19 formulářů, návratnost vyplněných formulářů byla 100%. Rodiče osmi dětí nesouhlasili s pořízením videonahrávky z vyšetření, což jsme respektovali a děti jsme do výzkumu nezařadili. Rodiče jedenácti dětí souhlasili s vyšetřením i s pořízením videonahrávky. Úspěšně jsme vyšetřili porozumění orální řeči u deseti dětí mateřské školy běžného typu. Jedna dívka nebyla v mateřské škole přítomna v žádném z termínů, kdy bylo porozumění orální řeči diagnostikováno. Autorka příspěvku osobně vyšetřila porozumění orální řeči u všech 27 dětí výzkumného vzorku. Konkrétní mateřská škola logopedická i mateřská škola běžného typu byly vybrány z důvodu dlouholeté spolupráce obou škol s Pedagogickou fakultou UP v Olomouci.

Popis výzkumného vzorku

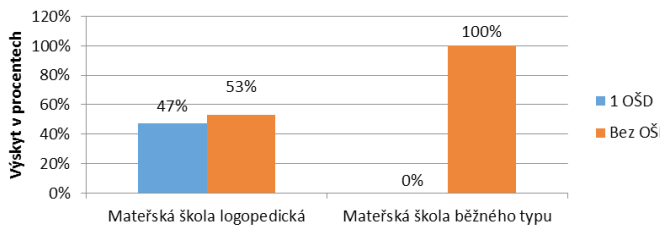
Výzkumný vzorek tvořilo 27 dětí ve věkovém rozpětí od čtyř let a pěti měsíců do sedmi let a 7 měsíců. Jednalo se o děti z předškolních oddělení ze dvou vybraných mateřských škol. 17 dětí (63 % sledovaného vzorku) navštěvovalo mateřskou školu logopedickou a deset dětí (37 % sledovaného vzorku) mateřskou školu běžného typu. Jak vidíme v grafu 1, v mateřské škole logopedické jsme pracovali se 14 chlapci a 3 dívkami a v mateřské škole běžného typu se výzkumu účastnili 4 chlapci a 6 dívek.

Graf 1
Složení vzorku podle pohlaví



Graf 2 dokumentuje složení vzorku podle odkladu školní docházky. Ze 17 dětí mateřské školy logopedické mělo 8 (47 %) dětí odloženu školní docházku o 1 rok. Odlišná byla situace u dětí mateřské školy běžného typu, kde z deseti vyšetřených dětí nemělo odklad školní docházky žádné dítě. Nejmladším dítětem byl respondent R6 z mateřské školy běžného typu, kterému byly 4 roky a 5 měsíců. Nejstaršímu dítěti z mateřské školy běžného typu (R3) bylo 6 let a 7 měsíců. Nejstaršímu respondentovi (R14) bylo v době vyšetření 7 let a 7 měsíců a jednalo se o chlapce z mateřské školy logopedické. Nejmladšímu respondentovi (R25) z mateřské školy logopedické bylo v době vyšetření 5 let a 7 měsíců. Ve skupině dětí z mateřské školy logopedické bylo dětem průměrně 6 let a 5 měsíců, děti v mateřské škole běžného typu byly průměrně o 11 měsíců mladší, bylo jim průměrně 5 let a 6 měsíců. Čtyři děti (R5, R6, R8 a R9) z mateřské školy běžného typu byly mladší pěti let a pěti měsíců, respondent R5 měl 4 roky a 7 měsíců, respondent R6 měl 4 roky a 5 měsíců, respondent R8 měl 5 let a 3 měsíce a respondentovi R9 byly 4 roky a 10 měsíců.

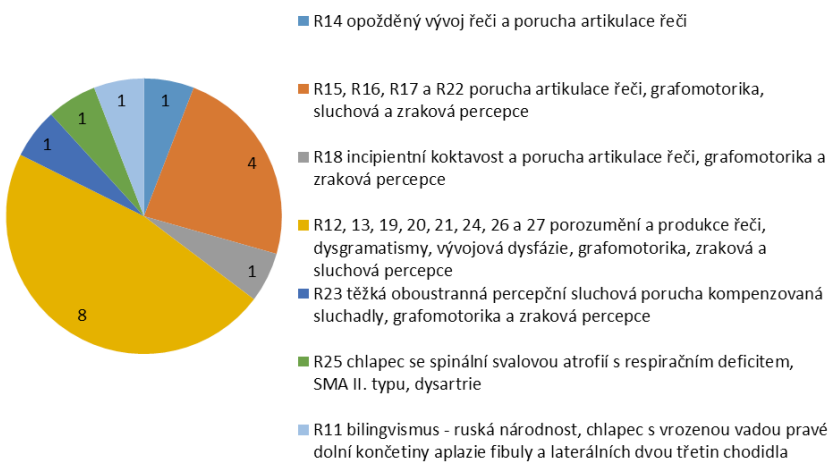
Graf 2
Složení vzorku podle odkladu školní docházky



Zajímalo nás složení vzorku **dle důvodu zařazení do mateřské školy logopedické** (graf 3). Ze školní dokumentace dětí autorka příspěvku zjišťovala logopedickou diagnózu. Logopedickou diagnózu stanovilo speciálněpedagogické centrum (SPC), které při škole fungovalo a kliničtí logopedi, s nimiž SPC spolupracuje. Děti – respondenty jsme označili R11 – R27. U jednoho z nich, R14 byl diagnostikován opožděný vývoj řeči a lehká porucha artikulace řeči. Čtyři děti (R15, R16, R17 a R22) měly těžkou poruchu artikulace řeči, která byla doprovázena v různé kombinaci obtížemi v grafomotorice, vizuomotorice, oromotorice, sluchové a zrakové percepci. Respondent R18 se potýkal s incipientní koktavostí, poruchou artikulace řeči, obtížemi v grafomotorice a zrakové percepci. Osm dětí (R12, 13, 19, 20, 21, 24, 26 a 27) navštěvovalo mateřskou školu logopedickou z důvodu vývojové dysfázie, dysgramatismů, obtíží v porozumění a produkci řeči, obtíží v grafomotorice, oromotorice, vizuomotorice, zrakové a sluchové percepci. U chlapce (R23) byla diagnostikována těžká oboustranná percepční sluchová porucha kompenzovaná sluchadly, obtíže v grafomotorice a zrakové percepci. Chlapec (R25) se potýkal se symptomatickou poruchou řeči ve smyslu lehké formy dysartrie na podkladě primárního postižení hybnosti, spinální svalové atrofie s respiračním deficitem, SMA II. typu. Vyšetření porozumění orální řeči u chlapce (R25) probíhalo za přítomnosti asistentky pedagoga, která se chlapci v mateřské škole věnuje. Respondent R11 pocházel z rusky mluvícího prostředí a měl mírné potíže v porozumění a produkci řeči, v promluvě se vyskytovaly dysgramatismy a nesprávnosti v artikulaci.

Graf 3

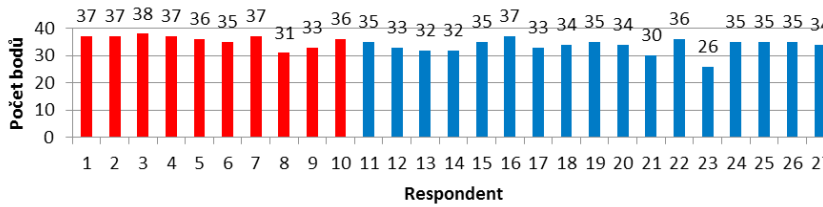
Složení vzorku podle důvodu zařazení do mateřské školy logopedické



Výsledky výzkumu

Souhrnné výsledky úspěšnosti dětí v subtestu Slovník 2 (dále též S) ukazuje graf 4. Výsledky jsme vyjádřili počtem bodů – absolutní četností úspěšných reakcí na slyšené slovo. Děti jsme označili jako respondenty R1–R27. Graf 4 dokumentuje, že děti z mateřské školy logopedické (R11–R27) dosáhly slabších výsledků než děti z mateřské školy běžného typu. Maximálního výsledku v subtestu Slovník 2, tj. 40 bodů (100% úspěšnosti) nedosáhlo žádné dítě. Nejlepšího výsledku, 38 bodů dosáhl v subtestu Slovník 2 respondent R3; 37 bodů dosáhli respondenti R1, R2, R4, R7, přičemž ve všech těchto případech se jednalo o děti z mateřské školy běžného typu. Nejlepší výsledek z mateřské školy logopedické (37 bodů) se podařil respondentu R16, který se potýkal s poruchou artikulace, obtížemi v grafomotorice, vizuomotorice, oromotorice, sluchové a zrakové percepci. Nízkého výsledku 30 ze 40 bodů dosáhl respondent R21, chlapec s vývojovou dysfázií, dysgramatismy, obtížemi v porozumění a produkci řeči, obtížemi v grafomotorice, oromotorice, vizuomotorice, zrakové a sluchové percepci. Nejslabší výsledek, tj. 26 ze 40 bodů jsme zaznamenali u respondenta R23, chlapce s těžkou oboustrannou percepční sluchovou poruchou kompenzovanou sluchadly, obtížemi v grafomotorice a zrakové percepci. Respondent R11, chlapec ruské národnosti získal 35 bodů, byl v úkolu poměrně úspěšný, obtíže v porozumění slovům měl mírné.

Graf 4
Úspěšnost v subtestu Slovník 2

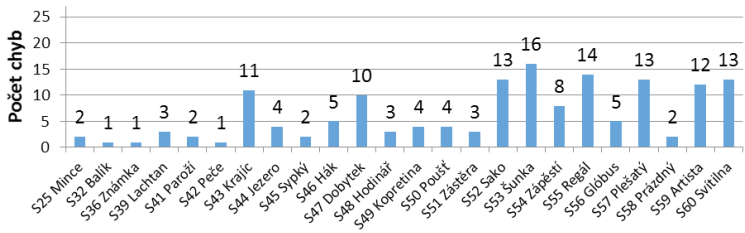


Legenda ke grafu 4:
R1–R10 . . . respondenti mateřské školy běžného typu
R11–R27 . . . respondenti mateřské školy logopedické

Graf 5 ukazuje, u kterých slov a obrázků děti váhaly a nebyly si jisté, resp. neukázaly na obrázek znázorňující proslovené slovo. Vždy nejméně jedno dítě chybovalo v jednom z 24 slov (S25, S32, S36, S39, S41-S60) z celkového počtu 40 slov (60 % slov). Z grafu 5 můžeme vyčíst, že nejčastěji děti chybovaly v reakci na slovo označené S53: „*Šunka*". Šestnáct dětí z 27 (59 %) neukázalo na obrázek „šunka". Výzvou, ve které chybovalo 14 (52 %) dětí, byla výzva S55: „*Regál*". Třináct dětí (48 %) nesprávně označilo obrázky (S52, S57 a S60). Jednalo se o obrázky ke slovům: „*Sako. Plešatý. Svítilna.*" Dvanáct

dětí (44 %) neukázalo správně na obrázek S59, pojmenovaný: „*Artista*." Jedenáct dětí (41 %) neukázalo správně na obrázek znázorňující podnětové slovo S43: „*Krajíc*". Výzvou, ve které chybovalo deset dětí (37 %), bylo ukázat na obrázek ke slovu S47: „*Dobytek*". Žádné dítě nezaváhalo a všechny děti správně ukázaly na obrázky k šestnácti slovům ze čtyřiceti (40 % slov): „*Hvězda. Jazyk. Kalhoty. Vaří. Nůž. Koruna. Šála. Nese. Vesta. Letiště. Cesta. Řídí. Zubař. Smetáček. Učí. Pečivo.*"

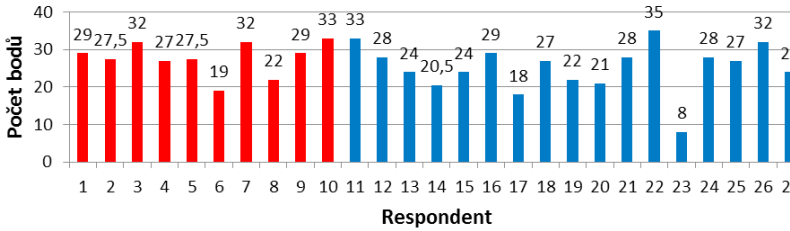
Graf 5
Chybovost v subtestu Slovník 2



Souhrnné výsledky úspěšnosti v Token testu uvádíme v grafu 6. Výsledky jsme vyjádřili počtem bodů – absolutní četností úspěšných reakcí na pokyn sdělený orální řečí a vyjádřený větou. Graf 6 zobrazuje, že děti z mateřské školy logopedické (R11–R27) dosáhly slabších výsledků než děti z mateřské školy běžného typu. Maximálního výsledku v Token testu, tj. 36 bodů (100% úspěšnosti) nedosáhlo žádné dítě. Nejlepšího výsledku, tj. 35 bodů dosáhl respondent R22, chlapec, který byl zařazen do mateřské školy logopedické z důvodu poruchy artikulace řeči, která byla doprovázena obtížemi v grafomotorice, vizuomotorice, oromotorice, sluchové a zrakové percepci. 33 bodů dosáhli respondenti R10 a R11, přičemž chlapec R11 byl ruské národnosti a v Token testu dosáhl pěkného výsledku, obtíže v porozumění větám byly mírné. Nejnižšího výsledku (19 ze 36 bodů) ve skupině dětí z mateřské školy běžného typu dosáhl nejmladší chlapec R6 (4 roky a 6 měsíců) a R8 (5 let a 3 měsíce). Nejnižšího výsledku (8 bodů ze 36) dosáhl R23, jednalo se o chlapce s těžkou sluchovou poruchou, obtíže v porozumění větám řečených orální řečí u něj byly výrazné. Nízkého počtu bodů (18 z 36) dosáhl R17, který byl zařazen do mateřské školy logopedické z důvodu těžké poruchy artikulace řeči doprovázené v různé kombinaci obtížemi v grafomotorice, vizuomotorice, oromotorice, sluchové a zrakové percepci. Je otázkou zda, by nebylo vhodné co nejpřesněji diferenciálně diagnosticky vymezit jeho specifické znaky a znovu ověřit úroveň porozumění větám, neboť by se u chlapce mohlo jednat o diagnózu vývojové dysfázie. Slabé výsledky v Token testu (méně než 25 bodů ze 36), resp. riziko poruchy porozumění jsme zaznamenali u 8 respondentů z mateřské školy logopedické (R13, R14, R15, R17, R19,

R20, R23 a R27). Z toho u respondentů R13, R19, R20 a R27 se jednalo o deficity související s diagnózou vývojová dysfázie. Dva nejmladší respondenti (R6; 4 roky a 6 měsíců a R8; 5 let a 3 měsíce) dosáhli poměrně nízkých výsledků (19 a 22 bodů), nicméně tyto výsledky jsme vzhledem k jejich věku předpokládali. U obou chlapců probíhá pozitivní rozvoj jazykových funkcí a lze předpokládat, že i porozumění orální řeči se u nich bude nadále pozitivně rozvíjet.

Graf 6
Úspěšnost v Token testu



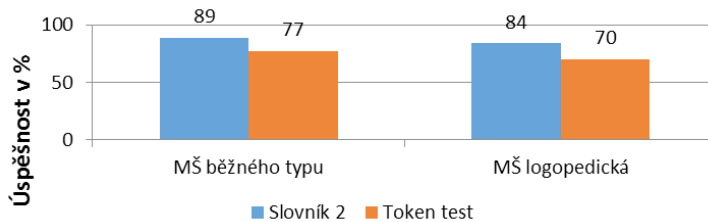
Legenda ke grafu 6:
R1–R10 . . . respondenti mateřské školy běžného typu
R11–R27 . . . respondenti mateřské školy logopedické

Závěr a diskuze

Ve sledovaných skupinách jsme zaznamenali rozdíly ve výsledcích vyšetření porozumění orální řeči subtestem Slovník 2 a Token testem, a to ve prospěch dětí z mateřské školy běžného typu. Z grafu 7 vidíme, že děti z mateřské školy logopedické dosáhly v subtestu Slovník 2 i v Token testu slabších výsledků. V subtestu Slovník 2 byla průměrná úspěšnost dětí z mateřské školy logopedické 84 % a v Token testu 70 %. Děti z mateřské školy běžného typu dosáhly v subtestu Slovník 89 % úspěšnosti a v Token testu byly úspěšné v 77 %. Děti z mateřské školy běžného typu byly o 5 % úspěšnější v části Slovník 2 a o 7 % úspěšnější v Token testu. Výsledný rozdíl mezi výkony dětí obou sledovaných skupin se může jevit jako malý. Je však nutné přihlédnout k rozdílnému věkovému složení skupin. Ve skupině dětí z mateřské školy logopedické bylo dětem průměrně 6 let a 5 měsíců, děti v mateřské škole běžného typu byly průměrně o 11 měsíců mladší, bylo jim průměrně 5 let a 6 měsíců. Úloha Slovník 2 je určena pro věkovou skupinu: 4 roky, 6 měsíců – 5 let, 5 měsíců. Z mateřské školy běžného typu splňovaly věkovou kategorii 3 děti (R5, R8 a R9), respondent R6 byl mladší, měl 4 roky a 5 měsíců. Všech zbývajících šest vyšetřených dětí z mateřské školy běžného typu i všech 17 dětí z mateřské školy

logopedické bylo starších 5 let a 5 měsíců. Dle doporučení autorů, je potřeba hodnotit výkony u dětí, které se nacházejí na horní hranici věkového pásma (což byly kromě R5, R6, R8 a R9 všechny ostatní děti), spíše přísně, neboť se výsledky srovnávají převážně s mladšími dětmi. Je tedy na místě upozornit, že i nízký rozdíl mezi výsledky ve prospěch dětí z mateřské školy běžného typu měl výpovědní hodnotu. Děti z mateřské školy logopedické byly průměrně o jeden rok starší než děti z mateřské školy běžného typu a i přesto dosáhly slabších výsledků. Slabší výsledky dětí z mateřské školy logopedické lze zdůvodnit jejich nedostatky ve vývoji recepce a exprese jazyka, vyšší chybovost se objevila u dětí s vývojovými poruchami jazyka a přidruženými deficity v oblasti kognitivních funkcí – s těmito obtížemi se potýkaly děti s vývojovou dysfázií (R13, R19, R20, R27). U chlapce (R23) byly obtíže v porozumění důsledkem primární těžké sluchové poruchy. Je otázkou, zda u respondenta R17, který byl zařazen do mateřské školy logopedické z důvodu těžké poruchy artikulace řeči doprovázené v různé kombinaci obtížemi v grafomotorice, vizuomotorice, oromotorice, sluchové a zrakové percepci, by nebylo vhodné znovu ověřit úroveň porozumění větám a další oblasti komunikační schopnosti, neboť jeho obtíže by mohly primárně souviset s vývojovou dysfázií.

Graf 7
Porovnání úspěšnosti v subtestu Slovník 2 a Token testu



Je nezbytné upozornit na skutečnost, že děti s obtížemi v porozumění větám v některých případech správně neporozumí verbální informaci ani instrukci a mají ztížený přístup k verbální informaci, tedy i ztížené podmínky vzdělávání, neboť školní práce předpokládá kvalitní porozumění řeči mluvené, čtené i psané. Porozumění řeči považujeme za významný prediktor úspěšného zvládnutí čtení, psaní a školní práce vůbec. Jak píše Mikulajová (2012), porozumění řeči a fonematické uvědomování[5] patří k základním pilířům čtení. Paul a Norbury (2012) uvádějí, že v souvislosti s porozuměním větám je potřeba si uvědomit, že syntax používaná ve školních textech je komplexnější než syntax užívaná v orální řeči. Z toho usuzujeme, že nedostatky v porozumění řeči

[5] Schopnost sluchovou cestou rozdělit slova na slabiky, vyčleňovat první a poslední hlásky ve slově, schopnost analýzy slov v hlásky, syntézy hlásek do slov.

činí vzdělávání dětí s vývojovými poruchami jazyka ještě náročnějším a je potřeba tyto potíže co nejdříve odhalit a na rozvoji porozumění řeči pracovat.

Literatura

Dvořák, J. (2007). *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
Lerner, J. W. & Johns, B. H. (2012). *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities*. (12th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
Mikulajová, M. a kol. (2012). *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava: MABAG.
Paul, R. & Norbury, C. (2012). *Language Disorders from Infancy through Adolescence, Listening, Speaking, Reading, Writing and Communicating*. Fourth Edition. St. Louis: Elsevier.
Seidlová-Málková, G. & Smolík, F. (2014). *Diagnostika jazykového vývoje. Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing.
Smolík, F. & Seidlová-Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku.* Praha: Grada Publishing.

Kontakt:
PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Oddělení logopedie a studií komunikačního procesu
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
E-mail: renata.mlcakova@upol.cz

PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Ve své odborné a publikační činnosti se zaměřuje na problematiku edukace a logopedické intervence u dětí i dospělých s narušenou komunikační schopností. Zabývá se specificky narušeným vývojem řeči a jazyka (vývojovou dysfázií), podporou příznivého vývoje v oblasti recepce i exprese řeči a jazyka. Věnuje se problematice artikulace, fonologických schopností, laterality, grafomotoriky, ortografie, porozumění orální řeči, rozvoji čtení, specifickým vývojovým poruchám školních dovedností, problematice koktavosti a breptavosti, práci s rodinou se členem s komunikačními obtížemi, aktivnímu naslouchání a podpoře úspěšnosti dětí a žáků s komunikačními obtíženi v procesu edukace. Hlavními oblastmi výzkumné činnosti jsou: logopedická diagnostika a intervence u dětí s narušenou komunikační schopností zejména předškolního a mladšího školního věku, ale také u dospělých osob.

Situace rodičů neslyšících dětí – rozhodování pro kochleární implantaci

Pavla Pitnerová, Pavlína Reová

Abstrakt

Následující text představuje výsledky výzkumu, který zjišťoval pohled rodičů na období od zjištění sluchové vady u jejich dítěte do doby, kdy byl dítěti voperován kochleární implantát. Zajímalo nás, jak prožívají rodiče dětí se sluchovým postižením proces související s odhalením vady, proces rozhodování rodičů pro kochleární implantaci. Pro získání dat byla vybrána technika polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumu se zúčastnilo 13 informantů.

Klíčová slova: kochleární implantát; komunikace; rodiče; rozhovor; sluchové postižení; výzkum.

The Situation of Parents of Deaf Children – Decisions for Cochlear Implantation

Abstract

The following text presents the results of research, which investigated the parents' look at the period from detection of hearing loss of their child until the child was implanted cochlear implant. The subject of research was to identify how the parents of children with hearing impairments related perceive the process from the detection of hearing impairment, the decision-making process about cochlear implantation. For

data acquisition, the technology of semistructured interview was chosen. The research involved 13 informants.

Keywords: cochlear implants; communication; parents; hearing impairment; research.

Úvod

Již od počátků péče o osoby se sluchovým postižením byla snaha nalézat metody a pomůcky, jak nejlépe přiblížit osobě se sluchovou vadou svět zvuků. Věda se stále rozvíjí a vyvíjí, a proto přichází stále s novými pomůckami. Kochleární implantát je elektronické zařízení, které dokáže kompenzovat sluch lidem, kteří se buď narodili jako neslyšící, nebo sluch ztratili v průběhu života a kterým ani sluchadla neumožní získat sluchové vjemy potřebné pro komunikaci mluvenou řečí. Rodiče, kterým se narodí dítě se sluchovým postižením a kteří se předtím nikdy nesetkali s neslyšícími, často nevědí, co sluchové postižení obnáší a jak se k dané problematice mají stavět. Co mají dělat, aby vývoj jejich dítěte, které neslyší, probíhal co nejlépe. Rodičům by měly být poskytnuty všechny důležité informace o vadě jejich dítěte, o možnostech kompenzace vady, o všech dostupných způsobech komunikace a vhodných výchovných metodách (Reová, 2015). Návrh optimální korekce či kompenzace sluchové vady je v rukou foniatra, konečný výběr je na rodičích.

Rodina je hlavním prostředím pro rozvoj dítěte, nejvýznamnější sociální skupinou ovlivňující vývoj dětské osobnosti. Postižení dítěte ovlivní život celé rodiny, mění se životní styl jejích jednotlivých členů, jejich hodnoty a normy. Tato změna je zátěží, může být únavná až vyčerpávající (Vágnerová, 2004). Odhalení sluchové vady u dítěte představuje pro rodinu jednu z nejtěžších životních zkoušek. Pro rodiče nastává období citově náročné, období pocitu bezmocnosti, nejistoty, neznalosti, strachu, obav z budoucnosti (Pitnerová, 2014).

U malých dětí umožňuje zavedení kochleárního implantátu rozvoj sluchu a řeči, potřebných komunikačních schopností a tím i rozvoj celé jejich osobnosti. Pro rodiče nastává těžká otázka, zda své dítě nechat implantovat nebo ne. Zda je kochleární implantát právě pro jejich dítě to nejvhodnější a nejlepší řešení, které mu mohou poskytnout.

1 Výzkumné šetření: Rozhodování rodičů pro kochleární implantát

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jak prožívají rodiče dětí se sluchovým postižením proces související s kochleární implantací. Dílčí cíle byly zaměřeny na proces rozhodování rodičů a následné zhodnocení tohoto výběru. Pro toto výzkumné šetření byl vybrán empirický výzkum, vedený technikou polostrukturovaného rozhovoru (umožňuje položit stejné otázky všem dotazovaným, ale také se individuálně doptat v případě nejasností). Otázky rozhovoru byly otevřené, čímž dávaly informantovi volnost k vyjádření. Jelikož informanti byli z celé České republiky a nebyla možnost se s nimi sejít osobně, probíhal rozhovor formou dopisování přes internet.

Pro výzkumné šetření byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

VO 1: Jak řešili rodiče situaci po oznámení diagnózy, před rozhodnutím pro kochleární implantaci?

VO 2: Jak rodiče hodnotí přínos implantace?

1.1 Charakteristika zkoumaného vzorku

Pro kvalitativní výzkum byli vybráni rodiče, jejichž děti již podstoupily kochleární implantaci. Dalším kritériem byla doba vzniku sluchového postižení. Vybráni byli ti rodiče, jejichž děti mají sluchové postižení vrozené nebo získané prelingválně[1]. Výzkumu se účastnilo 13 rodičů, jednalo se o 11 maminek a 2 tatínky. Všichni informanti jsou slyšící, až na jednu maminku, která je neslyšící (a jejíž manžel je také neslyšící). Informanti – rodiče – jsou dále označováni R1–R13.

Výzkumu se tedy nepřímo účastnilo 13 dětí – 7 chlapců a 6 děvčat. Z toho dvě děti mají diagnostikované další postižení. Věkově se jedná se o děti od 1,5 roku až po 13 let.

1.2 Zpracování výzkumného šetření

Výzkumu se zúčastnilo 10 slyšících maminek, jejichž manželé (partneři) jsou také slyšící. Dále 2 slyšící tatínci, jejichž manželky (partnerky) jsou také slyšící. Jedna maminka z výzkumného vzorku je neslyšící a stejně tak i její manžel. U dvou slyšících rodičů, je přítomno sluchové postižení ve vzdálenějším příbuzenstvu.

Ve všech případech byla u jejich dětí diagnostikována oboustranná hluchota, ať už praktická nebo totální. Ze třinácti případů bylo dvanáct vad vrozených, pouze jedno děvče ohluchlo v 5 letech a 2 měsících po meningitidě („*…dcera byla očkovaná Prevenarem 13, bohužel kmen, který ji napadl, nebyl obsažený v očkovací látce. Ohluchla, dalo by*

[1] před ukončením vývoje řeči

se říci, během jednoho dne. Mluvit se na ni nedalo. Neslyšela nic.“ R7). U pěti dětí zapříčinila vrozenou hluchotu genetická mutace genu pro Connexin 26, z toho čtyři byli chlapci. U dvou případů se nepřišlo na přesnou příčinu vzniku sluchové vady. U čtyř případů nastaly komplikace během těhotenství nebo u porodu. Dvě děti mají přidružené vady (hypermobilita, centrální koordinační porucha a opožděný vývoj u chlapce a mozková obrna, mentální retardace a mikrocefalie u jednoho děvčete).

Doba odhalení sluchové vady se u informantů liší. Nejčasněji byla vada odhalena již v nemocnici po porodu, další ve třech měsících („*…vada odhalena rodiči v cca 3 měsících věku dítěte, ale měli jsme podezření již dříve. Tři měsíce jsme čekali na odborné vyšetření ve FN Motol! Podařilo se nám ale zajistit mezi tím vyšetření na Foniatrii v Ječné.“ R1*), v šesti měsících, v osmi měsících, v deseti měsících a kolem jednoho roku. Nejpozději se na vadu přišlo ve dvou letech. Jiná situace byla u neslyšících rodičů, protože již dříve věděli, že budou mít děti se sluchovým postižením a u ohluchlé dívky. Doba odhalení sluchové vady byla tedy ve všech případech velmi příznivá: pět dětí bylo vyšetřeno při novorozeneckém screeningu, dvě ve třech měsících a po jednom v 8, 10 měsících, v 1 roce a ve 2 letech.

V šesti případech vadu odhalili rodiče, z toho dvakrát matka, jednou otec a ve třech případech informanti odpověděli, že vadu odhalili rodiče bez bližšího určení, zda se jednalo o matku či otce. V jednom případě získal podezření na vadu sluchu pediatr. V pěti případech přišli na vadu již v nemocnici, jednalo se buď o novorozenecký screening nebo o sluchové vyšetření (OAE, BERA) při potížích v těhotenství a při porodu. Ovšem u jednoho případu, kdy novorozenecký screening odhalil vadu sluchu, na foniatrii rodičům rok tvrdili, že jejich dítě slyší („*…vada odhalena novorozeneckým screeningem, následně nám na foniatrii ve Vinohradech rok tvrdili, kdy proběhly tři vyšetření, že dítě slyší. …Doktorka nás odeslala do TamTamu na VRA a tam se potvrdila hluchota minimálně 70 dB.“ R2*) Neslyšící rodiče věděli již v období těhotenství, že se jim narodí neslyšící dítě, protože absolvovali genetické testy.

Většina rodičů prožívala při zjištění šok („*…lékařské potvrzení hluchoty bylo obrovským šokem pro celou rodinu.“ R1*), smutek, dohady, proč právě oni („*…proč naše dítě…“ R5*), odmítali danou skutečnost a tajně doufali, že se to zlepší. Dvě maminky přistupovaly ke zjištění s tím, že vzhledem k celkovému zdravotnímu stavu dítěte, ztráta sluchu byla nejmenším zdravotním problémem. Jednu maminku sdělení nepřekvapilo, protože již z průběhu těhotenství jí *„bylo jasné, že „něco“ bude špatně“* (*R9*). Jeden tatínek vzal diagnózu jako hotovou věc a začal dělat vše pro to, aby se syn mohl co nejlépe rehabilitovat. Jeho žena nesla zjištění, že je jejich syn neslyšící, hůře. Jinému tatínkovi nějakou chvíli trvalo, než se se situací zvládl vyrovnat („*Manžel to ze začátku zvládal poněkud špatně, ale nakonec si se synem vytvořili báječný vztah a dnes už dokáže o kochleárním implantátu, hluchotě, atd. mluvit i s humorem.“ R6*). Neslyšící rodiče přijali tuto skutečnost jako běžnou věc.

Jedenáct informantů získalo první informace o možnosti kochleární implantace od lékařů (hlavně foniatrů). Dále si informace prohlubovali v odborné literatuře, na internetu, vyhledávali rodiče, kteří mají dítě s kochleárním implantátem („*…kontaktovali jsme rodinu se dvěma implantovanými chlapci, kteří ochotně přijeli a vše vysvětlili.*" *R4*). Mnohým rodičům pomohlo středisko rané péče Tamtam[2] („*…následovalo spojení s ranou péčí a začali jsme docházet do aktivačního centra v Praze, kde jsme se seznámili i s jinými rodiči… Někteří už kochleární implantát nějakou dobu využívali, takže jsme si mohli udělat obrázek.*" *R6*) a speciálně pedagogické centrum.

Co vedlo rodiče při rozhodování, zda dítěti nechají voperovat kochleární implantát? Všichni rodiče měli stejná přání a očekávání. Chtěli, aby jejich dítě slyšelo („*…alespoň něco uslyší*" *R6*), rychle se rozvíjelo, komunikovalo, bylo jednou samostatné, mělo jednoduchý život ve většinové slyšící společnosti („*…aby syn zapadl do zdejší společnosti (tady v okolí) a to prostě se znakovým jazykem nejde. Tady nikoho neslyšícího nemáme, takže by neměl ani žádné kamarády.*" *R13*), mělo lepší možnosti vzdělávání a práce. U ohluchlého děvčete byla kochleární implantace jedinou možností, jak jí přiblížit standard, na který byla v době před ohluchnutím zvyklá.

Mezi důvody pro definitivní rozhodnutí uváděli informanti důvody jako: „*…že uslyší… (R6, R8, R9, R11)*", „*Zjišťovali jsme veškeré podstatné informace a rizika operace, ale převládaly spíše klady než zápory.*" *(R6),* Neslyšící rodiče zvolili operaci proto, „*…aby dcera měla jednoduchý život ve společnosti, a to vzdělávání a práce. V současnosti je pro neslyšící život tvrdý než v době před revolucí, tj. doba komunismu, ve které měli neslyšící pohodlnou manuální práci a nyní v současnosti je to naopak. Převládá komunikativní práce, což je pro neslyšící nevyhovující a nedostačující.*" *(R10)*

Ve většině případů se informanti setkali s pozitivním přístupem rodiny. Rodina nebo blízké okolí je podporuje („*…všichni nás podporovali psychicky, fyzicky i finančně.*" *R8*) a respektuje jejich rozhodnutí („*…rodinu ani já, ani manžel moc nemáme, ale okolí reagovalo pozitivně, snažili se nás podržet.*" *R6*). Někteří se začali učit znakový jazyk („*…rodina se naučila znakovou řeč a učí se dodnes.*" *R12*). Jedna maminka se dodnes nesetkala s podporou u své tchýně, která si myslí, že na hluchotě dítěte má nějaký podíl právě jeho matka. U dítěte se souběžným postižením se část rodiny nemůže srovnat s tím, že dívka *„je jiná" (R9)*.

Do jednoho roku nebylo implantováno žádné dítě z našeho vzorku. Mezi prvním a druhým rokem (včetně) bylo implantováno devět dětí. Nejmladšímu implantovanému dítěti bylo patnáct měsíců. Dvě děti prodělaly implantaci mezi druhým a třetím rokem. Jedno dítě bylo implantováno ve věku tři až čtyři roky. Jedno dítě bylo podrobeno kochleární implantaci mezi pátým a šestým rokem života (v pěti letech a čtyřech měsících – děvče, které ohluchlo po meningitidě). Nejvíce dětí, konkrétně tři, byly operovány přesně ve dvou letech.

[2] nyní Centrum pro dětský sluch Tamtam, o.p.s.

1.3 Hodnocení implantace rodiči

Osm rodičů tvrdí, že jejich dítě zatím nepociťuje omezení díky kochleárnímu implantátu („*S kochleárním implantátem chodíme plavat díky ochranným sáčkům, bruslí, jezdí na kole, na koloběžce. Dělá všechny činnosti stejně jako jiné děti.*“ *R4*). Jedni rodiče si jsou jistí, že určitě nepociťuje žádná omezení, protože nic jiného nezná. Neslyšící maminka se zdržela odpovědi, protože tato otázka se jí zdá předčasná. V jednom případě nevidí rodiče omezení, ale naopak velký přínos v kochleárním implantátu („*…myslím si, že dcera zatím žádné omezení necítí. Spíše se kamarádkám chlubí, co to má za ušima.*“ *R7*). Jedna maminka si myslí, že dítě pociťuje omezení díky kochleárnímu implantátu, a to ve sportu. Jedno dítě pociťuje omezení každý den od večerního koupání do večerního spaní, kdy je bez zvukového procesoru.

Až na jednu výjimku, kdy maminka nechtěla odpovědět kvůli krátké době po implantaci, se všichni informanti shodli na tom, že by implantaci dalším rodičům doporučili („*…určitě ano, a to i přes to, že náš syn zřejmě nebude nikdy patřit k výborným uživatelům, kteří perfektně mluví a dokážou třeba i telefonovat. Už jen to, že s kochleárním implantátem zvládá integraci v běžné mateřské škole, slyší blížící se auto, reaguje na zavolání a upozorněním před nebezpečím.*“ *R4*). Někteří mluví o implantátu jako o zázraku. Jeden tatínek doporučuje rovnou oboustrannou implantaci („*…To se musí posuzovat případ od případu, ale obecně ano. Doporučil bych oboustrannou implantaci.*“ *R2*).

1.4 Závěry výzkumného šetření

Během výzkumu bylo provedeno a zpracováno třináct rozhovorů. Jednalo se o rozhovory s rodiči, jejichž děti podstoupily kochleární implantaci v prelingválním období. Dvanáct dětí se narodilo se sluchovým postižením, jedno dítě získalo sluchové postižení vlivem meningitidy v pěti letech a dvou měsících. Výzkumu bylo ochotno se účastnit jedenáct matek a dva otcové. Jedna maminka je neslyšící, stejně i její manžel. Zbylých 12 informantů je slyšících. Informanti pochází z celé České republiky, místo bydliště nebylo pro naše potřeby podstatné. Nepřímo se náš výzkum týkal třinácti dětí: sedmi chlapců a šesti děvčat ve věku od 1,5 roku do 13 let. Dvě děti mají přidružená postižení.

Devět dětí s vrozeným sluchovým postižením bylo operováno do dvou let. Zbývající dvě děti byly implantovány ve dvou letech a dvou měsících a jedno dítě bylo implantováno ve třech letech a třech měsících. V daném zkoumaném vzorku bylo tedy 75 % dětí implantováno do dvou let včetně. Zbylých 25 % dětí bylo starších dvou let. Nejmladšímu dítěti z výzkumného vzorku bylo při operaci patnáct měsíců. Nejvíce dětí, konkrétně sedm, bylo implantováno v rozmezí mezi 22. a 26. měsícem věku.

Výzkumná otázka 1:

Většina rodičů prožívala při zjištění sluchové vady u jejich dítěte šok, čtyři připustili neutrální reakci (přítomnost dalšího – těžšího postižení; tušení, že není něco v pořádku; genetické testy u neslyšících rodičů). V dalších případech se jednalo o odmítání a popírání, smlouvání, smutek, dohady, proč právě jejich dítě… Čtyři informanti přímo zmiňují posun do fáze aktivizace – hledání cest a řešení. Rozdíl reakcí matky a otce je uveden u čtyř rodin. S výjimkou tří rodin se všem informantům dostalo pomoci a podpory ze strany jejich rodin. V jednom případě manželé rodinu nemají, v jednom případě neakceptovala postižení dítěte jen část rodiny (ale matka připouští, že to může být i z důvodu dominantního postižení – tělesného a mentálního). Jedna informantka pak cítí obviňování za podíl na postižení dítěte od tchýně.

Jedenáct dotázaných získalo první informace od lékařů (převážně foniatrů), dále si informace hledali na internetu (sedm odpovědí + dvě maminky se přihlásily ke skupině na sociální síti Facebook). Šesti rodinám pomohlo středisko rané péče Tamtam a později speciálně pedagogické centrum. V šesti případech se rodiče spojili s rodiči, kteří již mají dítě s kochleárním implantátem. Pouze jeden otec udal, že o KI věděli už dříve – díky obecnému přehledu.

Přestože fázi aktivizace (aktivity, akce) uvedli pouze čtyři informanti, z obsahu rozhovorů je patrné, že i ostatní neustrnuli ve fázi šoku, smlouvání či deprese a dospěli k závažnému rozhodnutí. V procesu rozhodování hrál roli čas a hlavně množství získaných informací („*Nakonec situace nebyla tak černá, jak se na začátku zdálo.*" *R6*). Většina rodičů se shodla na podobném důvodu, proč se pro implantaci rozhodli: chtěli, aby jejich dítě slyšelo, rychle se rozvíjelo, mluvilo, komunikovalo, bylo jednou samostatné, mělo jednodušší život ve většinové (slyšící) společnosti.

Výzkumná otázka 2:

Deset rodičů má pocit, že jejich dítě nepociťuje omezení díky kochleárnímu implantátu, dokonce jeden rodič tvrdí, že kochleární implantát je velký přínos. Dva rodiče cítí jistá omezení u svých dětí při užívání kochleárního implantátu, a to při sportu a každý den při večerním koupání do večerního spaní. Jeden informant zatím nedokázal výsledky zatím zhodnotit. Vyjádřeno procenty: 83 % rodičů nepociťuje omezení u svých dětí, 17 % nějaké omezení připouští.

1.5 Diskuse

Snahou rodičů i lékařů je implantovat kochleární implantát co nejdříve po zjištění sluchové vady. Z našeho vzorku je vidět, že velká část operací proběhla do druhého roku života dítěte.

Rodiči je implantát už teď brán jako velký přínos („*…vidím, jak se náš syn začíná rozvíjet, jak dohání hrubou motoriku, jak se o vše zajímá… Je to k nezaplacení. A to blaho, když se na vás otočí na zavolání je k nezaplacení.*" *R6*). Díky tomuto přístroji jejich děti slyší, což je hlavní důvod, proč rodiče a jejich děti tento dlouhodobý proces podstupují.

U jedenácti rodičů, kterým se narodilo neslyšící dítě, bylo pět sluchových vad objeveno v brzké době po narození. U zbylých šesti uběhla delší doba, než na sluchovou vadu přišli rodiče nebo pediatr. Následná implantace probíhala od patnácti měsíců do tří let a tří měsíců. Nejpozději bylo implantováno dítě v pěti letech a čtyřech měsících, ale jedná se o dívku, která ohluchla v pěti letech a dvou měsících po prodělání meningitidy.

Většina rodičů si procházela podobnými fázemi vyrovnávání se s faktem, že jejich dítě má sluchovou vadu. Nejčastěji se jednalo o šok, smutek, dohady, proč právě oni, odmítali tuto skutečnost a doufali ve zlepšení. Velice zajímavé a povzbuzující zjištění bylo, že narození či zjištění sluchového postižení u dítěte nevedlo k sociálnímu vyloučení rodiny. Ve většině případů byla i blízká rodina velice podporující a respektující.

Jako pozitivní bylo zjištění, že o kochleárním implantátu získávali rodiče informace ihned od lékařů, rané péče. Najde se také řada rodičů, kteří mají dítě s kochleárním implantátem a jsou ochotni se o své poznatky a zkušenosti podělit.

Závěr

Ve svém šetření jsme se zabývaly problematikou přístupu rodičů ke kochleární implantaci jejich neslyšících dětí. Výsledky každé kochleární implantace jsou velice individuální a záleží na mnoha faktorech. Jedním z důležitých faktorů jsou rodiče a citové zázemí v rodině. Zda akceptovali sluchovou vadu svého dítěte a zda mají realistická očekávání.

V průběhu třinácti rozhovorů s rodiči, jejichž děti podstoupily kochleární implantaci v prelingválním období, se ukázalo, že si rodiče prošli standardními fázemi vyrovnávání se s diagnózou: šok i neutrální reakce, odmítání a popírání, smlouvání, smutek, dohady, proč právě jejich dítě, fáze aktivizace – hledání cest a řešení. Najdeme tu i rozdíly v reakcích matky a otce. Ve většině rodin se všem informantům dostalo pomoci a podpory ze strany jejich příbuzných. Ze získaných dat dále vyplývá, že jsou spokojeni se svým rozhodnutím –implantovat. Informanti se shodli na tom, že by implantaci dalším rodičům doporučili, někteří mluvili o implantátu jako o zázraku.

Literatura

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
Holmanová, J. (2009). Logopedická péče o děti s kochleárním implantátem. In *Kochleární implantáty: rady a zkušenosti.* Praha: Federace rodičů přátel sluchově postižených, o. s.
Holmanová, J. (2002). *Raná péče o dítě se sluchovým postižením.* Praha: Septima.
Kabelka, Z. (2004). *Kochleární implantace* [online]. [cit. 11.1.2015]. Dostupné z http://zdravi.e15.cz/clanek/postgradualni-medicina/kochlearni-implantace-163565
Pitnerová, P. (2014). *Role komunikace v procesu integrace žáka se sluchovým postižením*. Brno: MSD s.r.o.
Reová, Pavlína. (2015). *Proces rozhodování rodičů neslyšících dětí pro kochleární implantát* (Diplomová práce). Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/268993/pedf_m/>.
Skalková, J. & kol. (1983). *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
Skřivan, J. (2004). *Kochleární implantace* [online]. [cit. 18.10.2014]. Dostupné z http://www.sanquis.cz/index1.php?linkID=art535
Svobodová, K. (1997). *Logopedická péče o děti s kochleárním implantátem.* Praha: Septima.
Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
Vymlátilová, E. (2009). Kandidáti a uživatelé kochleárního implantátu. In *Kochleární implantáty: rady a zkušenosti.* Praha: Federace rodičů přátel sluchově postižených, o. s.

Kontakt:
PhDr. Pavla Pitnerová, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykova univerzita
Poříčí 9/11, 603 00 Brno
E-mail: pitnerova@ped.muni.cz

Možnosti hodnocení pragmatické roviny komunikace u dětí s poruchou autistického spektra – výsledky dílčího šetření

Kateřina Vitásková, Lucie Šebková, Lucie Schwarzová

Abstrakt

U dětí s poruchami autistického spektra (PAS) je jednou z často narušených oblastí právě pragmatika komunikace, což způsobuje obtíží v sociální interakci, která může být jednou z překážek logopedické intervence realizované u těchto dětí. Cílem příspěvku je upozornit na některé možnosti hodnocení pragmatické roviny komunikace s využitím originálně vytvořeného hodnotícího (testového) materiálu zaměřeného na vybrané pragmaticky orientované komunikační situace vztahující se k denním aktivitám a reálnému životu. V rámci preliminárního šetření bylo hodnoceno deset dětí s PAS a deset dětí intaktních, u nichž byly hodnocen výběr adekvátní ilustrace z dvojice obrázků reprezentujících komunikační, sociálně orientované situace z běžného života. Z výsledků preliminárního výzkumu vyplývá, že se u dětí s PAS projevilo méně chybných odpovědí v jiných oblastech, než u dětí intaktních. Přesto jsou některé oblasti shodně hodnoceny správně u obou skupin. Polovina dětí s dětským autismem dokonce nechybovala vůbec. Výsledky kvalitativní analýzy ale poukazují na nutnost doplnit hodnocení pragmatiky komunikace o individuálně specifikou kvalitativní analýzu výkonu dítěte.

Klíčová slova: porucha autistického spektra, sociální interakce, kvalitativní analýza, pragmatika komunikace.

Assessment options of pragmatic communication level in children with autism spectrum disorder – partial survey results

Abstract

Communication pragmatics is frequently disturbed in children with autism spectrum disorder (ASD), which causes difficulties in the social interaction, and thus it might be one of the obstacles to speech therapy intervention realized in these children. The aim of this paper is to highlight some assessment options of pragmatic communication level using originally created assessment (test) material which aims to pragmatically oriented communication situations relating to daily activities and real life. Ten children with ASD and ten intact children were evaluated within preliminary testing; their choice of an adequate illustration from pair pictures representing communicative and socially orientated situations from everyday life was evaluated. The results of preliminary research revealed that children with ASD showed fewer erroneous answers, and in different areas, than intact children. However, certain areas were evaluated correctly in both groups. Half of the children with child autism did not even make any mistakes at all. The results of qualitative analysis point out that communication pragmatics assessment has to be completed with an individually specific qualitative analysis of the child performance.

Keywords: autistic spectrum disorder, social interaction, qualitative analysis, communication pragmatics.

Úvod do problematiky

Jednou z jazykových rovin tvořících hlavní základ komunikační schopnosti člověka, je pragmatická jazyková rovina (Lechta 2011). Pragmatické aspekty komunikace nejsou jenom doménou psychologických věd nebo lingvistiky (Zufferey, 2015), ale významně zasahují také do oblasti pedagogických věd a speciální pedagogiky, tedy i logopedie, tedy vědní disciplíny zabývající se poruchami a odchylkami komunikace i u osob se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné logopedii představuje pragmatická jazyková rovina jednu z nejvíce sledovaných oblastí moderního logopedické intervence (viz ASHA, 2016; Hwa-Froelich 2015; Košťálová et al. 2015). Ještě kruciálnější rozměr nabývá její hodnocení v kontextu aktuálního zájmu o problematiku poruch autistického spektra (dále také PAS), jelikož v případě těchto poruch se jedná o oblast narušení komunikačního chování spadající jak do oblasti komunikace, tak sociální interakce (Thorová 2012; Vitásková & Říhová, 2015). Pro její hodnocení však v podmínkách čes-

ké logopedické a speciálněpedagogické praxe neexistují vhodné materiály, které by se zaměřovaly na specifické oblasti přímo ovlivňující průběh logopedické intervence (viz např. Říhová & Vitásková 2012).

1 Východiska výzkumného šetření zaměřeného na pragmatickou jazykovou rovinu u osob s poruchami autistického spektra

Jak je ale evidentní z mnohých výsledků výzkumných šetření, stimulace pragmatické jazykové roviny je u osob s PAS možná, musí jí však předcházet cílená diagnostika a hodnocení jednotlivých složek pragmatické jazykové roviny (srovnej např. Boyd 2011).

Jelikož je však pragmatika komunikace ovlivňována vzájemnou interakcí jazyka, kognitivních schopností a kvalitou senzomotorické integrace (viz např. Hwa-Froelich 2015), domníváme se, že je nutno na pragmatickou rovinu komunikace u osob PAS pohlížet nejenom v kontextu sociálního chování, ale také motoriky, imitace a senzoriky, včetně orosenzorických schopností (viz např. Miller et al. 2014). Odchylky ve vnímání pragmaticky orientovaného komunikačního chování mohou totiž způsobit rozdílné náhledy na výsledné hodnocení dítěte po stránce jeho prognózy a funkčních komunikačních parametrů, které mají být stimulovány nebo naopak kompenzovány např. i v průběhu logopedické terapie. Ta je postavena na procesech učení prostřednictvím imitace, ale v rámci využívání principů alternativní či augmentativní komunikace (AAK) také na funkčním komunikačním chování, a tedy na pragmatických jazykových schopnostech (Vitásková & Říhová, 2013).

Vycházíme také z prekonceptu, že jsou projevy narušení pragmatiky komunikace specifické jak u dětí s PAS, tak u dětí se specificky narušeným vývojem řeči či s lehkým mentálním postižením. Přestože se v konečném důsledku projevují shodným či velice podobným způsobem, mohou být v konkrétních individuálních případech podmíněny rozdílnými determinanty, což může způsobovat desinterpretaci skutečných projevů dítěte. V důsledku toho může být dítěti indikován jiný terapeutický nebo edukační postup, který neodpovídá jeho skutečným schopnostem a úrovni pragmatických komunikačních dovedností, a to zvláště v případě absence dostatečného diagnostického posouzení této oblasti. Svůj vliv má i nedostatek výsledků výzkumu srovnatelných s daným komunikačním chováním u specifických skupin dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i u dětí intaktních, mezi kterými mohou být objeveny děti s narušením sociálně-pragmatické komunikační schopnosti (Buntová & Mikulajová 2012; Norbury, Spark, 2013; Vitásková & Říhová, 2015).

Našim záměrem, který je mimo jiné realizován v rámci výzkumného projektu GAČR „Hodnocení pragmatické jazykové roviny u dětí s poruchou autistického spektra" (GA14-31457S, 2014/2016, řešitelka: K. Vitásková) bylo proto vytvořit původní materiál pro hodnocení vybraných aspektů pragmatiky komunikace u dětí s PAS, který by umožnil komparaci s výkony dětí se specificky narušeným vývojem řeči, lehkým mentálním postižením a dětí intaktních.

Pro účely tohoto příspěvku popisujeme pouze dílčí výstupy předvýzkumu týkajícího se dětí s PAS a dětí intaktních, respektive výsledky hodnocení pomocí tohoto nově vytvořeného materiálu, konkrétně jedná z hlavních částí využívající modelové situace prostřednictvím vizuálních schémat. Považujeme za významné na nich demonstrovat rozdílnost výkonů sledovaných dětí v oblasti pragmatiky komunikace, které jsou navíc individuálně charakteristické a stručně diskutovat jejich případné konfrontace s kvalitativní analýzou komunikační situace a zdůvodnění volby správné odpovědi, dítětem.

2 Metodologie výzkumného šetření a popis hodnotícího nástroje

Cílem předvýzkumu bylo zjistit, zda se mezi výkony dětí intaktních a s poruchou autistického spektra projeví odchylky v hodnocení pragmatiky komunikace a zda budou tyto rozdíly statisticky významné. Vybrali jsme deset dětí z intaktní populace a deset dětí s poruchami PAS školního a staršího předškolního věku. Relativní věkový rozptyl je podložen nejednotnou věkovou strukturou dětí v zařízeních pro děti s PAS a značnou heterogenitou výzkumného souboru. Původně jsme chtěli do výzkumu zařadit jen dětí předškolního věku, což se ale ukázalo s ohledem na vývoj pragmatických dovedností a schopností popsat zdůvodnění svého výkonu dítětem jako nemožné. Navíc jsme chtěli sledovat běžnou strukturu dětí, se kterými se mohou logopedi setkat, což bývají většinou až děti staršího předškolního věku, ale převážně děti školního věku. Jednalo se o smíšený design výzkumu, jehož základem bylo hodnocení provedené prostřednictvím metody testování, přičemž byl testový hodnotící nástroj vytvořen s využitím originálním ilustrací demonstrujících pragmaticky zaměřené komunikační situace, které vyplývají z každodenního života a běžných sociálních interakcí ve vazbě na nejužší sociální skupinu. Našim záměrem je upozornit především na značný rozptyl výsledků a hlavně výsledné disproporce, ke kterým může docházet na základě eliminace kvalitativního procesní výkonové charakteristiky dítěte při hodnocení jeho výkonu v pragmatické jazykové rovině.

Ve skupině dětí s PAS byly v rámci tohoto dílčího předvýzkumu hodnoceno 10 dětí s dg. dětský autismus, i když v celém výzkumném vzorku pak budou zařazeny i děti s Aspergerovým syndromem. Přestože by se zdálo, že se jedná o poněkud rozdílné diagnózy z hlediska stupně narušení, s ohledem na změny v posuzovacích kritérií PAS

v kontextu DSM V. klasifikace APA a směrem k 11. revizi WHO se domníváme, že u některých dětí bude docházet v budoucnu ke změně přidělené diagnózy v mladším věku. Navíc mohou být jednotlivé diagnózy poměrně ovlivněny diagnostikujícím pracovníkem nebo pracovištěm a výsledná diagnóza tak může relativně odpovídat i jinému stupni či typu PAS, mimo jiné proto, že se jedná o poruchu vývojovou, měnící s věkem dítěte a vlivem specifické intervence svou symptomatologii. Tyto předpoklady se částečně projevují i v průběhu či v rámci jiných výzkumných šetření, které jsme prováděli v oblasti posuzování orální stereognozie apod., kdy i děti s těžším stupněm postižení vykazovaly hodnoty lepší než děti z méně závažným stupněm PAS nebo dokonce v kombinaci s poruchou intelektu (mentálním postižením) (srovnej např. Vitásková, Málková & Hlavinková 2016).

Vytvořený diagnostický materiál s pracovním názvem „Hodnocení úrovně pragmatické jazykové rovin u osob s PAS: potencionální bariéry pro logopedickou intervenci" se zaměřuje na hodnocení pragmatického komunikačního chování dítěte na základě individuálně zaměřeného přímého pozorování a výkonového testovaní. Vycházíme z předpokladu, že mnoho schopností a praktických dovedností souvisejících s pragmatickou jazykovou rovinou může být hodnoceno právě na základě metody pozorování. Pozorování je prováděno bez nutnosti zadávat složitější úkoly, v přirozeném prostředí dítěte či v prostředí logopedického poradenského či terapeutického pracoviště, které již dítě zná. Cílem formálního testování je objektivněji zachytit obtíže v hodnocené oblasti, adekvátnost provedených úkolů, zvláštnosti ve způsobu provedení apod.

Diagnostický materiál byl vytvořen specificky pro potřeby logopeda. Každá oblast diagnostiky je hodnocena na základě pozorování a pro ověření subjektivního pohledu slouží obrázkový materiál, který je předkládám klientům s PAS, a hodnotí rozlišování vizuálních schémat. Základními hodnocenými oblastmi jsou problémové chování, zrakový kontakt, sociální interakce a chování (pozdrav, oslovení, loučení, střídání komunikačních rolí a komunikační pravidla). Rozlišování vizuálních schémat obsahuje vždy dva obrázky. Zadávací instrukce vyzývá dítě vybrat ze zadané dvojice obrázků ten, který vyjadřuje správnou variantu komunikační situace. Sestaveno bylo deset dvojic obrázků, související s výše uvedenými kategoriemi hodnocení: 1. Zrakový kontakt, 2. Pozdrav, 3. Loučení, 4. Žádost o prosbu (chtít něco), 5. Proxemika při komunikaci, 6. Vyjádření nelibosti, 7. Vyčkání při komunikaci, 8. Střídání v rozhovoru, 9. Chování v obchodě, 10. Reakce na prohru. Administrace testu byla koncipována se snahou o simplifikaci a přehlednost. Rozlišování vizuálních schémat, které je součástí formálního testování se hodnotí na stupnici 0 = správná odpověď, 1 = nesprávná odpověď. Čím více získá klient bodů, tím závažnější problém se v této oblasti vyskytuje. Další část hodnotícího materiálu je zaměřena na senzorickou integraci, motorickou imitaci a mimiku. V tomto příspěvku se věnujeme ale jen popisu dílčích výsledků týkající se první části testování, tedy části využívající modelová ilustrovaná schémata.

2.1 Dílčí výsledky výzkumného šetření

V Tab. 1 vidíme rozložení výsledků hodnocení v rámci zadávání dvojice vizuálních schémat. Z výsledků vyplývá, že nejčastěji (celkem čtyřikrát) se ve skupině dětí intaktních objevilo nesprávné vyhodnocení u dvojice obrázků reprezentovaných obrázkovým schématem Obr. 1 „Pozdrav", dále třikrát ve schématu Obr. 3 „Loučení" a Obr. 1 „Zrakovém kontaktu" a dvakrát u obrázkového schématu Obr. 5 „Proxemika" a jednou u Obr. 7 „Vyčkání na komunikaci". V dalších částech děti vyhodnotili komunikační situaci adekvátně výběrem správné odpovědi. Zajímavý je identický výsledek u chlapců 7 a 8 (viz K7 a K8 v Tab. 1), u kterých byly shodně nesprávně vyhodnoceny oblasti Zrakového kontaktu, Pozdravu, Loučení. Nejhoršího výsledku dosáhl klient K3, který měl 4 nesprávné odpovědi (K3). Neprosto bezchybný výsledek měly čtyři děti.

Tab. 1
Hodnocení vizuálních schémat u intaktních dětí

KLIENT	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	CELKEM
POHLAVÍ	*D*	*CH*	*CH*	*CH*	*CH*	*CH*	*CH*	*D*	*CH*	*CH*	
VĚK	*6;0*	*6;6*	*5;8*	*6;10*	*4;9*	*6;10*	*5;2*	*6;4*	*5;7*	*5;11*	
OBLASTI HODNOCENÍ											
Obr. 1 Zrakový kontakt	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	3
Obr. 2 Pozdrav	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	4
Obr. 3 Loučení	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	3
Obr. 4 Chtít něco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Obr. 5 Proxemika	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
Obr. 6 Vyjádření nelibosti	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Obr. 7 Vyčkání na kom.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Obr. 8 Střídání kom. rolí	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Obr. 9 Chování v obchodě	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Obr. 10 Reakce na prohru	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nesprávné odpovědi	0	1	4	1	1	0	3	3	0	0	13

Z výsledků v Tab. 2 hodnocení vizuálních schémat u dětí s PAS vyplývá, že děti paradoxně v rámci tohoto výběrového vzorku chybovali méně, a to konkrétně v devíti případech, přičemž je jejich nejhorší výsledek nižší než u dětí intaktních. Nejčastěji se jednalo chyby v oblasti neprezentované Obr. 2 „Proxemika", Obr. 7 „Vyčkání na komunikace", Obr. 8 „Střídání komunikačních rolí". Naopak nenarušené byly oblasti „Chtít něco", „Vyjádření nelibosti", „Chování v obchodě" a „Reakce na prohru". Nejhoršího výsledku dosáhl klient K5A, jednalo se konkrétně dívku s dětským autismem ve věku 6 let a 6 měsíců. Naprosto bezchybného výsledku dosáhla polovina dětí, přestože je jejich diagnóza založená na narušení sociální interakce a komunikace zejména právě v pragmatické oblasti.

Tab. 2
Hodnocení vizuálních schémat u dětí s poruchou autistického spektra

KLIENT	K1A	K2A	K3A	K4A	K5A	K6A	K7A	K8A	K9A	K10A	CELKEM
POHLAVÍ	*CH*	*CH*	*CH*	*CH*	*D*	*D*	*D*	*CH*	*CH*	*CH*	
DIAGNÓZA	*dět. aut.*	*dět. aut*	*dět. aut*	*dět. aut*	*dět. aut*	*dět. aut*	*dět.aut*	*dět.aut*	*dět.aut*	*dět.aut.*	
VĚK	9;0	5;0	13;0	14;0	6;6	7;8	4;9	5;6	8;2	6;4	
OBLASTI HODNOCENÍ											
Obr. 1 Zrakový kontakt	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Obr. 2 Pozdrav	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Obr. 3 Loučení	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Obr. 4 Chtít něco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Obr. 5 Proxemika	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Obr. 6 Vyjádření nelibosti	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Obr. 7 Vyčkání na kom.	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
Obr. 8 Střídání kom. rolí	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
Obr. 9 Chování v obchodě	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Obr. 10 Reakce na prohru	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nesprávné odpovědi	0	0	0	0	3	2	1	0	2	1	9

Výzkumným předpokladem bylo, že děti intaktní dosáhnou lepších výsledků než děti s poruchou autistického spektra. Již z výsledků je patrné, že rozdíl mezi porovnávanými skupinami dětí je zanedbatelný. Pro ověření výchozích hypotéz volíme neparametrický U-test Manna a Whitneyho pro větší skupiny (skupina o četnosti 9–20):

– H0: mezi výsledky obou skupin není statisticky významný rozdíl.
– HA: mezi výsledky obou skupin je statisticky významný rozdíl.

Pro porovnání seřadíme výsledky obou skupin a přiřadíme pořadí.

Tab. 3
Výpočet U-testu

Intaktní	Pořadí	PAS	Pořadí
6	1	7	3
7	3	8	5,5
7	3	8	5,5
9	9	9	9
9	9	9	9
9	9	10	16
10	16	10	16
10	16	10	16
10	16	10	16
10	16	10	16
$n_1 = 10$	$R_1 = 98$	$n_2 = 10$	$R_2 = 112$

$$U = n_1 * n_2 + \frac{n_1 * (n_1 + 1)}{2} - R_1 = 43$$

$$U' = n_1 * n_2 + \frac{n_2 * (n_2 + 1)}{2} - R_2 = 57$$

$$U_{0.05}(10{,}10) = 23$$

Protože vypočítaná hodnota U = 43 je větší, než hodnota kritická $U_{0,05}(10,10) = 23$, přijímáme nulovou hypotézu. Mezi výsledky obou skupin dětí není statisticky významný rozdíl.

2.2 Diskuse dílčích výsledků

Vytvořený diagnostický materiál přináší úplně nový náhled na problematiku pragmatické jazykové roviny u osob s PAS, nejen v kontextu sociálního chování. Jeho cílem je i zefektivnění logopedické intervence a naznačení směru, kterým by se logopedická intervence osob s PAS mohla ubírat – např. jaké individuální zvláštnosti by měly být zohledněny a jaké potencionální bariéry mohou logopedickou intervenci narušit.

Z kvalitativního rozboru dílčích výsledků ale vyplývá, že u obou skupin dětí došlo k odchylnému či nesprávnému výkonu v jiných oblastech hodnocení pragmatických jazykových schopností. Jedinými shodně nenarušenými odpověďmi byly „Chování v obchodě" a „Reakce na prohru" a vyjádření žádosti „Chtít něco", což vyžaduje dle našeho názoru další analýzu. Naprosto paradoxní je lepší výsledek v celkovém výkonu u dětí s PAS, což může být ale vysvětleno částečně častějším nácvikem komunikačních situací vyjádřených na obrázcích. Když se podíváme na věk dětí a jejich výkon, některé mladší děti paradoxně vykazují lepší výsledek než děti starší, přestože mají stejně závažnou diagnózu. Dle našeho názoru by se mohlo jednat o výsledky, které by podpořily tendence směřující ke změnám klasifikace PAS v rámci 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace. Ta už více reflektuje rozdíly jak v komunikaci, tak funkčnosti komunikace a pragmatiky u dětí s PAS a proto může být v logopedickém prostředí lépe využitelná pro účely plánování komunikačního postupu a rozvoje funkční komunikace či její kompenzační funkci.

Už z tohoto předběžného výzkumu vyplývá, že hodnocení pragmatiky komunikace není vhodné provádět jen na základě kvantitativních ukazatelů. Spíše se musí jednat o kombinaci testování výkonu s podrobnější kvalitativní deskripcí a následnou analýzou či konfrontací s výsledky procesního posuzování průběhu testování a komentářů či chování dítěte během testování. Za velmi prospěšné považujeme doplnění hodnocení nebo její primární oporu o vytvořené audiovizuální záznamy, které by byly následně analyzovány na základě analýzy komunikačního chování. Zároveň však musíme upozornit na limity takového postupu, který vyžaduje jak souhlas zákonných zástupců s pořízením, uchováním a analyzováním materiálu, tak určité nároky na technické a organizační

zajištění nahrávání a samozřejmě zvláštní časové nároky na analýzu a specifický zácvik v analýze pragmatického komunikačního chování.

Na základě provedeného předvýzkumu můžeme rovněž konstatovat, že testování ovlivňuje také příprava na jeho provedení. Před začátkem samotného testování či pozorování je z našeho pohledu důležité respektovat určitá doporučení. Nutná je např. komplexní osobní a rodinná anamnéza, která by měla obsahovat i informace o zájmech dítěte, oblíbených aktivitách, písních, filmech, potravinách, domácích mazlíčcích, členů rodiny apod. Dále je nezbytné navázání vztahu s klientem, založeného na důvěře. Logoped by se měl důkladně seznámit s testujícím materiálem, otázkami a hodnocením, připravit si veškeré pomůcky, zkontrolovat audio/video techniku. V průběhu hodnocení by měla být používána adekvátní mimika a adekvátní slovní pochvala. Aktivity by měly být přiměřené věku dítěte a využívat by se měla aktuální motivace dítěte. Otázku je vhodné zopakovat 2krát až 3krát a na odpověď vyčkat 3 až 5 sekund.

Závěr

Hodnocení pragmatické roviny komunikace je jedním z nejobtížnější a přitom ze společenského hlediska nejvýznamnější složkou diagnostiky v oblasti jak fyziologie, tak poruch komunikace. Posuzování je totiž závislé na mnoha faktorech, které vyplývají jak z individuálních charakteristik osobnosti jedince i testujícího, tak z vnějších podmínek, stejně tak jako z charakteru komunikačního prostředí a komunikačních partnerů a zkušenosti, kterou má testovaný s předkládanými pragmaticky orientovanými úkoly. Dle našeho názoru je nutno zohlednit nejenom komunikační výkon nebo charakteristiku neverbálního nebo koverbálního chování; složky pragmatického chování (mimika či gestikulace) jsou totiž ovlivňovány motorickými výkony a neuromotorickou aktivitou, která může být, a to zvláště u osob se zdravotním postižením, primárně specificky determinována různými odchylkami sekundárně ovlivňujícími výkon v oblasti pragmatických složek komunikace.

V našem dílčích výzkumném šetření jsme zjistili paradoxní nenarušení oblastí pragmatiky komunikace hodnocené pomocí vizuálních schémat u poloviny dětí s PAS a naopak horší výkon u dětí z intaktní populace. Některé z oblastí byly shodně hodnoceny adekvátně, přičemž hodnota výsledky nebyla ovlivněna věkem – naopak mladší děti s vážnou diagnózou dětského autismu dosáhly lepšího výkonu než děti starší se stejnou diagnózou. Rozdíly mezi oběma skupinami však v tomto případě nebyly statisticky významné.

Dalším ne bezvýznamným zjištěním je, že výkon dítěte nemusí reflektovat skutečné ovládnutí pragmatických komunikačních projevů v předkládaném situačním kontextu, ale snahou o vyjádření správné odpovědi, která po kvalitativní analýze neodpovídá skutečné inklinaci výběru odpovědi ze strany dítěte nebo podstatě komunikační situace.

Pragmatické zdůvodnění, které u dítěte následně po testování vyprovokujeme, mnohdy doloží naprosto či alespoň zčásti odlišně pochopenou obsahovou složku funkčního pragmatického projevu. Jedná se tak dle našeho názoru o jakousi „pragmaticky orientovanou analýzu" pragmatického komunikačního chování dítěte, která je odlišná od běžného posuzování pragmatiky komunikace v logopedii.

Literatura

American Speech Language Hearing Association. (2016). ASHA©,. Social Language Use Pragmatics 1997–2014.[online] [cit. May 2 2016]. Available at: http://www.asha.org/public/speech/development/Pragmatics/.

Boyd, B. (2011). *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií.* Praha: Portál.

Buntová, D., & Mikulajová, M. (2012). Sémanticko-pragmatický deficit u detí s narušeným vývinom reči. *In Československá psychologie. 56*(4), s. 343–352.

Hwa-Froelich, D. A. (2015): Social communication theoretical foundations and introduction. In Hwa-Froelich, D. A. (Ed.): *Social communication development and disorders.* New York New York, NY: Psychology Press.

Košťálová, M., Poláková, B., Ulreichová, M., Šmíd, P., Janoušová, E., Kuhn, M., Klenková, J., & Bednařík, J. (2015). Dotazník funkcionální komunikace (DFK): validace originálního českého testu. *Česká a slovenská neurologie*, 78, 111 (2), pp. 188–195.

Lechta, V. a kol (2011). *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.

Mikudová, H. (2014). *Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra*. Diplomová práce. Vedoucí práce: Říhová. Olomouc: UP.

Miller, M., Chukoskie, L., Zinni, M., Townsend, J. & Trauner. D. (2014): Dyspraxia, motor function and visual-motor integration in autism. *Behavioural Brain Research,* 269, pp. 95–102.

Říhová, A., Vitásková, K. (2012). *Logopedická intervence u osob s poruchami autistického spektra. Odborná publikace pro logopedy*. Olomouc: VUP.

Thorová, K. (2012). *Poruchy autistického spektra.* Praha: Portál.

Vitásková, K., & Říhová, A. (2013): Komparativní studie aplikace Výměnného obrázkového komunikačního systému u osob s poruchami autistického spektra. In Vitásková, K. a kol. *Vybrané typy narušené komunikační schopnosti v interdisciplinárním přístupu. Výsledky partikulárních výzkumných šetření.* Olomouc: VUP.

Vitásková, K., Málková, M., & Hlavinková, A. (2016). Ověřování výzkumných možností diagnostiky orální stereognozie v oblasti symptomatických poruch řeči u dětí – význam pro interdisciplinární praxi. In *PhD existence.* Olomouc: VUP. Dostupné na: http://contexo.cz/files/other/filemanager/Files/PHD%20VI/phdexistence2016_web2.pdf

Vitásková, K., & Říhová, A. (2015) Speech and language therapy in the context of autism spectrum disorders assessment and intervention – professional undergraduateand graduate approach. In *ICERI 2015 Proceedings*, pp. 4484–4491.

Zufferey, S. (2015). *Acquiring pragmatics: Social and cognitive perspectives*. New York: Routledge.

Kontakt:
doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D. vedoucí autorského kolektivu
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
E-mail: katerina.vitaskova@upol.cz

EMBU a jeho verzie ako nástroje na meranie vzťahovej väzby

Gabriela Rozvadský Gugová

Abstrakt

Cieľ: Diagnostikovanie vzťahovej väzby v súčasnosti poskytuje možnosť sledovať rozličné aspekty správania. Teória vzťahovej väzby je dnes široko uznávaná. Prinášame krátky prehľad vývinu metódy EMBU a jeho modifikácii pre detskú populáciu, pre dospelých jedincov aj pre rodičov. Záverom informujeme o špecifikách slovenskej verzie sEMBU.

Metódy: sEMBU hľadá predovšetkým tri základné modely používané v rodičovskej správaní: odmietanie, emočnú vrelosť a hyperprotektivitu. Modifikácie pôvodného EMBU krátko predstavujeme cez štúdie autorov. Použili sme 23-položkové s (short) -EMBU (Arrindell, W. A. et al., 2001). Slovenský preklad originálneho sEMBU bol uverejnený v roku 2007 (Poliaková, M., Mojžišová, V., Hašto, J., 2007). V našej vzorke bolo N = 970 participantov (bežná populácia) z toho 507 žien a 463 mužov vo veku 18–62 rokov, ktorí pozostávali zo študentov externého pre-gradual štúdia VŠ DTI, 2010–2014.

Výsledky: Vnútorná reliabilita na všetkých subškálach u otcov bola α = .820 a u matiek α = .856. Priemerné hodnoty v jednotlivých subškálach boli: Odmietanie (otec): M = 13.88, SD = 3.250; Odmietanie (matka): M = 14.44, SD = 3.768; Emočná vrelosť (otec): M = 14.24, SD = 3.190; Emočná vrelosť (matka): M = 14.24, SD = 3.214; a sledovaná Hyperprotektivita (otec): M = 18.90, SD = 3.509; Hyperprotektivita (matka): M = 17.69, SD = 3.990. Naše výsledky sa ukázali vyššie ako publikované Perrisom a jeho kol. (1980). Zistili sme pri klastrovej analýze, že najväčší podiel na klasifikácii a diferenciácii vzťahovej väzby mala hyperprotektivita (otec). U matiek to bola Emočná vrelosť. Predpokladali sme, že nájdeme bezpečnú vzťahovú väzbu u matiek.

Závery: Naše výsledky nás prekvapili, klastrová analýza typov vzťahovej väzby nepreukázala výskyt bezpečnej vzťahovej väzby u matiek. Vzhľadom na naše zistenia odporúčame zamerať sa vo výskume ako aj v terapii na bezpečnú vzťahovú väzbu.

Kľúčové slová: vzťahová väzba, EMBU, sEMBU, EMBU-P, EMBU-c.

EMBU and Other Versions as Tools to Measure Attachment

Abstract

Objective: The diagnosis of attachment now provides the ability to track various aspects of behaviour. The attachment theory is widely recognized today. Here is a short overview of the development of the EMBU method and its changes for the paediatric population, for adults and for parents. In the conclusion, we inform about the specifics in the Slovak version of sEMBU.

Methods: sEMBU is mainly looking for three basic models used in parental behaviour: rejection, emotional warmth and overprotection. Modifications of the original EMBU are briefly introduced through the authors' studies. We used a 23-item (short)-EMBU (Arrindell, W. A. et al., 2001). The Slovak translation of the original sEMBU was published in 2007 (Poliaková, M., Mojžišová, V., Hašto, J., 2007). Our sample contained N = 970 participants (general population), of which 507 were women and 463 were men aged 18 to 62 years. All the sample members were external students of the university-graduate studies DTI, 2010–2014.

Results: Internal reliability on all the subscales in fathers was α = .820 and in mothers α = .856. Average values in each subscale were: Rejection (father): M = 13.88, SD = 3.250; Rejection (mother): M = 14.44, SD = 3.768; Emotional warmth (father): M = 14.24, SD = 3.190; Emotional warmth (mother): M = 14.24, SD = 3.214; and monitored Overprotection (father): M = 18.90, SD = 3.509; Overprotection (mother): M = 17.69, SD = 3.990. Our results proved higher than those published by Perris et al. (1980). Overprotection took the highest share of classification and differentiation in the fathers' cluster. The highest share of classification and differentiation in the mothers' cluster was in Emotional warmth. We assumed that we would find a secure attachment in mothers.

Conclusion: The results were surprising; the cluster analysis did not show the occurrence of secure attachment. We recommend focusing on research and therapy on secure attachment with respect to our findings.

Keywords: attachment, EMBU, sEMBU, EMBU-P, EMBU-c.

Nástroje na meranie vzťahovej väzby v dospelosti

Jednou z prvých významných metód v diagnostike vzťahovej väzby bola metodika AAI (*Adult Attachment Interview* – Rozhovor o vzťahovej väzbe dospelého) M. Mainovej (Hesse, 2008). Rozhovor je zameraný na zisťovanie vzťahových zážitkov dospelej osoby s jej rodičmi/opatrovateľmi. Výskumy sa zameriavali v minulosti najmä na skúsenosti z raného detstva dospelých psychiatrických pacientov s dôrazom na nedostatok rodičovskej opatery. Táto nedostatočnosť v zásade vyplývala zo straty alebo odlúčenia od rodičov z dôvodu úmrtia, rozchodu alebo rozvodu v rozličných vekových štádiách. Ako prví Jacobson (1980), Perris (1980) a Arrindell (1983) a neskôr ich nasledovníci rozšírili pojem „deprivácie v detstve", ktorú v zhode definovali ako „nedostatok, stratu alebo absenciu emočného nasycovania v opornom vzťahu pred adolescenciou" a zdôrazňovali, že takáto deprivácia vyplýva buď z reálnej straty jedného alebo oboch rodičov, alebo z nedostatočných, či chybných komunikačných, výchovných a edukačných praktík zo strany rodičov.

S nástupom sebaposudzovacích dotazníkov pribudli ďalšie kvalitné nástroje. Tu patrí dotazník **EMBU** (*Dotazník zapamätaného rodičovského správania,* skratka pochádza z originálneho švédskeho názvu *Egna Minnen Betraffande Uppfostran,* čo v slovenčine znamená *Moje spomienky, ako ma vychovávali*). Pôvodná verzia (Perris et al., 1980) obsahovala 81 položiek, ktoré boli združené do 15 subškál. Neskôr bola vytvorená skrátená verzia s označením **s-EMBU**, ktorá obsahuje 23 položiek v troch základných subškálach (Arrindell et al., 1999, 2001), (Rozvadský Gugová, Eisemann, 2016): Odmietanie; Emočná vrelosť; Hyperprotektivita.

Prínosnými sa stali aj Bielefeldské dotazníky vzťahovej väzby. Autorom Bielefeldského dotazníka klientových očakávaní (BDKO, nem. *Der Bielefelder Fragebogen zu Klientenerwartungen* BFKE) je D. Höger (1999) z Univerzity v Bielefelde, ktorá je známa svojím výskumom v oblasti vzťahovej väzby. Paralelnú verziu tohto dotazníka s názvom Bielefeldský dotazník očakávaní v partnerstve (BDOP, angl. *Bielefeld Partnership Expectations Questionnaire* BPEQ) uvádzajú Pollak, Wiegand-Grefe a Höger (2008). Táto téma je v literatúre bohato diskutovaná (napr. Crowell, Fraley, Shaver (2008); Mikulincer, Shaver (2007); Fraley, Phillips (2009), u nás sa tejto téme venuje Halama (2009). Diagnostikovanie vzťahovej väzby v súčasnosti poskytuje možnosť bližšie sledovať rozličné aspekty správania, etymológiu sledovaného javu, ktorý sa prezentuje symptomaticky ako vzorec myslenia a správania.

EMBU

Jedna z pôvodných štúdií švédskych autorov o EMBU (Jacobson, L., Lindstrom, H., von Knorring, L., Perris, C. and Perris, H., 1980) predstavila EMBU ako nový nástroj a CMPS

(the Cesarek Marke Personality Schedule, zostavený podľa Murray's Teórie osobnosti (Murray, 1938) ako nástroj na vyhodnocovanie psychogénnych potrieb. Výskumu sa vtedy zúčastnilo 152 subjektov oboch pohlaví zo zdravej populácie. Vo vzorke bolo 108 mužov a 44 žien. Vo vzorke bolo 73 brancov, 57 študentov medicíny,15 študentov terapie a 7 personalistov vo veku 17–46 rokov. Autorom sa potvrdili všeobecné predpoklady, že vnímané rodičovské správanie je dôležitý faktor v utváraní osobnosti jedinca, ale zistili aj ďalšie neočakávané faktory, ktoré môžu byť ešte dôležitejšie pri determinácii osobnostných charakteristík. Autori našli sig korelácie medzi EMBU a CMPS v týchto položkách: kontrola, vina vzbudzovaná matkami a neurotic. seba presadzovanie r = 0.22, P < 0.01; tolerancia, náklonnosť matiek a neneurotic. dominancia r = 0.20, P < 0.01; uprednostňovanie súrodenca matkou a pasívna závislosť r = 0.21, P < .01; hyperprotektivita matiek a spoločenskosť r = 0.23, P < 0.01. V otcovskom správaní sig. korelovali iba uprednostňovanie súrodenca otcom a pasívna závislosť r = 0.19, P < 0.01 a negatívna korelácia sa objavila medzi tolerantnosťou otca a neurot. sebapresadzovaním r = –0.17,P < 0.05; a agresívnou nonkonformitou r = –0.25, P < 0.001. Pri zisťovaní vnútorných korelácii nástroja CMPS a miery súladu a miery prísnosti, sa našli sig. významné korelácie medzi afiliáciou a mierou súladu u otca r = 0.22, P < 0.005, medzi mierou súladu matiek a sociabilitou bola negatívna korelácia r = –0.16, P < 0.02, ostatné korelácie boli nevýznamné.

Nasledovala štúdia EMBU autorov (Perris, C., Eisemann, M., Ericsson, U., von Knorring, L. and Perris, H., 1983), kde sa skúmali biologické, klinické, psychologické a sociálne faktory na vzorke N = 141 pacientov oboch pohlaví vo veku 21–65 rokov. Našli niekoľko korelácií medzi rodičovským správaním a osobnými skúsenosťami. Našli sa aj sig. korelácie medzi agresiou a hanbou, vinou a negatívnu koreláciu so socializáciou. Muži a ženy podobne hodnotili svojich otcov. Avšak ženy – pacientky hodnotili svoje matky ako viac kruté, zatiaľ čo muži hodnotili matky ako viac hyperprotektívne. Na celej vzorke boli matky viac vnímané negatívne ako otcovia. Autori použili 81 položkové EMBU a KSP Scale (Assessment of Personality Characteristics). Vo vzorke boli pacienti N = 47 unipolárne poruchy, N = 21 bipolárne poruchy, N = 39 neurotické poruchy, N = 34 nešpecifické neurotické poruchy. Priemerné skóra u otcov v odmietaní 10.7 (M, SD = 0.3), hyperpotektivita 14.2 (M, SD = 0.3), tolerancia 18.0 (M, SD = 0.2), prítulnosť 13.5 (M, SD = 0.4), povzbudzovanie 14.1 (M, SD = 0.4). Hlavné zistenia: našli sig. korelácie medzi somatickou úzkosťou a hanbou r = 0.21, P < 0.001, a zainteresovanosťou r = 0.20, P < 0.001, prítulnosťou r = 0.21, P < 0.001, obviňovaním r = 0.20, P < 0.001, ďalej medzi psychickou úzkosťou a hyperprotektivitou r = –012, P < 0.10 > 0.05, a zainteresovanosťou r = 0.14, P < 0.10 > 0.05, prítulnosťou r = 0.19, P < 0.10 > 0.05, povzbudzovaním r = 0.21, P < 0.001 a uprednostňovaním súrodenca r = 0.13, P < 0.10 > 0.05. Rovnako boli nájdené sig. negatívne korelácie na škále sociálnej vhodnosti so všetkými sledovanými správaniami v EMBU okrem tolerancie, prítulnosti, povzbudzovania.

Dánska štúdia o EMBU a osobnostných charakteristikách z roku 1984 (Benjaminsen, S., Jorgensen, J., Kragh-Hansen, L. and Pedersen, L. L., 1984) hľadala vzťah medzi zapamätanými rodičovským správaním a osobnostnými skúsenosťami a charakteristikami. Autori použili EMBU (Arrindell, W. A., Emmelkamp, P. M. G., Brilman, E. and Monsma, A., 1983), ďalej EPQ (the Eysenck Personality Questionnaire) (Eysenck, H. J., Eysenck, S. B. G., 1975) a LKAS (the Lazare-Klerman-Armor Trait Scale) od autorov (Lazare, A., Klerman, G. l., Armor, D. J., 1970). Vo svojej vzorke N=200 probandov mali výskumníci 114 žien a 86 mužov vo veku od 18 do 72 rokov. Boli to dobrovoľníci, študenti a zamestnanci oddelenia psychiatrie, úradníci a ich známi. Medzi orálne osobnostné charakteristiky autori zaradili: agresiu, závislosť, ústnu agresivitu, lakomosť, pasivita, pesimizmus a odmietanie. Obsesívne charakteristiky definované prítomnosťou: zaťatosť, lakomstvo, zmysel pre poriadok, emočná plochosť, tvrdohlavosť, odmietanie, rigidita, pochybnosti o sebe a zväčšené superego (dôraz na požiadavky okolia). Hysterické charakteristiky ukázali na: závislosť, egocentrizmus, emocionalitu, exhibicionizmus, strach zo sexuality, sexuálnu provokáciu a sugestibilitu. Štatistické výstupy ukázali korelácie, aby znížili riziko získania podozrivo pozitívnych výsledkov, použili Bonferroniho korekciu separátne na každú hypotézu. Bolo dizajnovaných 14 korelačných hypotéz podľa počtu skúmaných premenných (14). Každá korelácia bola testovaná na $\alpha i = 1/14 \times 0.20 = 0.014$. Muži a ženy boli analyzovaní oddelene ako chlapci a dievčatá s ich otcami, resp. matkami. Výstupy ukázali, že neuroticizmus koreloval pozitívne s mierou rodičovského uprednostňovania subjektu $r = 0.29$, $P < 0.01$, so vzbudzovaním viny otcami $r = 0.32$, $P < 0.001$ a inverzne so spomienkami na rodičov. Psychoticizmus koreloval s odmietaním otcov $r = 0.25$, $P < 0.01$ a zahanbovaním matiek $r = 0.27$, $P < 0.01$.

Medzi vzorkou chlapcov a dievčat bol rozdiel v tom, že zatiaľ čo u dievčat sa našlo 21 sig. korelácii medzi osobnostnými charakteristikami a detskými výchovnými faktormi, tak u chlapcov sa nenašla sig. významná korelácia žiadna. Medzi skúmaným rodičovským správaním a hysterickými fazetami oral, obsesia a hystéria sa našlo 10 sig. korelácii u dievčenskej vzorky, z čoho 8 korelácii patrilo otcom: korelácie oral s tolerantnosťou (–0.26), so vzbudzovaním viny, s trestaním (0.25), s uprednostňovaním (0.29), $P < 0.01$, ďalej korelácie hystérie s depriváciou (0.24), s trestaním (0.32), s hyperprotektivitou (0.32), s tolerantnosťou (–0.34), $P < 0.01$ a len 2 sig. korelácie patrili matkám: oral a uprednostňovanie subjektu (0.36, $P < 0.001$) a hystéria so zaangažovanosťou (0.25, $P < 0.01$). Dievčatá mali vo vzorke autorov (Benjaminsen, S., Jorgensen, J., Kragh-Hansen, L. and Pedersen, L. L., 1984) závažnejší vzťah ku zapamätanému rodičovskému správaniu ako chlapci. Čo nás vedie k domnienke, že dievčatá citlivejšie reagujú na výchovné praktiky svojich rodičov. Zdá sa, že dávajú väčšiu váhu zažitému ako chlapci.

Perris a kol. viedli medzinárodnú štúdiu zameranú na vnímané rodičovské správanie u zdravých subjektov (Perris, C., Arrindell, W. A., van der Ende, J., Maj, M., Benjaminsen, S., Ross, M., Eisemann, M. and del Vecchio, M., 1985), jednotlivé vzorky subjektov z Austrálie, Dánska, Talianska, Holandska a Švédska vypĺňali švédsky dotazník zapamätaného

rodičovského správania EMBU za účelom porovnania troch faktorov emočná vrelosť, odmietanie a hyperpotektivita získaných z predchádzajúcich faktorových analýz v štúdiách autorov dotazníka. Autori tejto veľkej štúdie našli najvýraznejšie diferencie s dánskou vzorkou v porovnaní s holandskou a švédskou vzorkou na jednej strane, a talianskou a austrálskou na druhej strane. Diferencie vo vnímaní rodičovského správania by vyznievali ešte závažnejšie, keď by boli porovnané s osobnými charakteristikami alebo psychopatologickými podmienkami u subjektov v rôznych krajinách.

EMBU-p

Španielska štúdia o rodičovskom správaní posudzovanom z rodičovskej perspektivy. **EMBU-P** (Castro, J., de Pablo, J., Gómez, J., Arrindell, W. A., Toro, J., 1997) bola spracovaná so zámerom predstaviť novú formu EMBU-P, ide o selfreport o hodnotení svojho vlastného pôsobenia ako rodiča. Faktorova analýza priniesla štruktúru podobnú ako v EMBU (odmietanie, emočná vrelosť, pokusy kontrolovať a uprednostňovanie subjektu), ale zloženú z menej položiek. Vnútorná konzistencia mala tri hlavné faktory. Odmietanie negatívne korelovalo s emočnou vrelosťou $r = –0.21$, $P < 0.001$ a pozitívne s pokusmi o kontrolu $r = 0.36$, $P < 0.001$. Nenašli sa žiadne významné korelácie s vekom odmietanie korelovalo $r = –0.16$, $P < 0.001$, ale objavil sa vzťah EMBU-P s pohlavím rodičov. EMBU-P autori dizajnovali na báze klasického EMBU, použili tie isté položky a skórovací kľúč. Otázky smerovali rodičom, verbálne vety zmenili z minulého času na prítomný a predminulý, tak aby nezmenili význam položiek. Vzorku tvorilo $N = 602$ rodičov študentov Univerzity v Barcelone. Išlo o 299 otcov a 303 matiek., priemerný vek bol $M = 49.87$, $SD = 5.60$ v rozpätí od 36 do 69 rokov. Priemerný vek študentov bol 20.33 roka ($SD = 1.95$). Pri spracovaní faktorovej analýzy použili Varimax. rotáciu a akceptovali len faktory väčšie ako 0.35. Cronbachovo α bolo 0.7. Vzťahy a prípadné sig. korelácie posudzovali s ohľadom na Pearson. korelač. koeficient. Vzorky otcov a matiek podrobili t-testu na nezávislých výberoch. Po zadaných podmienkach abstrahovali nakoniec pre EMBU-P 52 položiek z pôvodného EMBU. Prvý faktor sýtený 17 položkami bol emočná vrelosť 0.84 (10.4 % rozptylu), druhý faktor bol sýtený 19 položkami ako potreba kontroly 0.76 (7.7 % rozptylu), kde boli položky ako prílišné zaangažovanie rodičov v ich aktivitách a pokusy v nich dominovať a riadiť ich rozhodovanie, 4 položky v druhom faktore boli skôr z faktora odmietanie. Tretí faktor bol odmietanie 0.75 sýtený 13 položkami (3.3 % rozptylu) a išlo o prejavy hostility, fyzické aj verbálne, ľahostajnosť a zanedbávanie. Posledný štvrtý faktor bol sýtený len troma položkami a išlo o uprednostňovanie subjektu (2.9 %). Reliabilita bola u tohto posledného 0.66. Pri vyhodnotení t-testu sa našli rozdiely medzi pohlavím rodičov. Matky zdá sa boli viac emočne vrelé $t(602) = –4.97$, $P < 0.001$ a prejavujúce viac kontroly ako otcovia a $t(602) = –5.31$, $P < 0.001$. Tieto výsledky podľa autorov môžu odrážať aj biologické a sociálne role matiek a silnejšie(častejšie) kontakty

s deťmi ako majú otcovia. Matky produkujú viac príležitostí na ukázanie emočnej vrelosti a tiež prejavujú pri tom viac kontroly.

EMBU-c

V roku 1998 bola publikovaná holandská štúdia zameraná na rodičovské správanie a symptómy úzkostných porúch u normálnych detí (Muris, P., Merckelbach, H., 1998). Nastala potreba aplikovať nástroj aj u menších detí a adolescentov, dovtedy sa E.M.B.U. používalo výhradne u dospelých respondentov. Autori sa zamerali ma vzťah medzi vnímaním rodičovského správania a symptomatikou úzkostných porúch vo vzorke školákov v bežnej populácii. N = 45 detí vo veku 8 až 12 rokov. Použili **EMBU-c** pre deti (modifikovaná verzia obsahuje 40 položiek sýtiacich škály odmietanie, emočná vrelosť, kontrola a úzkostná výchova, (Muris, P., Bosma, H., Meesters, C. & Schouten, E., 1998) a SCARED (the Screen of Child Anxiety Related Emotional Disorders). Našli sig. pozitívne korelácie medzi úzkostným rodičovským správaním a rodičovskou kontrolou matiek $r = 0.41$, $P < 0.01$ a $r = 0.42$, $P < 0.01$ na jednej strane a symptomatikou úzkostných porúch, v jednotlivých symptómoch generalizovanej úzkostnej poruchy, separačnej úzkostnej poruchy a enviromentálno-situačnej fóbie matky $r = 0.42$, $P < 0.01$, otcovia $r = 0.40$, $P < 0.01$ na strane druhej. Autori hovoria, že strach a úzkosť sú bežné medzi deťmi, ale hlavnú rolu vo vývoji úzkostných porúch hrajú rodičovské výchovné praktiky. Pri administrácii EMBU-c výsledky ukázali Cronbach's alfa u otcov 0.80 a u matiek 0.78 na sledovaných škálach emočnej vrelosti, odmietanie bola 0.52 a 0.68 (matky), kontrola bola 0.60 a 0.67 (matky), a úzkostná výchova bola 0.78 a 0.80 (matky).

Ďalší autori sa následne zamerali najmä na depresívne symptómy u detí a adolescentov, napríklad v štúdii zameranej na temperament, rodičovstvo a depresívne symptómy u preadolescentov (Oldehinkel, A. J., Veenstra, R., Ormel, J., de Winter, A. F. and Verhulst, F. C., 2006) mali autori vzorku N = 2230 probandov vo veku 10 až 12 rokov zo severnej časti Holandska. Zamerali sa na vzťah medzi depresívnou symptomatikou u detí, preadolescentov, a temperamentom, ďalej vnímaným rodičovským správaním a rodom. Na zisťovanie použili EMBU-c (Egna Minnen Betraffande Uppfostran for Children) pre deti, temperament (bojazlivosť a frustráciu) z EATQ-R (the Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised) a depresívne symptómy zisťovali pomocou CBCL (the Child Behavior Checklist, parent report) a YSR (Youth Self-Report, child report). Výsledky ukázali, že všetky rodičovské a temperamentové skúmané faktory sig. korelovali s depresiou. U dievčat bolo menej hyperprotektivity $t = -2.81$, $P = 0.005$ a odmietania $t = -5.01$, $P < 0.001$ a viac emočnej vrelosti $t = 4.81$, $P < 0.001$ ako u chlapcov, viac skórovali v bojazlivosti $t = 4.32$, $P < 0.001$ ako vo frustrácii $t = -3.35$, $P = 0.001$. Frustrácia zvyšovala depresívny efekt v rodičovskej hyperprotektivite a nedostatok v emočnej vrelosti. Bojazlivosť zvyšovala efekt v odmietaní u dievčat, ale nie u chlapcov, zato vzťah

medzi frustráciou a depresiou u chlapcov bol silnejší. Tieto zistenia podporili skúmanú hypotézu, že efekt rodičovského správania závisí na temperamente a rode u detí.

Jednou z najnovších výskumných štúdií je pakistanská štúdia zameraná na validizáciu EMBU-c na vzorke adolescentov (Saleem, S., Mahmood, Z. and Subhan, S., 2015). Autorky mali vo vzorke N = 1279 adolescentov, ktorých získali cez mnohopočetné výbery vo veku 12–18 rokov (M = 13.93, SD = 1.83). Participanti vypĺňali modifikovanú verziu EMBU-c (Muris, P., Meesters, C., & Van Brakel, A., 2003), ďalej SCPS (School Children Problem Scale) (Saleem, S., & Mahmood, Z., 2011) a demografické položky (vek, gender, trieda). Výsledky ukázali, že EMBU-c malo veľmi podobnú štruktúru ako pôvodná verzia (Muris, P., Meesters, C., & Van Brakel, A., 2003) a sýtili 4 faktory. Výsledky zamerané na vnútornú konzistenciu a reliabilitu na vzorke pakistanských adolescentov ukázali, že vnímaná emočná vrelosť bola negatívnym prediktorom a rodičovské odmietanie naopak pozitívne predikovalo psychické zdravotné problémy ($P < 0.001$). Najskôr po metodologickej stránke museli zabezpečiť preklad nástroja a súhlas autorov, preklad robilo 5 lingvistických expertov, následne 4 klinickí psychológova s minimálne 18 ročnou praxou s detskou populáciou finalizovali pakistanskú verziu. V pilotnej štúdii EMBU-c bolo zapojených 60 školákov (30 chlapcov a 30 dievčat). Vypĺňali pôvodnú verziu (Muris, P., Meesters, C., & Van Brakel, A., 2003), referovali, že mali problém hodnotiť spoločne, preto následne hodnotili oddelene otca a matku. V druhej pilotnej štúdii bolo 30 (15/15) participantov, čas na vypĺňanie sa zlepšil z 20 minút na 15 minút v priemere pri hodnotení oboch rodičov. V hlavnej štúdii bola vzorka N = 1259 participantov, vybraných najmä zo štátnych škôl v Lahore. Všetci participanti boli vybraní tak, aby mali oboch rodičov a žili s nimi spoločne, žiaci navštevovali 8. triedu N = 402, 9. triedu N = 416, 10. triedu N = 441. Vypĺňali SCPS (Saleem, S., & Mahmood, Z., 2011), ktorá mala 88 položiek na 6 škálach: úzkosť, problémy s učením, agresia, sociálne stiahnutie, pocity z odmietania, somatické problémy. Naviac total skóre sa získalo sčítaním všetkých položiek, čím vyššie skóre, tým viac psychických problémov (test- retest reliability 0.79 a half split reliabilita bola 0.89). Faktorová analýza ukázala Crombachovo α: hyperprotektivita 0.78, emočná vrelosť 0.72, odmietanie 0.76, úzkostná výchova 0.79 u otcov; hyperprotektivita 0.76, emočná vrelosť 0.77, odmietanie 0.70, úzkostná výchova 0.71 u hodnotených matiek. Vnútorné medzi faktorové korelácie ukázali vzťah otcovská hyperpotektivita a úzkostná výchova u oboch rodičov 0.49,$P<0.001$ a hyperprotektivita matiek a úzkostná výchova 0.31, $P < 0.001$. Sig. negatívny vzťah bol medzi hyperpotektivitou otcov a rodičovským odmietaním –0.35, $P < 0.001$, a otcovská emočná vrelosť mala pozitívnu asociáciu s emočnou vrelosťou matiek 0.33, $P < 0.001$, a rodičovskou úzkostnou výchovou 0.39, $P < 0.001$. Pri skúmaní rozdielov medzi chlapcami a dievčatami, sa zistili sig. diferencie: chlapci skórovali viac ako dievčatá: otcovia hyperpotektivita $t = 6.27$, $p < 0.001$, odmietanie $t = 4.78$, $P < 0.001$, a úzkostná výchova $t = 5.71$, $P < 0.001$. Dievčatá na druhej strane vnímali otcov ako viac emočne vrelých $t = 4.18$, $P < 0.001$. Regresná analýza prediktorov psychických problémov ukázala, že vek ($\beta = 0.19$; S.E. =

1.82; P = 0.001), pohlavie (β = 0.17; S.E. = 3.95; P = 0.001), trieda (β = 0.11; S.E. = 2.17; P = 0.001) sú sig. pediktory, ďalej rodičovské odmietanie (β = 0.19; S.E. = 0.23; P = 0.02) a úzkostná výchova (β = 0.14; S.E. = 0.47; P = 0.04) boli pozitívne prediktory a emočná vrelosť bola negatívny prediktor (β = –0.23; S.E. = 0.18; P = 0.001). Samozrejme, že tradičná kolektívna kultúra v Pakistane, náboženstvo ovplyvňovali výsledky výskumu, do popredia sa dostávali viac otcovia ako matky. Otcovia vyznievali viac angažovaní vo výchove svojich detí ako matky.

Špecifiká slovenskej verzie s-EMBU

Podobne ako pakistanskí autori aj my sme v našom výskume pri práci s nástrojom potrebovali overiť preloženú verziu nástroja. V diagnostickej praxi veľmi často narážame na problematiku prekladu, v minulosti ako i dnes sa väčšina administrovaných testov v psychológii prekladala z anglických originálov. Mohli by sme sa venovať kladnej a negatívnej stránke prekladu špecialistami z odboru psychológie a psychiatrie a rovnako prekladu z radov lingvistov, ale to nie je naším cieľom. A práve výstupy z Varimaxovej rotácie nás upozornili na problematiku prekladu niektorých položiek v teste. Výstupy z pilotnej vzorky (Rozvadský Gugová, 2011; vo výskume bolo celkovo 770 respondentov, z toho 370 mužov a 400 žien vo vekovom rozpätí od 18 do 64 rokov, so stredoškolským vzdelaním s maturitou, českej a slovenskej národnosti) naznačujú určitú zhodu s kultúrnymi stereotypmi a vzorcami správania v stredoeurópskom ponímaní, v tom zmysle, že matky boli hodnotené ako viac citlivé a hyperprotektívne, zatiaľ čo otcovia boli hodnotení ako viac vzdialení, menej citliví. Naše zistenia Varimaxovou rotáciou nám ukázali rozdiel nielen v počte položiek, ktoré sýtili tri hlavné faktory, ale aj v ich obsahu. Pri rozdelení respondentov podľa hodnotenia matiek a otcov došlo opäť k rozdielom v konštrukcii subškál, s tým rozdielom, že konštrukcia subškál matiek bola takmer identická s verziou Arrindella (2001) okrem položky č. 10. Táto sa v našom výskume zaradila do faktoru Odmietanie, pričom u Arrindella je v Hyperprotektivite. Položka č. 10 z dotazníka bola preložená nasledovne:

„Moji rodičia sa tvárili smutne alebo mi iným spôsobom dávali najavo, že som sa správal(-a) zle, takže som sa potom skutočne cítil(-a) previnilo."

Anglická verzia tejto položky v pôvodnom švédskom dotazníku E.M.B.U. Perrisa, ktorú prekladali M. W. Ross, R. L. Campbell and J. R. Clayer (1982) je položka č. 25:

„Would your parents look sad or in any other way show that you had behaved badly so that you got real feelings of guilt?".

U Arrindella (2001) v s-E.M.B.U. je položka č. 10 v anglickom jazyku uvedená ako „Guilt engendering", v slovenčine by sme interpretovali ako „vyvolanie pocitu viny". Následne sa javí preklad položky č. 10 ako správny, zisťuje mieru vyvolania pocitu viny. Vyvstáva otázka prečo pocit viny zaradil Arrindell (2001) do hyperprotektivity a nie

napríklad do odmietania, je zrejmé, že neexistuje jednoznačné zadelenie do fazety, v tomto momente vstupujú do terminológie kultúrne stereotypy a zabehnuté vzorce správania. Naše vysvetlenie je postavené na operácii s kultúrnymi stereotypmi, v kontexte slovenského a českého modelu výchovy sa ukazuje vyvolávanie pocitu viny zo strany matky ako odmietanie matkou, vnímané respondentmi ako trestanie a nie príliš veľký záujem a tendencia ochraňovať svoje dieťa, čo naopak u otcov táto položka variovala a vyskytovala sa v subškále hyperprotektivity. Čo opäť môžeme vysvetliť na pozadí kultúrnych výchovných modelov. Vzbudzovanie viny zo strany otca je typické pre stredoeurópskych respondentov ako prejav príliš veľkého záujmu, inak povedané otcovia nezvyknú vzbudzovať pocit viny ak sa nezúčastňujú výchovy alebo sú vnímaní ako odmietaví.

Na základe niekoľkých prípadov, kde položky variovali v rámci troch stanovených subškál je viac než žiadaná úzka spolupráca v rámci prekladu a terminológie medzi špecialistami z odboru, lingvistami a odborníkmi z oblasti sociológie, kulturológie, prípadne inými vyžiadanými.

Celkovo sa výchovný model javil viac emočne vrelý, hyperprotektívny ako v švédskej štúdii, priemerné hodnoty dosiahnuté našimi respondentmi boli vyššie ako v Perrisovej štúdii (1980). Kde len hyperprotektivita matiek je mean = 11,70 a SD = 0,16 a u našich matiek bola hodnota mean = 18,55 u synov a mean = 18,03 u dcér, hyperprotektivitu otcov uvádza Perris (1980) mean = 10,70 a SD 0,19 a u našich otcov bola hyperprotektivita mean = 13,54 u synov a mean = 12,85 u dcér.

Reliabilita slovenskej verzie s-EMBU

Naša výskumná vzorka v hlavnej štúdií sa skladala z 970 účastníkov, ktorí boli študentami pregraduálneho štúdia v Dubnici Institute of Technology (DTI) v období 2010–2014 (Rozvadský Gugová, G., Eisemann, M. 2016). Všetci účastníci vypĺňali slovenský preklad s-EMBU pôvodných autorov (Arrindell, W. A, Sanavio, E., Aguilar, G., Sica, C., Hatzichristou, Ch., Eisemann, M., Recinos, LA, Gaszner, P., Peter, M., Battagliese, G., Kállay, J. Van Der Ende, J., 1999), slovenský preklad bol od autorov (Poliaková, M., Mojžišová, V., Haste, J., 2007). Výskumný súbor pozostával z 507 žien a 463 mužov. Priemerný vek účastníkov bol M = 31,743; SD = 8,7317 (z 18 na 62). Priemerné skóre s-EMBU v našej štúdii na škále:

Odmietania (otec) bolo: M = 13,88, SD = 3,250; na škále Odmietania (matka) bolo: M = 14,44, SD = 3,768; Emočná vrelosť (otec): M = 14,24, SD = 3,190; Emočná vrelosť (matka): M = 14,24, SD = 3,214; a Hyperprotektivita (otec) bolo: M = 18,90, SD = 3,509; Hyperprotektivita (matka): M = 17,69, SD = 3,990. Naše výsledky sú vyššie oproti výsledkom Perrisa a kol. (Perris, C., Jacobson, L., Lindstrom, H. von Knorring, L., Perris, H., 1980), ale naopak sa blížia výsledkom zverejneným Castrom (Castro, J., de Pablo, J., Gómez, J.,

Arrindell, WA, Toro, J., 1997), kde ich priemerné skóre na škále Odmietania (otec) bolo: M = 16,32, SD = 3,00 a na škále Odmietania (matka) bolo: M = 16,38, SD = 2,74.

Vnútorná konzistencia subškál bola α = 0,820 pre hodnotenie Otca (bez položky č. 9 α = .823) a α = .856 pre hodnotenie Matky (bez položky č.20 α = .860). Slovenská verzia s-EMBU sa zdá byť celkom spoľahlivá. Medzipoložkové korelácie u otcov na subškále Odmietanie boli od .310 až .652; na subškále Emočná vrelosť boli od 0.304 do 0.752; Hyperprotektivita bola od .411 až .709. Korelácie u matiek boli na subškále Odmietanie od 0.303 do 0.762; na subškále Emočná vrelosť boli 0.371 až 0.616; Hyperprotektivita bola od .305 až .672. Naše výsledky sú veľmi podobné výsledkom z iných štúdií (pozri Arrindell et al., 2001)

Zistili sme pri klastrovej analýze, že najväčší podiel na klasifikáciu a diferenciáciu vzťahovej väzby mala hyperprotektivita (otec, MS = 121.452, F = 494.507, Sig = .000). U matiek to bola Emočná vrelosť, MS = 120.652, F = 479.931, Sig = .000 Predpokladali sme, že nájdeme bezpečnú vzťahovú väzbu u matiek. Zistili sme, že ženy hodnotili svoje matky vyššie ako muži. Klastrovou analýzou sme extrahovali tieto štýly vzťahovej väzby v našej vzorke: bezpečná, úzkostná, úzkostná/ambivalentná, odmietavá/vyhýbavá, odmietavá/popieranie, dezorganizovaná/prílišná angažovanosť. Prekvapením bol nulový výskyt bezpečnej vzťahovej väzby u matiek a u otcov absentoval výskyt prílišnej angažovanosti. Čo zdá sa korešponduje so všeobecným tvrdením, že matky sú prehnane úzkostné a nevychovávajú deti k odolnému správaniu a otcovia sú ľahostajní k výchove a bez prehnaných emócií.

Literatúra

Adamovová, L., Halama, P. (2009). *Vzťahová väzba a religiozita.* Bratislava: Slovak Academic Press.

Arrindell, W. A. et al. (2001). The short-EMBU in East-Germany and Sweeden: A cross-national factorial validity extension. *Scandinavian Journal of Psychology,42*, s. 157–160.

Arrindell, W. A., Emmelkamp, P. M. G., Brilman, E. and Monsma, A. (1983). Psychometric evaluation of an inventory for assessment of parental rearing practices: a Dutch form of the EMBU. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 67*, s. 163–177.

Arrindell, W. A., Emmelkamp, P. M. G., Monsma, A., & Brilman, E. (January 01, 1983). The role of perceived parental rearing practices in the aetiology of phobic disorders: A controlled study. *British Journal of Psychiatry, 143,* 183–187.

Arrindell, W. A. et al. (October 01, 1999). The development of a short form of the EMBU: Its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary and Italy. *Personality and Individual Differences, 27*, 4, 613–628.

Benjaminsen, S., Jørgensen, J., Kragh-Hansen, L., & Pedersen, L. L. (May 01, 1984). Memories of parental rearing practices and personality features. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 69,* 5, 426–434.

Benjaminsen, S., Krarup, G., & Lauritsen, R. (January 01, 1990). Personality, parental rearing behaviour and parental loss in attempted suicide: a comparative study. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 82,* 5, 389–397.

Castro, J., Pablo, J., Gomez, J., Arrindell, W. A., & Toro, J. (January 01, 1997). Assessing rearing behaviour from the perspective of the parents: A new form of the EMBU. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 32*, 4, 230–235.

Cassidy, J., & Shaver, P. (2008). *Handbook of Attachment, Second Edition: Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: Guilford Publications.

Crowell, J. A., Fraley, P. C., Shaver, P. R. (2008). Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment. In Cassidy, J., & Shaver, P. *Handbook of Attachment, Second Edition: Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: Guilford Publications. s. 599–634.

Eysenck, H. J., Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire.* London: Hodder and Stoughton.

Fraley, R. C., Phillips, R. L. (2010). Self-report measures of adult attachment in clinical practice. In Obegi, J. H., & Berant, E. *Attachment theory and research in clinical work with adults*. New York: Guilford, s. 153–180.

Fraley, R. C., Waller, N. G., Brennan, K. A. (2000). An item-response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(2), 350–365.

Halama, P. (2009). Vzťahová väzba v dospelosti. In Adamovová, L., Halama, P. *Vzťahová väzba a religiozita*. Bratislava: Slovak Academic Press, s. 25–39.

Hesse, E. (2008). The Adult Attachment Interview. Protocol, method of analysis, and empirical studies. In: Cassidy, J., & Shaver, P. (2008). *Handbook of Attachment, Second Edition: Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: Guilford Publications, s. 552–598.

Höger, D. (1999). Der Bielefelder Fragebogen zu Klientenerwartungen (BFKE). Ein Verfahren zur Erfassung von Bindungsstilen bei Psychotherapiepatienten. *Psychotherapeut, 44*(3), 159–166.

Jacobsson, L., Lindström, H., Knorring, von, L., Perris, C., & Perris, H. (1980). Perceived Parental Behaviour and Psychogenic Needs. Archiv für *Psychiatrie und Nervenkrankheiten,* 228(1), 21–30.

Lazare, A., Klerman, G. L., & Armor, D. J. (January 01, 1970). Oral, obsessive and hysterical personality patterns: Replication of factor analysis in an independent sample. *Journal of Psychiatric Research, 7*(4), 275–290.

Mikulincer, M., Shaver, P. R. (2007) *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change.* New York: Guilford Press.

Muris, P., Bosma, H., Meesters, C. & Schouten, E. (1998). Perceived parental rearing behaviours: A confirmatory factor analytic study of the Dutch EMBU for children. *Personality and Individual Differences 24*, s. 439–442.

Muris, P., Meesters, C., & van, B. A. (January 01, 2003). Assessment of Anxious Rearing Behaviors with a Modified Version of „Egna Minnen Betraffande Uppfostran" Questionnaire for Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 25*,(4), 229–237.

Muris, P., & Merckelbach, H. (January 01, 1998). Perceived parental rearing behaviour and anxiety disorders symptoms in normal children. *Personality and Individual Differences, 25*,(6), 1199–1206.

Muris, P., Schmidt, H., Lambrichs, R., & Meesters, C. (January 01, 2001). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behaviour Research and Therapy, 39*(5), 555–565.

Murray, H. A., & Harvard University. (1938). *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. New York: Oxford University Press.

Oldehinkel, A. J., Veenstra, R., Ormel, J., Winter, de, A. F. & Verhulst, F. C. (July, 2006). Temperament, Parenting, and Depressive Symptoms in a Population Sample of Preadolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 47*(7), s. 684–695.

Perris, C., Jacobsson, L., Lindström, H., Knorring, von, L. & Perris H. (1980) Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 61*(4), 265–274.

Perris, C., Eisemann, M., Ericsson, U., Knorring, von, L. & Perris, H. (1983). Parental Rearing Behaviour and Personality Characteristics of Depressed Patients. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten* 233, s. 77–88.

Perris, C. et al. (September 01, 1985). Cross-national study of perceived parental rearing behaviour in healthy subjects from Australia, Denmark, Italy, The Netherlands and Sweden: pattern and level comparisons. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 72,* 3, 278–282.

Poliaková, M., Mojžišová, V. & Hašto, J. (2007). Skrátený dotazník zapamätaného rodičovského správania ako výskumný a klinický nástroj s-E.M.B.U. *Psychiatria, psychoterapia, psychosomatika, 14*(2–3), 79–88.

Pollak, E., Wiegand-Grefe, S., & Höger, D. (2008) The Bielefeld Attachment Questionnaires: Overview and Empirical Results of an Alternative Approach to Assess Attachment. *Psychotherapy Research, 18*(2), 179–190.

Ross, M.,W., Campbell, R. L., Clayer, J. R. (December 1982). New inventory for measurement of parental rearing patterns. An English form of the EMBU. *Acta Psychiatrica Scandinavica 66*(6), s. 499–507.

Rozvadský Gugová, G. & Kovalev, A. (2010). *E.M.B.U. ako klinický nástroj na určovanie modelov sexuálnej výchovy v rodinách na Slovensku a v Čechách*. In Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou „SEXUALITY IV". Bratislava: Pedagogická fakulta UK.

Rozvadský Gugová, G. (2010). Administrácia dotazníka E.M.B.U pomocou médií In Chromý, J., Šedivý, J. & Drtina, R. (eds.). *Média a vzdělávání. Sborník recenzovaných příspěvků mezinárodní vědecké konference.* Printed Edition. Praha: Vydavatelství Vysoké školy hotelové.

Rozvadský Gugová, G. (2010). *E.M.B.U. v diagnostike školského psychológa*. In Valihorová, M. & Kaliská, L. Zdravá škola. 1. vyd. Banská Bystrica: UMB, s. 149–153.

Rozvadský Gugová, G. (2011). *Špecifiká prekladu v psychologickej diagnostike*. In Lingua Summit: zborník odborných príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie.Trenčín: KSaHV, FSEV, TnUAD.

Rozvadský Gugová, G. & Eisemann, M. (2016). Psychometric Properties of the Slovak Version of sEMBU on General Adult Sample. *Acta Technologica Dubnicae. 6*(3), s. 32–43. DOI 10.1515/atd-2016-0018

Ruchkin, V. V., Eisemann, M., Hägglöf, B. (1998) *Juvenile male rape victims: Is the level of post-traumatic stress related to personality and parenting?* Child Abuse & Neglect, *22*(9), pp. 889–899

Saleem, S., & Mahmood, Z. (2011). Development of a scale for assessing emotional and behavioral problems of school children. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology 9*(2), s. 73–78.

Saleem, S., Mahmood, Z. and Subhan, S. (18th. February 2015). Perceived Parental Practices and Mental Health Problems: Cross-Cultural Validation of EMBU-c on Pakistani Adolescents. *FWU Journal of Social Sciences, Summer 2015, 9,*(1), s. 44–52.

Kontakt:
Gabriela Rozvadský Gugová
Katedra školskej pedagogiky a psychológie, VŠ DTI,
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská Republika
E-mail: gugova@dti.sk

Znalosti o epilepsii a sebedůvěra studentů učitelství a učitelů z praxe v přístupu k žákovi s tímto onemocněním

Dana Brabcová, Eliška Strejcová, Jiří Kohout

Abstrakt

Epilepsie je neurologické onemocnění, které má negativní dopad na školní život dětí trpících touto nemocí. Jejich podpora ze strany dostatečně informovaných učitelů je tedy více než potřebná. Cílem této studie bylo srovnat znalosti o epilepsii, postoje k této nemoci a rovněž sebedůvěru v přístupu k žákovi s tímto onemocněním mezi dvěma rozdílnými skupinami. První z nich zahrnovala 123 učitelů 1. stupně z praxe, druhá poté 111 studentů učitelství pro 1. stupeň. Obě skupiny vyplnily 21položkový dotazník ATPE zaměřený na postoje k epilepsii, 18položkový znalostní test a 5položkový dotazník zachycující sebedůvěru ve vztahu k žákovi s epilepsií. Bylo zjištěno, že navzdory lepším výsledkům učitelů z praxe v oblasti znalostí (průměrný výsledek ve znalostním testu 10,21 bodu v porovnání s 9,41 bodu u studentů učitelství, p-hodnota menší než 0,001) i sebedůvěry (průměrný výsledek 17,71 bodu versus 15,55 bodu, p-hodnota rovněž menší než 0,001) nenastal mezi oběma skupinami žádný rozdíl z hlediska postojů k epilepsii. Prezentované výsledky naznačují, že by měla být věnována větší pozornost vzdělávání obou uvažovaných skupin v oblasti epilepsie.

Klíčová slova: epilepsie, studenti učitelství, učitelé z praxe, znalosti, postoje, sebedůvěra.

Knowledge about epilepsy and confidence in approaching a pupil with epilepsy among teachers in training and practicing teachers

Abstract

Epilepsy is a neurological disease having negative impact on school life. A support of the affected children from the well-educated teachers is thus highly needed. The aim of this study was to compare knowledge about, attitudes towards epilepsy and confidence in approaching pupils having this condition between two distinct groups. 123 practicing teachers and 111 teachers in training completed the 21-item Scale of Attitudes Toward People with Epilepsy (ATPE), an 18-item multiple-choice test measuring knowledge about epilepsy, and a 5-item questionnaire focused on confidence with epilepsy in a school environment. We found that despite a higher level of knowledge about epilepsy among practicing teachers (mean score of 10.21 points compared with 9.41 points for the teachers in training, $p < 0.001$) and also the higher confidence (mean score of 17.71 points in the former case and only 15.55 points in the latter case, $p < 0.001$), the attitudes towards epilepsy did not differ significantly. The presented findings suggest that more attention should be paid to the epilepsy-related training of the both teachers in training and practicing teachers.

Keywords: epilepsy, teachers in training, practicing teachers, knowledge, attitude, confidence.

Úvod

Epilepsie je chronické neurologické onemocnění mající vyšší incidenci v dětství než u dospělých, přičemž v ČR žije celkově až 100 000 pacientů s epilepsií (Kršek, 2010). Epilepsie má podstatný vliv na školní život těch, kteří ji trpí, a ukazuje se například, že děti s tímto onemocnění jsou podstatně častěji oběťmi šikany ve srovnání s ostatními (Hamiwka et al., 2009). I z tohoto důvodu je velmi důležitá role učitele ve vztahu k těmto jedincům. Výzkumy z různých částí světa (například Wodrich et al., 2011; Lee et al., 2010; Fernandes et al., 2007; Birbeck et al, 2006; Mecarelli et al., 2011; podrobný přehled relevantní literatury včetně odpovídající diskuze je uveden v disertační práci Brabcové (2013)) přitom ukazují, že znalosti učitelů o epilepsii stejně jako jejich sebedůvěra a postoje ve vztahu k této nemoci nejsou zpravidla na příliš dobré úrovni. V České republice byly zkoumány znalosti učitelů základních škol o dětech obecně se speciálními vzdělávacími potřebami a byly rovněž zjištěny významné nedostatky (Horvátová & Finková, 2014). Konkrétně ve vztahu k epilepsii pak byla prokázána celkově nízká

úroveň znalostí učitelů základních škol s tím, že existovaly velké rozdíly mezi učiteli v závislosti na tom, zda měli osobní zkušenost s někým s epilepsií či nikoliv (Brabcová et al., 2012). Ačkoliv je známo, že příprava učitelů má zásadní vliv na formování jejich profesního sebepojetí (Carpenter et al., 1994) a může tudíž významně ovlivnit i to, jak se budou stavět k žákům majícím epilepsii, nebyla až do nedávné doby věnována ani ve světovém měřítku prakticky žádná pozornost výzkumu relevantních faktorů u studentů učitelství a zjištění toho, jak efektivní je jejich vysokoškolská příprava ve vztahu k dětem s epilepsií. Okrajově se tomuto tématu věnovali v Německu Dumeier et al. (2015), Eze et al. (2015) poté v Nigérii realizovali intervenci zaměřenou na zvládání první pomoci při epileptickém záchvatu právě u studentů učitelství. Systematický výzkum realizovaný v ČR Brabcovou et al. (2016), který byl zaměřen na srovnání znalostí, sebedůvěry a postojů u studentů prvního a posledního ročníku učitelství pak ukázal, že zatímco z hlediska znalostí dochází během VŠ studia k určitému pozitivnímu posunu, u sebedůvěry a postojů jsou výsledky v obou skupinách srovnatelné a příprava učitelů zde tak nevede k žádné pozitivní změně. Cílem předkládané studie je v návaznosti na tuto práci srovnat znalosti, sebedůvěru a postoje ve vztahu k epilepsii mezi nekvalifikovanými učiteli 1. stupně z praxe a studenty prezenční formy učitelství 1. stupně, kteří dosud zkušenosti z praxe nemají. Díky tomu bude možné získat komplexnější náhled na to, jak se uvedené proměnné liší mezi studenty učitelství v různých fázích studia a studijních oborech a mezi učiteli z praxe majícími odpovídající zkušenosti.

1 Metodologie

1.1 Procedura sběru dat

Sběr dat probíhal u studentů studijního programu Učitelství prvního stupně pro základní školy na FPE ZČU v Plzni a také na FPE JČU v Českých Budějovicích. Byli zapojeni studenti prezenční formy i formy kombinované, kde se jednalo o nekvalifikované pedagogy s praxí doplňující si příslušné vzdělání. Před vyplněním dotazníků byli studenti seznámeni detailně s cílem výzkumu a požádání o spolupráci. Rovněž byli instruováni, aby odpovídali podle svého nejlepšího vědomí a svědomí s tím, že především u postojů k epilepsii není žádná odpověď správná nebo chybná a jde nám o zjištění jejich subjektivního pohledu na věc. Studenti vyplňovali dotazník zcela samostatně, dobrovolně a anonymně, přičemž potřebná doba na vyplnění nepřekračovala 20 minut.

1.2 Výzkumné nástroje

Postoje k epilepsii byly měřeny pomocí 21položkové škály ATPE. Respondent vybírá odpovědi na otázky na šestistupňové škále –3 až +3 (nula není zahrnuta), kde vyšší

hodnoty odpovídají pozitivnějším postojům k lidem s epilepsií (Antonak, 1990). Celkové skóre se stanoví jako součet bodů za jednotlivé položky. Česká verze škály postojů dotazníku ATPE byla v roce 2015 ověřena na skupině studentů FPE ZČU a vykazuje velmi dobré psychometrické vlastnosti (Brabcová et al., 2016).

Ke zjištění znalostí byl použit 18položkový dotazník vlastní konstrukce autorů Brabcová et al. (2016). Každá testová otázka obsahovala čtyři možnosti odpovědí, z nichž právě jedna byla správná. Za správnou odpověď se získával jeden bod, za špatnou či žádnou poté nula bodů. Celkové skóre pak bylo dáno součtem bodů. Psychometrické vlastnosti dotazníku jsou stejně jako proces jeho tvorby podrobně uvedeny a diskutovány v odkazované práci, kde je rovněž konstatováno, že přes možná další vylepšení dotazník splňuje základní požadavky kladené na výzkumné nástroje.

Sebedůvěra ve vztahu k epilepsii byla poté měřena vlastním 5položkovým dotazníkem, který zjišťoval, do jaké míry si respondenti důvěřují při zvládání situací, jež mohou nastat ve třídě, kde je žák s epilepsií. Respondenti měli posoudit na škále 1–5, do jaké míry by byli schopni zvládat jednotlivé situace. Podrobnosti o dotazníku jsou uvedeny v práci Brabcové et al. (2016).

1.3 Popis souboru respondentů

Základní charakteristika respondentů je patrná z tabulky 1. Z tabulky je zjevné, že převážnou část respondentů tvořily ženy a to v obou skupinách, jak u prezenční, tak i kombinované formy studia. Průměrný věk byl u studentů prezenční formy 21 let, u studentů kombinované formy studia poté zhruba 42 let, přičemž tito studenti měli v průměru 15 let trvající pedagogickou praxi. Více jak polovina respondentů v obou skupinách uvedla osobní znalost někoho s epilepsií (ne nutně z prostředí školy). Převážná část studentů kombinované formy (76 %) dosud nevyučovala žáka s epilepsií.

Tab. 1
Základní charakteristiky souboru respondentů

Charakteristika	Studenti prezenční formy (n = 111)	Studenti kombinované formy (n = 123)
Pohlaví		
Muž	6 (5,4 %)	13 (10,6 %)
Žena	105 (94,6 %)	110 (89,4 %)
Věk	21,3 ± 1,6[a] roku (rozpětí 19–30 let)	41,7 ± 10,6[a] roku (rozpětí 20–60 let)
Pedagogická praxe	N/A	14,6 ± 10,5[a] roku (rozpětí 0–36 let)

Charakteristika	Studenti prezenční formy (n = 111)	Studenti kombinované formy (n = 123)
Osobní znalost někoho s epilepsií		
Ano	59 (53,2 %)	75 (61,0 %)
Ne	41 (36,9 %)	37 (30,1 %)
Nejsem si jist	11 (9,9 %)	11 (8,9 %)
Výuka žáka s epilepsií	N/A	
Ano		30 (24,4 %)
Ne		93 (75,6 %)
Setkání se s epilepsií během studia		
Ano, podrobně	5 (4,5 %)	5 (4,1 %)
Ano, okrajově	63 (56,8 %)	79 (64,2 %)
Ne	43 (38,7 %)	39 (31,7 %)
Typ absolvované střední školy		
Gymnázium	49 (44,1 %)	51 (41,5 %)
Jiná střední škola	62 (55,9 %)	72 (58,5 %)
Zájem o informace o epilepsii během VŠ studia		
Určitě ano	64 (57,7 %)	50 (40,7 %)
Spíše ano	42 (37,8 %)	65 (52,8 %)
Spíše ne	5 (4,5 %)	8 (6,5 %)
Určitě ne	0 (0 %)	0 (0 %)

[a] průměr ± výběrová směrodatná odchylka

1.4 Statistická analýza

Získaná data byla zpracována v programu Microsoft Office Excel 2007. Statistická analýza zahrnovala ověření normality, které bylo s pozitivním výsledkem provedeno u celkových skórů znalostí, sebedůvěry i postojů v obou sledovaných skupinách. Díky tomu bylo možné realizovat parametrické t-testy shody středních hodnot v obou sledovaných skupinách pro tyto celkové skóry stejně jako pro jednotlivé položky dotazníků zaměřených na sebedůvěru a postoje k lidem s epilepsií. Srovnání u dílčích položek dotazníku zaměřeného na znalosti bylo poté realizováno pomocí testu shody populačních pravděpodobností. Ve všech případech jsou výsledky testů prezentovány pomocí p-hodnot, přičemž jako statisticky signifikantní jsou uvažovány rozdíly, u nichž je p-hodnota menší než 0,05.

2 Výsledky

2.1 Znalosti o epilepsii

Z tabulky 2 je patrné, že studenti kombinované formy disponují v průměru vyššími celkovými znalostmi o epilepsii ve srovnání se studenty prezenční formy. Z jednotlivých položek byly statisticky významné rozdíly populační pravděpodobnosti zaznamenány u 8 z celkem 18 položek, přičemž ve většině případů procenta správných odpovědí dosahovali studenti kombinované formy studia, tudíž učitelé z praxe, kteří si doplňují vzdělání. Pouze u dvou otázek, dosahovali vyššího procenta správných odpovědí studenti prezenční formy studia a to u otázky č. 11, která se týká náhlého rizika úmrtí epileptika a u otázky 13 zaměřené na rizikové faktory pro vypuknutí epilepsie. Nejvýraznější rozdíly ($p < 0{,}001$) byly pozorovány u položek týkajících se definice epilepsie, náhlého úmrtí jedince s touto nemocí a projevů záchvatu typu absence.

Tab. 2
Znalosti studentů učitelství prvního stupně o epilepsii

Obsah otázky	Studenti prezenční formy (n = 111)	Studenti kombinované formy (n = 123)	p-hodnota testu
1. Co je epilepsie?	67,6[a]	87,0[a]	**<0,001**
2. Povaha epilepsie	64,9	56,1	0,173
3. Prevalence epilepsie	54,1	47,2	0,294
4. Kdy může epilepsie vypuknout?	76,6	68,3	0,159
5. Léčitelnost epilepsie	39,6	56,1	**0,012**
6. Dědičnost epilepsie	56,8	72,4	**0,012**
7. První pomoc při záchvatu	74,8	74,0	0,889
8. Volání záchranné služby při záchvatu	48,6	43,1	0,395
9. Diagnostika epilepsie	81,1	92,7	**0,008**
10. Specifické poruchy učení u osob s epilepsií	18,0	28,5	0,060
11. Náhlá úmrtí u osob s epilepsií (tzv. SUDEP)	18,0	1,6	**<0,001**
12. Možnost kojení u matek s epilepsií	21,6	28,5	0,230
13. Rizikové faktory pro vypuknutí epilepsie	86,5	74,0	**0,045**
14. Zasažení mozku při záchvatu	50,5	59,4	0,171
15. Podstata epileptického záchvatu	56,8	74,0	**0,006**
16. Výskyt psychózy u osob s epilepsií	59,5	57,7	0,787
17. Projevy záchvatu typu absence	35,1	63,1	**<0,001**
18. Status epilepticus	31,5	37,4	0,347
Celkové skóre u znalostí	$9{,}41 \pm 2{,}23$[b]	$10{,}21 \pm 2{,}08$[b]	**0,012**

[a] procento správných odpovědí, [b] průměr $\pm$ směrodatná odchylka

Poznámka: Tučně označené hodnoty odpovídají případům, kdy byla nulová hypotéza o shodě dvou experimentálních skupin zamítnuta na hladině významnosti 0,05.

2.2 Sebedůvěra ve vztahu k epilepsii

Tabulka 3 ukazuje srovnání sebedůvěry ve vztahu k epilepsii mezi studenty prezenční formy a kombinované formy studia. Na první pohled je zjevné, že u celkového skóre byl zaznamenán statisticky signifikantní rozdíl ($p < 0{,}001$) ve prospěch studentů kombinované formy studia a stejně významné rozdíly byly zaznamenány v sebedůvěře ohledně poskytnutí první pomoci epileptickému žákovi a rozpoznání vedlejších účinků antiepileptické léčby. Signifikantní rozdíl ve prospěch učitelů kombinované formy studia byl zaznamenán rovněž u otázky týkající se sebedůvěry při rozhodnutí, kdy volat záchrannou službu při epileptickém záchvatu. Celkově lze konstatovat, že učitelé z praxe vykazují vyšší míru sebedůvěry v přístupu k žákovi s epilepsií.

Tab. 3
Sebedůvěra v souvislosti s epilepsií u studentů učitelství prvního stupně

Obsah položky	Studenti prezenční formy (n = 111)	Studenti kombinované formy (n = 123)	p-hodnota testu
1. Poskytnutí první pomoci	2,69 ± 1,05[a]	3,42 ± 1,21[a]	**<0,001**
2. Rozhodnutí, zda volat záchrannou službu	3,27 ± 1,27	3,71 ± 1,18	**0,006**
3. Uklidnit třídu po záchvatu, vysvětlit situaci	3,74 ± 0,93	4,00 ± 1,19	0,071
4. Zabránit posměchu vůči žákovi s epilepsií	3,80 ± 1,01	3,89 ± 1,35	0,548
5. Rozpoznat vedlejší účinky antiepileptické léčby	2,04 ± 0,95	2,70 ± 1,17	**<0,001**
Celkové skóre u sebedůvěry	15,55 ± 3,26	17,71 ± 3,86	**<0,001**

[a] průměr ± směrodatná odchylka

Poznámka: Tučně označené hodnoty odpovídají případům, kdy byla nulová hypotéza o shodě dvou experimentálních skupin zamítnuta na hladině významnosti 0,05.

2.3 Postoje ve vztahu k epilepsii

Tabulka 4 ukazuje porovnání postojů k lidem s epilepsií mezi studenty prezenční a kombinované formy studia. Je patrné, že v celkovém skóre nebyl na dané hladině významnosti zaznamenán statisticky významný rozdíl. Stejný závěr platí i pro 18 z celkem testovaných 21 položek. Výjimkami, kde p-hodnota testu byla menší než 0,05, jsou položky 4, 5 a 17. Uvedené p-hodnoty však i u těchto položek jsou větší než 0,005 a je třeba říci, že v případě provedení Bonferroniho korekce na opakované testování

by i tyto rozdíly vyšly jako nevýznamné na uvažované hladině. Můžeme tak říci, že v oblasti postojů nebyly na rozdíl od znalostí a sebedůvěry zjištěny žádné rozdíly mezi oběma sledovanými skupinami.

Tab. 4
Postoje studentů učitelství prvního stupně k epilepsii

Tvrzení	Studenti prezenční formy (n = 111)	Studenti kombinované formy (n = 123)	p-hodnota testu
1. Školy by neměly zařazovat děti s epilepsií do běžných tříd.	1,67 ± 1,50[a]	1,73 ± 1,66[a]	0,772
2. Lidé s epilepsií mají stejná práva jako ostatní lidé.	2,41 ± 0,93	2,25 ± 1,18	0,263
3. Lidé s epilepsií mohou bezpečně obsluhovat stroje.	–0,86 ± 1,57	–1,16 ± 1,39	0,122
4. Pojišťovny by neměly odmítat pojistit lidi s epilepsií.	1,85 ± 1,51	1,24 ± 1,93	**0,008**
5. Lidem s epilepsií by nemělo být bráněno mít děti.	1,82 ± 1,37	1,35 ± 1,77	**0,028**
6. Lidem s epilepsií by mělo být zakázáno řízení motorových vozidel.	–0,62 ± 1,73	–0,97 ± 1,56	0,115
7. Děti s epilepsií by měly chodit do běžných základních škol.	2,10 ± 0,96	1,93 ± 1,13	0,236
8. Onemocnění epilepsií u dospělého jedince by mělo být dostatečným důvodem k rozvodu.	2,57 ± 0,94	2,43 ± 1,02	0,256
9. Lidé s epilepsií jsou nebezpečím pro veřejnost.	2,20 ± 0,85	2,26 ± 1,01	0,623
10. Odpovědnost za vzdělání dětí s epilepsií nese společnost.	–0,22 ± 1,76	0,05 ± 2,12	0,292
11. Jedinci s epilepsií jsou náchylní k nehodám.	–0,65 ± 1,58	–0,30 ± 1,64	0,104
12. Děti potřebují být chráněny před spolužáky s epilepsií.	1,75 ± 1,60	1,82 ± 1,39	0,739
13. Rodiče by měli očekávat od dětí s epilepsií to samé jako od ostatních dětí.	0,89 ± 1,55	0,94 ± 1,65	0,805
14. U lidí s epilepsií je vyšší náchylnost ke zločineckým sklonům než u ostatních.	2,28 ± 0,56	2,41 ± 0,66	0,101
15. Lidem s epilepsií by nemělo být zakázáno se oženit/vdát.	1,59 ± 2,27	1,01 ± 2,41	0,062
16. Zákony uvádějící epilepsii jako důvod pro zrušení adopce by měly být zrušeny.	1,25 ± 1,60	1,35 ± 1,61	0,630

Tvrzení	Studenti prezenční formy (n = 111)	Studenti kombinované formy (n = 123)	p-hodnota testu
17. Lidé s epilepsií jsou raději ve společnosti osob se stejným onemocněním.	0,78 ± 1,49	1,31 ± 1,32	**0,005**
18. Lidem s epilepsií by měly být k dispozici stejné pracovní příležitosti jako ostatním.	1,06 ± 1,42	0,73 ± 1,63	0,106
19. Lidé s epilepsií jsou jako kdokoliv jiný, pokud jsou jejich záchvaty kontrolovány léčbou.	2,12 ± 0,98	2,12 ± 0,98	0,971
20. Rodinám dětí s epilepsií by neměly být poskytovány podpůrné sociální služby.	1,12 ± 1,48	0,78 ± 1,75	0,113
21. Děti s epilepsií v běžných třídách mají negativní vliv na ostatní děti.	2,24 ± 0,80	2,28 ± 0,85	0,741
Celkové skóre – postoje	27,16 ± 11,85	24,80 ± 11,01	0,113

[a] průměr ± směrodatná odchylka

Poznámka: Tučně označené hodnoty odpovídají případům, kdy byla nulová hypotéza o shodě dvou experimentálních skupin zamítnuta na hladině významnosti 0,05.

3 Diskuze

Bylo zjištěno (viz tabulka 2), že znalosti o epilepsii jsou v průměru vyšší u studentů kombinované formy studia, tedy u učitelů z praxe. Zde může hrát určitou roli zkušenost. Výzkum z roku 2012 věnující se znalostem a postojům učitelů z praxe uvádí, že učitelé s nějakou osobní zkušeností s epilepsií dosahovali statisticky významně lepších výsledků u většiny otázek, které byly zaměřeny na znalosti o epilepsii ve srovnání s učiteli, kteří tyto zkušenosti neměli (Brabcová et al., 2012). Nejhůře dopadala v našem výzkumu otázka týkající se výskytu specifických poruch učení (SPU) u lidí s epilepsií. Pouze 18 % studentů prezenční formy studia a 28,5 % učitelů z praxe uvedlo správnou odpověď, že výskyt SPU je zde mnohem vyšší než v celkové populaci. Zjištěné údaje jsou ve velmi dobrém souladu s předešlou prací na toto téma (Brabcová et al., 2016), kde pouze 31 % studentů 1. ročníku, 27 % studentů posledního ročníku FPE uvedlo, že výskyt těchto poruch je u lidí s epilepsií mnohem vyšší než v celkové populaci, ačkoliv jsou zde zpravidla uváděny hodnoty 30–50 % v závislosti na užitém diagnostickém kritériu (Fasternau et al., 2008) ve srovnání s méně než 10 % u osob netrpících epilepsií (Boyle et al., 2011). Celkové srovnání dat z našeho aktuálního výzkumu s poznatky uvedenými v publikaci Brabcové et al. (2016) a získanými na odpovídajícím vzorku studentů učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ v prvním a posledním ročníku studia ukazuje, že nejlepší znalosti mají učitelé 1. stupně z praxe a naopak nejhůře dopadají studenti prvního ročníku učitelství

pro 2. stupeň ZŠ a SŠ s tím, že poměrně výrazně závisí na tom, jaký obor či kombinaci oborů konkrétně studují.

V oblasti sebedůvěry ve vztahu k epilepsii (viz tabulka 3) prokazujeme statisticky signifikantní rozdíly v celkovém skóre ve prospěch studentů kombinované formy studia, tedy učitelů z praxe. Zdá se, že na výsledcích v oblasti sebedůvěry se významným způsobem v kladném slova smyslu podepsala praxe. Stále však přetrvává poměrně nepříliš vysoká sebedůvěra v klíčových aspektech poskytnutí první pomoci a rozpoznání účinků antiepileptické léčby. Náš předešlý výzkum (Brabcová et al., 2016) rovněž ukázal, že ačkoliv alespoň základní teoretickou znalost o poskytnutí první pomoci má 64 % studentů prvního a dokonce 74 % studentů posledního ročníku studia učitelství, v praxi si v této oblasti věří pouze malá část z nich (Brabcová et al., 2016). Na druhé straně je třeba říci, že naše výsledky u učitelů z praxe se zdají být o něco lepší ve srovnání s odpovídajícími studiemi z Itálie (Mecarelli et al., 2011) či Řecka (Kaleyias et al., 2005).

V oblasti postojů nebyla zjištěna statisticky významná změna jak v celkovém skóre, tak i u většiny otázek. Zde se opět prokazuje shoda s výsledky Brabcové et al. (2016). Porovnáme-li výsledky našeho výzkumu s poznatky Bishopa & Boaga (2006) týkajícími se učitelů USA a získanými pomocí stejného výzkumného nástroje, pozorujeme v ČR znatelně méně pozitivní postoje jak u studentů učitelství, tak i u učitelů v praxi. Rovněž se potvrzuje fakt, že přes existující korelaci mezi znalostmi a postoji (Abulhamail et al., 2014) je dosažení změny postojů obecně mnohem náročnější (Tesser, 1990). Do budoucna by bylo velmi vhodné věnovat pozornost tomu, jak různé faktory (věk, pohlaví, zkušenost s epilepsií, setkání se s tímto tématem během VŠ přípravy apod.) ovlivňují znalosti, sebedůvěru a postoje ve vztahu k tomuto onemocnění.

Závěr

Závěrem je potřeba upozornit na nedostatečnou efektivitu vysokoškolské přípravy budoucích učitelův oblasti práce s dítětem majícím epilepsii. Snad až praxe a setkání se s konkrétním dítětem přispívá k vytvoření a posílení sebedůvěry učitele mimo jiné na základě získání odpovídajících znalostí. Nabízí se otázka, jak zlepšovat postoje k epilepsii a to už v rámci vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. V nedávné minulosti byla ve spolupráci s odborníky z 2. lékařské fakulty UK připravena informační brožurka pro učitele týkající se práce s dítětem s epilepsií (Kršek et al., 2013), k dispozici je také video sloužící k efektivní intervenci zaměřené na redukci stigmatu spojeného s epilepsií u dětí mladšího školního věku (Brabcová et al, 2013). V současné době pak probíhá v rámci grantového projektu Dítě s epilepsií v prostředí školy velmi komplexní výzkum relevantních proměnných s cílem vytvořit strukturní model konstituující teoretický základ pro další intervence. To jsou však všechno teprve první kroky v dlouhém a náročném úsilí o zlepšení (nejen školního) života dětí trpících tímto onemocněním.

Poděkování

Tento výzkum byl podpořen projektem Grantové agentury České republiky GJ16-02453Y.

Literatura

Abulhamail, A. S., Al-Sulami, F. E., Alnouri, M. A., Mahrous, N. M., Joharji, D. G., Albogami, M. M., et al. (2014). Primary school teacher's knowledge and attitudes toward children with epilepsy. *Seizure*, *23*, 280–283.

Antonak, R. F. (1990). Psychometric analysis and validation of the Scale of Attitudes Toward Persons with Epilepsy. *Journal of Epilepsy*, *3*(1), 11–16.

Birbeck, G. L., Chomba, E., Atadzhanov, M., Mbewe, E., & Haworth, A. (2006). Zambian teachers: What do they know about epilepsy and how can we work with them to decrease stigma? *Epilepsy & Behavior*, *9*(2), 275–280.

Bishop M., & Boag E. M. (2006). Teachers' knowledge about epilepsy and attitudes toward students with epilepsy: results of a national survey. *Epilepsy & Behavior*, *8*(2), 397–405.

Boyle C. A., Boulet S., Schieve L. A., Cohen R. A., Blumnerg S. J., Yeardin-Allsopp M., et al. (2011). Trends in the Prevalence of Developmental Disabilities in US Children. *Pediatrics,* 127, 1034–1042.

Brabcova, D., Lovasova, V., Kohout, J., & Zarubova, J. (2012). Familiarity with and attitudes towards epilepsy among teachers at Czech elementary schools – The effect of personal experience and subspecialization. *Seizure*, *21*(6), 461–465.

Brabcová D. (2013). Pedagogicko-psychologické aspekty v přístupu k dětem s epilepsií v kontextu jejich kvality života. Disertační práce. *Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích*.

Brabcová, D., Lovasová, V., Kohout, J., Zárubová, J., & Komárek, V. (2012). Improving the knowledge of epilepsy and reducing epilepsy-related stigma among children using educational video and educational drama – A comparison of the effectiveness of both interventions. *Seizure*, *22*(6), 179–184.

Brabcová, D., Kohout, J., Kršek, P. (2016). Knowledge about epilepsy and attitudes towards affected people among teachers in training in the Czech Republic. *Epilepsy & Behavior*, *54*, 88–94.

Carpenter, P. G., & Byde, P. (1994). The development of professional self-concept. *The South Pacific Journal of Teacher Education*, *22*(2), 163–176.

Dumeier, H. K., Neininger, M. P., Bernhard, M. K., Syrbe, S., Merkenschlager, A., Zabel, J., et al. (2015). Knowledge and attitudes of school teachers, preschool teachers and students in teacher training about epilepsy and emergency management of seizures. *Archives of disease in childhood*, *100*(9), 851–855.

Eze, C. N., Ebuehi, O. M., Brigo, F., Otte, W. M., & Igwe, S. C. (2015). Effect of health education on trainee teachers' knowledge, attitudes, and first aid management of epilepsy: An interventional study. *Seizure*, *33*, 46–53.

Fastenau, P. S., Shen, J., Dunn, D. W. & Austin, J. K. (2008). Academic underachievement among children with epilepsy: proportion exceeding psychometric criteria for learning disability and associated risk factors. *Journal of Learning Disabilities*, *41*, 195–207.

Fernandes, P. T., Noronha, A. A., Araújo, U., Cabral, P., Pataro, R., de Boer, H. M., & al. (2007). Teachers perception about epilepsy. *Arquivos De Neuro-Psiquiatria*, *65*(1), 28–34.

Hamiwka, L. D., Cara, G. Y., Hamiwka, L. A., Sherman, E. M., Anderson, B., & Wirrell, E. (2009). Are children with epilepsy at greater risk for bullying than their peers?. *Epilepsy & Behavior*, *15*(4), 500–505.

Horváthová, I., & Finková, D. (2014). Knowledge of Pupils with Special Educational Needs and Inclusion in Teachers at Common Primary Schools. *e-Pedagogium, 2014*(4), 73–78.

Kaleyias, J. J., Tzoufi, M. M., Kotsalis, C. C., Papavasiliou, A. A., & Diamantopoulos, N. N. (2005). Knowledge and attitude of the Greek educational community toward epilepsy and the epileptic student. *Epilepsy & Behavior*, *6*(2), 179–186.

Kršek, P. (2010). Epileptické a neepileptické záchvaty u dětí. *Pediatrie pro praxi*, *11*(2), 106–109.

Kršek, P., Brabcová, D., Valouchová, L., Liška, A., & Kohout., J. (2012). Epilepsie a škola: souhrnný průvodce tematikou pro učitele. 1. vyd. Praha: *Občanské sdružení EpiStop*.

Lee, H., Lee, S. K., Chung, C. K., Yun, S. N., & Choi-Kwon, S. (2010). Familiarity with, knowledge of, and attitudes toward epilepsy among teachers in Korean elementary schools. *Epilepsy & Behavior*, *17*(2), 183–187.

Mecarelli, O., Capovilla, G., Romeo, A., Rubboli, G., Tinuper, P., & Beghi, E. (2011). Knowledge and attitudes toward epilepsy among primary and secondary schoolteachers in Italy. *Epilepsy & Behavior*, *22*(2), 285–292.

Tesser, A., & Shaffer, D. R. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, *41*(1), 479–523.

Wodrich, D. L., Jarrar, R., Buchhalter, J., Levy, R., & Gay, C. (2011). Knowledge about epilepsy and confidence in instructing students with epilepsy: Teachers' responses to a new scale. *Epilepsy & Behavior*, *20*(2), 360–365.

Kontakt:
Mgr. Dana Brabcová, Ph.D. vedoucí autorského kolektivu
Katedra psychologie, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni
Klatovská 51, 301 00 Plzeň
E-mail: dannab@seznam.cz

Recenze a krátké zprávy

Kognitivní trénink v praxi

Lenka Dzidová

Klucká, Jana, Volfová, Pavla. *Kognitivní trénink v praxi.* Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5580-9.

V současnosti je věnována velká pozornost kognitivnímu tréninku hlavně ve spojení s využitím různých počítačových programů. Tento trénink však může probíhat také individuální či skupinovou formou bez použití výpočetní techniky, kdy je podpořena aktivita klientů, schopnost spolupráci a socializace jedinců. Široká veřejnost však stále nemá jasno o pojmech, obsahu, cílech kognitivního tréninku a vhodných klientech pro procvičování mozku a jeho funkcí. Proto se autorky publikace rozhodly věnovat této osobité oblasti s cílem podání a objasnění informací nejen o kognitivním tréninku, ale i dalších způsobech práce s lidmi s kognitivními těžkostmi. Nejrozsáhlejší část publikace je strukturována jako příručka pro praxi.

Publikace je rozdělena do čtyř tematických celků a je věnována kognitivním potížím při demencích, v rámci stárnutí a po úrazech CNS. V úvodní kapitole první části autorky objasňují neuroplasticitu mozku, důležitost fyzicky i psychicky aktivního života, kdy jde především o zachování dostatečné pohybové aktivity, správné životosprávy a zajištění bezpečného bydlení. Vyzdvižen je také význam aktivního sociálního života a negativního působení stresu na kognitivní výkonnost. V druhé kapitole jsou vysvětleny jednotlivé kognitivní funkce, jako je pozornost a její vlastnosti – selektivita, koncentrace, distribuce pozornosti a vigilita. Setkáme se také s pojmy zrakově-prostorových schopností, mezi něž jsou řazeny vizuálně-konstrukční, vizuálně-motorické a percepční schopnosti. Na kognitivní funkci paměti je zde nahlíženo z hlediska délky uchovávání paměťových stop a také z hlediska vštípení, uchování a vybavení informací. V rámci této kapitoly je zdůrazněn význam jazyka a řečových schopností při produkci řeči, při porozumění a slovní plynulosti. Závěr druhé kapitoly je věnován informacím o myšlení, kdy autorky

vyzdvihují zvláště flexibilitu a kreativitu myšlení a také se zaměřují na exekutivní funkce. Třetí kapitola seznamuje čtenáře s termíny kognitivního tréninku, kognitivní rehabilitace a neurorehabilitace. V rámci praktického využití je zde detailně popsána struktura jednotlivých kognitivních tréninků, kterou autorky ověřily v rámci svého působení klinického psychologa na oddělení gerontopsychiatrické péče v Psychiatrické nemocnici na Bulovce. Tato první tematická část publikace je završena čtvrtou kapitolou, která obsahuje 52 sestavených cvičebních bloků pro skupinový trénink kognitivních funkcí. Každý z bloků obsahuje úkoly na procvičování různých kognitivních funkcí a kromě přivítání a úvodní otázky se skládá vždy ze 3 cvičení a rozloučení na závěr. Účastníci tréninku mají k dispozici pracovní listy s napsanými úkoly a otázkami, které vyplňují. Za velmi přínosné považuji obsah každé lekce, který je přizpůsoben 45minutové době tréninku a také možné variabilitě u jednotlivých cvičení, kdy autorky předpokládají nesourodost skupiny klientů vzhledem k jejich schopnostem, motivaci, komunikačním dovednostem atd. Také za velmi důležité pokládám autorkami zdůrazňovaný cíl kognitivního tréninku, a tím je společná práce, příležitost setkávání se s druhými, sdílení, zažívání úspěchu a potěšení z práce, ne vzájemné soutěžení.

Druhá část publikace popisuje reminiscenční terapii, která přispívá ke zlepšení či udržení aktuálního zdravotního stavu klientů a patří mezi speciální aktivizační metody, které využívají vzpomínek a jejich vybavení pomocí různých podnětů. V rámci páté kapitoly je opět detailně objasněna struktura setkání, jeho forma, pravidla a daný řád. V závěru kapitoly je uveden návrh konkrétních témat, podnětového materiálu, návrh na vytvoření vzpomínkového kufříku, fotoalba či knihy životního příběhu. Šestá kapitola je věnována biblioterapii a jejímu využití, objasněno je zaměření reminiscenční, edukační a narativní biblioterapie. Je zde zmíněno také tvůrčí psaní, které je možno propojit s narativní biblioterapií. Tuto kapitolu uzavírají praktické pokyny týkající se vytváření aktivit, výběru místa pro setkání klientů, výběru knih, popisu průběhu biblioterapeutického setkání. Sedmá kapitola se zabývá dalšími aktivitami, které jsou využitelné při trénování kognitivních funkcí. Cílem je nejprve aktivizovat a poté klienty podporovat v aktivitě. Zde považuji za užitečné nápady jako Den druhé ruky, kdy klienti vše dělají druhou rukou, aby vybočili z automatického režimu. Za velmi prospěšnou také považuji hru Co je jinak?, která slouží k nácviku aktivizace klientů na změny v prostředí. V této kapitole autorky vyzdvihují význam kavárny, ať již tematické či netematické a její přínos při zapojení klientů do společenského života. Dále se v kapitole objevují pojmy jako je tvořivost a hra. Kapitolu uzavírají praktické návody na další kognitivní cvičení.

Třetí část publikace je tvořena kapitolami osm a devět. Osmá kapitola je věnována pohybovým cvičením v oblasti očí, krku a krční páteře, prstů na rukou, horní a dolní končetiny. Toto cvičení je vzhledem ke své nenáročnosti určeno pro široké spektrum klientů. Závěrečná devátá kapitola publikace se zabývá autogenním tréninkem, Jacobsonovou progresivní relaxací a rychlou relaxací. Je zde objasněna základní biologická potřeba každého organismu – spánek, důležitý pro regeneraci sil těla i duše. Kapitola je zakončena střídáním činností, jako formou odpočinku pro mozek.

Publikace může být skvělým pomocníkem a inspirací pro psychology, logopedy, speciální pedagogy, ošetřovatele, dobrovolníky i rodinné příslušníky či pečovatele v rámci teoretického zázemí i praktického využití během kognitivního tréninku, o čemž svědčí i to, že je tato kniha již druhým, rozšířeným vydáním.

Kontakt:
PhDr. Lenka Dzidová
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
E-mail: len.dzi@email.cz

Přehled poruch psychického vývoje

Irena Plevová, Josef Konečný

PUGNEROVÁ, Michaela, KVINTOVÁ Jana. *Přehled poruch psychického vývoje.*
Praha: Grada Publishing, a. s., 2016.
ISBN: 978-80-271-9520 (ePub); 978-80-271-9519 (pdf); 978-80-247-5452-9 (print).

Všichni učitelé během své praxe procházejí určitým vývojem, kdy budují svoji profesionální identitu, rozvíjejí své pracovní znalosti a dovednosti. Učitelem se tedy člověk nerodí, ale učitelem se člověk postupně stává. Učitel disponuje určitými profesionálními znalostmi a dovednostmi, které se navenek projevují v jeho pozorovatelné a hodnotitelné pedagogické práci a ve výsledcích, kterých se žáky dosahuje. Je tedy profesionálem ve svém oboru, zvládá didaktické postupy (Mareš, 2013).

Práce pedagoga se stává stále náročnější právě z toho důvodu, že se od nich vyžaduje již nejen znalost oboru, všeobecný přehled a znalost didaktických postupů, také se od nich očekává, že budou „dobrými psychology." Pokud se má současný pedagog orientovat v mezilidských vztazích, rozumět dětem a rodičům, kteří o ně pečují, je potřeba získat orientaci v širších souvislostech. To v praxi znamená, že by měl být schopen se orientovat nejen v psychologické normalitě, ale i v projevech, které mohou jít za její hranice, což je potřebné a nutné právě se zavedením inkluzivního vzdělávání.

Předložená odborná publikace podává přehled poruch psychického vývoje, se kterými se pedagogové setkávají ve své praxi. Je o rozsahu 293 stran, sestává ze 14 kapitol a je dělena na část *úvodní, obecnou a speciální*. *Část úvodní* (Kvintová) se skládá ze dvou kapitol. První vymezuje *normalitu a abnormalitu,* což jsou pojmy, které patří k základním stavebním jednotkám v oblastech, kde je potřeba rozlišit určité charakteristiky jedince z hlediska jejich zařazení do různých kategorií. Autorka podává „druhy norem" a „modely abnormálního chování". Kapitola druhá se věnuje problematice *zátěžových situací* (frustrace, konflikt a stres), které jsou srozumitelně a přehledně popsány.

Část obecná zahrnuje kapitoly 3 až 10. Kapitola třetí s názvem *psychická deprivace* (Pugnerová) podává její definici, popisuje základní psychické potřeby dítěte, neopomíjí uvést podmínky vzniku a projevy psychické deprivace, zmíněna je také psychická deprivace v dospělém věku. Kapitola čtvrtá je věnována *náhradní rodinné péči* (Pugnerová). Zde jsou uvedeny všechny formy a systém péče, které se v současné době realizují. *Týrané a zneužívané dítě* (Pugnerová) je název páté kapitoly. Autorka popisuje týrání fyzické, psychické, zanedbávání a závažnou problematiku sexuálně zneužívaného dítěte. *Neurotickým obtížím v dětském věku* (Pugnerová) je věnována kapitola šestá. Autorka vedle příčin vzniku zmiňuje druhy zátěže ve vztahu k ontogenezi. Přehledně jsou podány konkrétní neurotické obtíže v dětství (afektivní projevy, úzkosti, fobie, depresivní stavy, problémy se zažíváním apod.). Další, sedmá, kapitola je věnována problematice *poruch příjmu potravy* (Pugnerová). Zde autorka nejprve zmiňuje význam tělového schématu, následně mentální anorexii a mentální bulimii. Zabývá se také poruchami příjmu potravy ve vztahu k pohlaví a dopady těchto poruch na zdraví jedince. Problémovému chování dětí je věnována kapitola osmá s názvem *poruchy chování* (Kvintová). Autorka uvádí klasifikaci, příčiny vzniku poruch chování. Dále se věnuje agresi a agresivitě, která narušuje psychický vývoj dítěte. Uvádí zde základní diferenciaci těchto poruch (agresivní a neagresivní poruchy). Dítětem s hyperaktivní poruchou se zabývá kapitola devátá, pod označením *syndrom hyperaktivity, ADHD a ADD* (Pugnerová). Autorka opět popisuje příčiny vzniku a projevy, zmiňuje to, jak k dítěti přistupovat a také formy současné terapie. Je zde upozorněno také na nesprávné výchovné postupy a dopady na prožívání a chování v dospělosti.

Speciální část publikace sestává ze čtyř kapitol (11–14) a je věnována dětem s postižením *mentálním, senzorickým a motorickým* (Pugnerová).

V závěru je možno konstatovat, že autorky podaly ucelený přehled poruch psychického vývoje se zaměřením na cílovou populaci pedagogů. Publikace je výjimečná tím, že podává nejen poznatky teoretické, ale také zkušenosti a příklady z praxe. Každá kapitola je ukončena různě obsáhlou případovou studií vztahující se k vybrané problematice a doplňující syntézu poznatků.

Případové studie jsou analyzovány, interpretovány a kvalitativně zpracovány tak, aby došlo k pochopení jevu v jeho celistvosti a vztazích, zároveň však s respektováním individuálních specifik daných konkrétním případem a situačními faktory.

Publikaci je možno doporučit nejen pedagogům, ale všem, kteří se s problematikou projevů abnormality v průběhu psychického vývoje setkávají ve své praxi či ve svém životě.

Literatura

Mareš, J. (2013) *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 702 s.
Pugnerová, M., Kvintová, J. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada Publishing, 293 s.

Kontakt:
doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.
Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
E-mail: irena.plevova@upol.cz

doc. PhDr. Josef Konečný, CSc.
Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
E-mail: josef.konecny@upol.cz

Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia

Marek Krška

Petlák, Erich, Baranovská, Andrea. *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia.* Bratislava: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-8168-450-0.

Byť učiteľom nie je len o vzdelávaní detí, je to aj o ich výchove. Každodenná príprava, zvyšujúce sa nároky na výsledky vzdelávania, nedostatok času, to všetko si vyberá svoju daň v podobe stresu. Okrem toho, že s týmto stresom musí zápasiť učiteľ sám, nevedomky ho prenáša aj na svojich žiakov, ktorí veľmi citlivo vnímajú učiteľov zdravotný a psychický stav. Učitelia veľmi dobre vedia, aký je stres škodlivý pre žiakov, no len málokedy si pripustia, aký škodlivý je aj pre nich. To všetko vedie k jeho kumulácii, ktorá sa môže v najhoršom prípade odzrkadliť v celkovom zhoršenom zdravotnom stave. Je nevyhnutné dávať si pozor aj na vlastné zdravie, v opačnom prípade je potom veľmi ťažké starať sa o zdravie svojich študentov. Aj žiaci majú svoje lepšie a horšie dni, ako každý človek, ale len po vyrovnaní sa s vlastným stresom im dokáže učiteľ pomôcť prekonať ten ich a vyučovať tak efektívnejšie. V opačnom prípade mu z tohto pracovného tempa hrozí syndróm vyhorenia. Práve týmto aktuálnym problémom sa vo svojej publikácii venuje autorské duo Petlák a Baranovská.

Čitateľovi je už po preštudovaní obsahu jasné, akým smerom sa daná monografia bude uberať. Celá kniha, a jej 130stranový rozsah, je rozdelená na 6 základných kapitol, ktoré súvisia so stresom a syndrómom vyhorenia v učiteľskej praxi. Tie sú pre zvýšenie prehľadnosti následne delené na jednotlivé podkapitoly. Prvá kapitola s názvom *„Stres- charakteristické znaky a prejavy"* sa zaoberá vlastnou definíciou tohto termínu, poskytuje viacero vymedzení daného pojmu a umožňuje tak čitateľovi dôkladnejšie ho pochopiť. Samozrejmosťou je prezentácia klasifikácie typov stresu, čo opäť prispieva k lepšiemu porozumeniu tohto termínu. Súčasťou prvej kapitoly je aj dotazník k náchylnosti k stresu, s ktorého pomocou dokáže čitateľ určiť vlastnú mieru k jeho náchylnosti.

Po vymedzení pojmu stres v prvej kapitole pokračujú autori témou *„Typológia osobnosti a stres."* V nej sú prezentované jednotlivé typológie osobností a ich prejavy na stres. Každý typ osobnosti má svoje charakteristické prejavy v duševnej aj fyzickej oblasti. Od toho sa odvíja aj vplyv stresu na osobnosť učiteľa. Tu autori prezentujú oblasti vnímania reality, hodnotenia, sebapoznania, tvorivosti a iné. Každý učiteľ je individuálny a znáša stres odlišne. Na konkrétnych príkladoch autori potom poukazujú na možnosti jeho výskytu. Nakoľko je učiteľská profesia veľmi dynamická a každý deň prináša svoje vlastné problémy a nové výzvy, z nich plynú aj rozmanité stresové činitele, ktorým sa venuje tretia kapitola *„Stresujúce činitele v práci učiteľa."* Na rôznych typoch škôl môže prísť učiteľ do kontaktu s rozdielnymi situáciami a práve tie môžu byť spúšťačom stresu, od preťaženia, cez zlé pracovné prostredie, až po problémových žiakov. Týchto činiteľov je nespočetné množstvo a cieľom publikácie nie je ich menovanie, ale zameranie sa tie, ktoré predstavujú v praxi učiteľa najvážnejší problém a môžu viesť k vyhoreniu učiteľovej osobnosti. Tomuto fenoménu sa následne venuje ďalšia kapitola, *„Syndróm vyhorenia v práci učiteľa,"* kde je hneď na začiatku vysvetlený tento problém, ktorý vyplýva práve z vplyvu stresu. Tento syndróm sa netýka samozrejme len učiteľov, môže postihnúť kohokoľvek a preto je jeho aktuálnosť veľmi vysoká. Vyplýva z kombinácie neúmernej záťaže a už spomenutých rozmanitých stresových faktorov. Piata kapitola s názvom *„Zdroje, činitele a miera vyhorenia u učiteľov základných a stredných škôl"* nielenže teoreticky prezentuje tieto oblasti, ale aj na vlastnom výskume ukazuje prepojenie syndrómu vyhorenia s vlastnosťami ako perfekcionizmus či vyčerpanie. Vďaka týmto výsledkom autori poukazujú na vážnosť a aktuálnosť tohto problému a potrebu zaoberať sa nim, pretože znížená kvalita práce učiteľa sa prejaví aj na znížených výsledkoch jeho žiakov. Návrhy ako ho prekonať prezentuje záverečná, šiesta kapitola, knihy *„Copingové stratégie využívané pri zvládaní stresu a syndrómu vyhorenia."* Tu autori uvádzajú možnosti práce s vlastným stresom a podnetmi, ktoré ho vyvolávajú. Existuje viacero stratégií ako toto dokázať a následne tak stres eliminovať už vo svojej podstate. To umožní opäť sa venovať tejto záslužnej profesii plnohodnotne a s nadšením.

Recenzovaná publikácia je výnimočná tým, že okrem klasického teoretického spracovania danej problematiky prináša aj praktické príklady a ukážky, ktoré pomôžu čitateľovi lepšie ju pochopiť. Vďaka diagnostickým nástrojom si môže každý zistiť svoje slabé stránky a v budúcnosti tak posliniť svoju osobnosť. Napriek tomu, že v názve je uvedená učiteľská profesia, po knihe môže siahnuť každý čitateľ so záujmom o problematiku stresu, pretože jemu i syndrómu vyhorenia, je vystavená každá profesia. S jej pomocou potom dokáže jednoduchšie pochopiť tento fenomén a urobiť opatrenia pre to, aby ovplyvňoval život človeka čo najmenej.

Kontakt:
Mgr. Marek Krška
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Priemyselná 4, P. O. BOX 9
918 43 Trnava
E-mail: mr.krska@gmail.com

Zpráva o konání konference České pedagogické společnosti ŠKOLA PRO VŠECHNY aneb Interdisciplinarita ve školní edukaci a pedagogických vědách

Alena Jůvová, Tomáš Čech

Ve dnech 16.–17. března 2017 se pod záštitou děkana konala na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci již XXIV. konference České pedagogické společnosti s mezinárodní účastí **Škola pro všechny aneb Interdisciplinarita ve školní edukaci a pedagogických vědách**.

Hlavním tématem pro jednání se staly aktuální otázky inkluzivního vzdělávání, které je jednou z priorit vlády České republiky. Práově na problémy spojené s prosazováním této nové koncepce do škol se zaměřily jak hlavní referáty, tak další příspěvky, které účastníci konference prezentovali v těchto odborných sekcích: **Pedagogický výzkum směřující ke školní praxi, Změny rolí učitele v současné škole, Dítě v síti inkluze, Pedagogika volného času: inkluze v mimoškolní výchově a v sekci posterové**.

V plénu zazněly hlavní referáty zaměřené na reflexi inkluze z pohledu mezinárodního, interdisciplinárního a komparativního. O současné situaci inkluzivního vzdělávání ve Slovenské republice hovořila doc. Dr. Alica Petrasová, PhD. z Pedagogické fakulty Prešovské univerzity. Ve svém referátu **Reflexia o súčasnej situácii zavádzania inkluzívneho vzdelávania na Slovensku** se zaměřila na analýzu procesů a opatření spojených s inkluzivní edukací na Slovensku.

Ve druhém plenárním vystoupení **Inkluze jako multidimenzionální výzva i test aneb zátěžové komponenty proinkluzivního přístupu z pohledu determinantů individualizace, transdisciplinarity a emancipace** představila doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D. z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci vybrané determinanty, které ovlivňují skutečnou implementaci hlavních principů inkluzivního přístupu, a to v kontextu heterogenity biologických, kulturních, ale také jazykových vlivů. Na pojetí a diskurzy inkluzivního vzdělávání pohledem srovnávací pedagogiky a také ve strategiích globálních organizací, zvl. UNESCO se pak v referátu **Cesty k inkluzi: Od globálních strategií k lokálním řešením** soustředila Prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc. z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Hovořila o možnostech řešení inkluze v typologicky odlišných vzdělávacích systémech a reflektovala situaci v České republice vzhledem k vývoji přístupů k inkluzi na makroúrovni vzdělávací politiky a školského systému i na mikroúrovni škol. Plenární jednání svým vystoupením **Inkluzivní/společné vzdělávání: Proč tak těžko?** uzavřel PhDr. David Greger, Ph.D. z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Před zahájením jednání v sekcích se konala také panelová diskuse na téma **Inkluzivní vzdělávání – výzva k profesionalizaci pedagogické práce**, k níž přijali pozvání významní odborníci: PhDr. Jana Zapletalová z Národního ústavu rozvoje vzdělávání v Praze, prof. PhDr. Marie Vítková, CSc. z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, PaedDr. Josef Rydlo z Národního institutu pro další vzdělávání v Praze a Mgr. Ivo Zálešák, ředitel ZŠ Masárova v Brně. Cílem bylo reflektovat první zkušenosti od počátku společného vzdělávání v září 2016.

Společné vzdělávání se dotýká všech aspektů života školy, především však dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, učitelů, podmínek pro vzdělávání, spolupráce s rodiči, poradenského systému a řady dalších témat. Na konferenci České pedagogické společnosti se vytvořila platforma pro diskusi nad aktuálními otázkami a problémy, které zavedení inkluze do českého edukačního systému provázejí.

Kontakt:
PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D., doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
Ústav pedagogiky a sociálních studií, PdF Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
E-mail: alena.juvova@upol.cz; tomas.cech@upol.cz

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice

Ročník 2017, 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 2017

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
tel.: +420 585 635 144
e-mail: e-pedagogium@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