

e-PEDAGOGIUM

IV/2009

Nezávislý odborný časopis
určený pedagogickým pracovníkům
všech typů škol

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Časopis e-Pedagogium je zařazen do „Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik“ schváleného Radou pro výzkum a vývoj dne 20. 6. 2008.

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

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Vědecká redaktorka a předsedkyně redakční rady:
prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Příspěvky prošly recenzním řízením. Pro každý článek jsou jmenováni dva posuzovatelé. Jména recenzentů budou uveřejněna v posledním čísle daného ročníku časopisu.

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

OBSAH

ČLÁNKY

Efektivní výukové metody ekonomie: síla metaforických parabol	7
<i>Dora Assenza</i>	
Uplatnění absolventů dvouoborového studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci – učitelství pro druhý stupeň základní školy: německý jazyk a další obor.....	20
<i>Jarmila Dubová</i>	
Zvládacie stratégie školského stresu	30
<i>Katarína Macková</i>	
Implementace geoinformačních technologií do výuky zeměpisu na základních školách	46
<i>Kateřina Mrázková, Milan Kubiátko</i>	
Poradenský informační systém Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.....	61
<i>Čestmír Serafín, Alena Opletalová, Josef Konečný, Zdenka Nováková, Gabriela Smečková, Dagmar Pitnerová</i>	
Analýza podmínek souvisejících se studiem speciální pedagogiky u nastupujících studentů s akcentem na exploraci jejich motivů, potřeb a očekávání v kontextu studijního zaměření	68
<i>Kateřina Stejskalová, Pavel Bič</i>	
Případové studie jako náhled do praxí studentů	84
<i>Linda Švrčinová, Jarmila Šťastná</i>	
Charakter interakce rodičů k dítěti s postižením v raném věku bez podpory z oblasti pomáhajících profesí	95
<i>Erika Tichá</i>	
Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám	108
<i>Eva Urbanovská - Pavel Kusák</i>	

RECENZE

Vybrané špecifiká regionálnej výchovy v okolí Banskej Bystrice	125
<i>Beata Akimjaková</i>	
Deutsch im tourismus	128
<i>Ivona Dömischová</i>	
Kazuistiky z oftalmologie II	130
<i>Kateřina Stejskalová</i>	
Diagnostika dítěte předškolního věku	132
<i>Jitka Vítová</i>	

ČLÁNKY

EFEKTIVNÍ VÝUKOVÉ METODY EKONOMIE: SÍLA METAFORICKÝCH PARABOL

Dora Assenza

Abstrakt

Článek srovnává výsledky dvou vyučovacích metod ekonomie – klasickou prezentaci neoklasické ekonomie pomocí matematických funkcí a grafů a novou experimentální metodu, která využívá metaforickou parabolu, podobností. Tato experimentální metoda se vyhýbá dvěma zásadním nedostatkům neoklasického přístupu, přílišné matematizaci a redukcionismu výchozích předpokladů neoklasického paradigmatu. Článek představuje případovou studii metaforické paraboly, která byla experimentálně testována v hodinách ekonomie. Experiment probíhal v období 2008–2009 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a ukázal dva hlavní výsledky: 1) pomocí paraboly se zvýšil zájem studentů o ekonomické fenomény a 2) stimuloval aktivní účast ve výuce.

Klíčová slova

Neoklasická ekonomie, racionalita, hédonismus, výukové metody, matematika, finanční krize.

NEW EFFECTIVE METHODS OF TEACHING ECONOMICS: THE POWER OF PARABLES

Abstract

This article compares learning outcomes of two teaching methods in economics – the traditional way of teaching neoclassical economics through equations and diagrams, and a new experimental method, which relies on metaphorical parables. The experimental method avoids two core problems of the neoclassical approach: the overemphasis on mathematics and the reductionism in the basic assumptions underlying the neoclassical paradigm. The article contains a case study of a metaphorical parable, which was experimentally tested in the classroom. The experiment took place from 2008 until 2009

at the Pedagogical Faculty of Palacky University Olomouc, and showed two results: 1) using parables increased the interest of students in economic phenomena, and 2) led to a greater degree of active participation in the classroom.

Key words

Neoclassical economics, rationality, hedonism, teaching methods, mathematics, financial crisis.

Úvod

Jádro současné ekonomické teorie tvoří neoklasická ekonomie. Jde o logickou a důsledně propracovanou teorii, jež je na většině světových univerzit základem ekonomických předmětů. Postupují podle ní i čeští pedagogové, a to již od jejího zavedení v roce 1989. Během uplynulého dvacetiletí je tato teorie vyučována na českých univerzitách ve víceméně nezměněné podobě.¹ Pro generaci, která vystudovala ekonomii po roce 1989, je neoklasická ekonomie v podstatě kánonem.

V soudobém způsobu výuky ekonomie spatřuji dva hlavní nedostatky, které jsou pro mnoho studentů překážkami ekonomického vzdělání. Prvním nedostatkem je vliv matematizace ekonomické teorie na vzdělávací výsledky. Mnoho studentů má s matematikou obtíže, avšak jsou-li i schopni složitých výpočtů, jejich porozumění ekonomickým fenoménům, jako je nezaměstnanost, inflace, finanční krize apod., je nízké. Druhým nedostatkem je obsahová stránka učebnic ekonomie, které vycházejí ze zjednodušených předpokladů, jako např. teorie racionality a maximalizace užitku.

Když studenti porozumějí obsahu a ramifikaci neoklasického paradigma, zjišťují, že lidská psychika a chování je mnohem komplexnější, než jak je ekonomové prezentují např. v modelu homo oeconomicus a pokládají ekonomii za vzdálenou vlastním zkušenostem a reálnému životu. Již po mnoho let probíhá debata o nedostatcích a limitech neoklasického proudu. Mnoho vědců

¹ Jako příklad je uvedena studijní literatura na VŠE Praha a EkF VŠB Ostrava. Bez ohledu na rok vydání ve všech najdeme vysvětlení stojící na pilíři neoklasické ekonomie: Holman, R. *Ekonomie* (2005); Holman, R. *Základy ekonomie pro studenty vyšších odborných škol a neekonomických fakult VŠ* (2008); Becker, G. *Ekonomický přístup k lidskému jednání* (1976); Mankiw, G. N. *Zásady ekonomie* (1999); Frank, R. H. a Bernanke, B. S. *Ekonomie* (2003); Varian, H. R. *Mikroekonomie* (1995); Jurečka, V. a kol. *Úvod do ekonomie* (2005); Jurečka, V., Jánošíková, I. a kol. *Mikroekonomie* (2005) a *Makroekonomie* (2004); Schiller, B. R. *Mikroekonomie dnes* (2004); Dornbusch, R. a Fischer, S. *Makroekonomie* (1994) a další.

poukázalo na potřebu rozšíření a obohacení ekonomické vědy o další pohledy. Není možné v tomto článku sumarizovat tuto rozsáhlou debatu, cílem je přispět k literatuře, která se v rámci celého komplexu zaměřuje na specifickou otázku, zda lze zlepšit vzdělávací výsledky v ekonomii pomocí nových výukových metod. Konkrétně se článek zaměřuje na jednu z mnoha inovativních metod, metaforickou parabolu. Cílem článku není podat vyčerpávající odpověď na otázku, jaké metody jsou nejefektivnější.

Matematizace a redukcionismus ekonomické teorie

Prvním nedostatkem, na který se článek zaměřuje, je přílišná matematizace ekonomické vědy (Debreu, 1991). Ekonomická teorie měla po dlouhá léta podobu diskusí – o merkantilistech, fyziokratech, klasických ekonomech, keynesiánství, marxismu, hospodářské politice „železné lady“, reaganomice apod. Náhle se objevila fascinace matematikou a ekonomové se začali předhánět, kdo jí použije více, ačkoliv se říká, že „ekonomové nejsou dobří matematikové a matematikové se jim dokonce smějí“. Pamatuji, jaké to bylo, když někdo z kolegů využil v ekonomické publikaci funkce a rovnice. Text působil efektně a autor byl oceňován a uznáván jako odborník.

Matematika se začala používat více a více, došlo doslova k boomu. Ekonomická teorie stojí nyní převážně na matematickém aparátu a pojmenovává chování lidí speciálními termíny, lidské činnosti vyjadřuje pomocí čísel a grafů. Přednášky mikroekonomie často probíhají tak, že lektor napíše na tabuli úvodní funkci, na ni naváže další funkci, přes rovnice a grafy se po hodině a půl dostane k závěrečné výsledné funkci a s vítězným úsměvem prohlásí, že vymezil poptávku. Pedagog ohromí studenty akrobatickým výkonem, avšak tento styl výuky zcela opomíjí lidskou bytost a nevysvětluje širší společenské souvislosti. Zapomnělo se, že ekonomie je věda o člověku a lidském chování. Po čtrnácti letech pedagogické praxe zjišťuji, že čím méně je ve výuce heteroskedasticity, korelací, regresních přímek, derivací, linearity, indifferenční analýzy, ISLM křivek, tím více studenti rozumějí, ožívají a komunikují. Studijní výsledky jsou také mnohem lepší.

Matematika má jistě své opodstatnění, pokud jde o její využití v ekonomii. Není ale samospasitelná. Měla by být prostředkem, nikoliv cestou i cílem ekonomických výkladů zároveň. Mnohdy studenti vypočítají příklad, podtrhnou výsledek, ale už nejsou schopni interpretovat jeho význam. Nauka o efektivním lidském hospodaření je redukována na čísla, je odtržena od reálných ekonomických jevů a měla by více uplatňovat kvalitativní hledisko, ne jen to „numerické“.

Druhý nedostatek spatřuji v obsahové části. Člověk je podle neoklasické ekonomie homo oeconomicus – člověk ekonomický – tedy bytost, která vyhodnocuje veškeré informace tak, aby získala maximum za minimum. Co znamená toto hédonistické prizma (maximum slasti za minimum strasti)? Pro firmy je to maximum zisku za minimální náklady, spotřebitel chce naopak co nejméně zaplatit a co nejvíce získat. Altruistické ideje, etické hodnoty, ani zodpovědnost za udržitelný rozvoj do tohoto konceptu nezapadají. Předpoklady neoklasické ekonomie jsou např. tyto: lidé mají jen soukromé sobecké zájmy; čím více statků máme, tím lépe; spotřeba je cestou ke štěstí a blahobytu; společnost je na tom nejlépe, pokud soukromý zájem a maximalizace zisku vedou lidské a institucionální chování; díky tržnímu mechanismu dochází k optimální alokaci zdrojů.

Cílem ekonomického života není podle této teorie produkce statků a služeb pro druhé (v podstatě altruistické chování), ale akumulace materiálních produktů v co nejkratším čase při nejnižších nákladech. Teorie maximalizace užitku je studentům ekonomie předkládána v celosvětovém měřítku jako nesporná a nevyhnutelná pravda.

V roce 1992 získal Nobelovu cenu za ekonomii Gary S. Becker, který vychází ze striktní teorie racionálního jednání (či teorie racionální volby). V publikaci *Teorie preferencí* (1997) charakterizuje pohnutky lidí čistě ekonomicky – sledují ziskovost v profesní oblasti i při výběru partnera, dokonce i dítě je investice. Podle Beckerova racionálního přístupu se například žena či muž rozhodne k manželství, jestliže je očekávaný užitek ze sňatku vyšší než očekávaný užitek ze setrvání ve svobodném stavu nebo z dalšího hledání vhodnějšího partnera (Becker, 1976, s. 10). Užitek sledují podle Beckera ze svého jednání všichni lidé bez ohledu na činnost a chování, altruisté jdou za užitek stejně jako egoisté, jen jsou jinak vnímáni okolím a jinak specifikují náklady a výnosy svého jednání (Becker, 1997).

Jestliže se společnost chovala minimálně dvě uplynulá desetiletí v duchu neoklasické ekonomie (tzn. byla racionální, efektivní, maximalizovala zisk a minimalizovala náklady), jak je možné, že se dostala do ekonomické krize? Anebo – dostali jsme se do finanční krize právě z toho důvodu, že jsme se chovali podle doporučení neoklasické ekonomie? A jak je možné, že většina ekonomů nepředpovídala tuto krizi, ačkoli měla mnoho jasných signálů, že něco musí nevyhnutelně přijít?

Důvěra vkládána do ekonomů utrpěla šrám. Kritika neoklasického paradigmatu není ničím novým, proti vystupují například institucionálně ladění

ekonomové, významnými osobnostmi na tomto poli jsou Lubomír Mlčoch, Geoffrey Hodgson, John Kenneth Galbraith, držitel Nobelovy ceny Douglass North a další. Ani mnozí studenti se neztotožňují s neoklasickou ekonomikou – namítají, že se v životě častokrát chovají iracionálně, oceňují altruistické chování, rozhodují se proti teorii rovnováhy spotřebitele a jednají často na základě emocí.

Ekonomická teorie vyučovaná v současnosti stojí často v protikladu k reálnému chování firem a spotřebitelů. Je třeba upravit metodologii a koncepci neoklasického paradigmatu, jež charakterizuje redukcionismus, fragmentarismus znalostí a abstraktní myšlení odtržené od konkrétní reality. Měla by být rozšířena o další pohledy a metody výuky, aby se přiblížila skutečnosti i studentům. Pro mnoho studentů je ekonomie často nesrozumitelná, obtížná a nezajímavá. Tak i studenti, kteří mají zájem porozumět fenoménům ekonomiky, často rezignují a stávají se pasivními.

Mnoho učitelů ekonomie zaznamenává tento všeobecný trend již od 90. let minulého století, jak uvádějí ve svých člancích např. Cecilia A. Conrad (1996), Robert Margo a John Sigfried (1996), Michael Salemi (1996), Michael Salemi a Carlie Eubanks (1996), William E. Becker (1997), William E. Becker a Michael Watts (2001) a další. Klesající zájem o předmět byl přisuzován právě nedostatečně stimulujícím výukovým metodám ekonomie. V USA byl proveden v první polovině 90. let 20. století průzkum evaluace 44 oborů na 133 univerzitách (Sixbury a Cashin, 1995, citace v Caropreso a Haggerty, 2000). Ekonomické předměty získaly od studentů nejnižší ohodnocení, ačkoliv vysoký počet studentů přihlašovaných na tento obor svědčí o zájmu o ekonomii. Studenti vyjádřili nespokojenost s výukovými metodami ekonomie (Lombardini-Riipinen, 2006).

Jednou z nejznámějších kritiků současných výukových metod ekonomie je Deirdre McCloskey, profesorka Illinoiské univerzity v Chicagu, která říká, že vývoj ekonomické vědy byl narušen, ekonomie obsahuje „tvrdou matematiku a statistiku, spoustu dlouhých slov“, ale vlastní věda, zájem o ekonomický svět, zmizely. Kritizuje „symbol, boha ekonomické teorie“ Paula Samuelsona za jeho teorémy, které nepřinášejí hlubší význam, avšak působí efektně (McCloskey, 2002, s. 56). Taková věda předkládá studentům hotové pravdy, aniž by je učila to, co má, čili logicko - vědecky myslet, vytvořit si náhled na svět, jak řešit problémy a být skutečnými ekonomy (McCloskey, 1983).

Výukové metody ekonomie

John Sloman a Chris Mitchell (2002, s. 1–3, 5–6) uvádějí několik metod výuky ekonomie, jak vést studenty k zájmu o obor, jak je lépe zapojit do výuky: 1) studenti si předem zpracují teorii, kterou prezentují ve výuce, 2) připraví se na diskusi v hodině tak, že si předem projdou podobné diskuse v médiích, 3) vyhledají podobná relevantní témata pro následující seminář, 4) vyhotoví pro ostatní studenty texty vztahující se k danému tématu.

David Colander (2004) navrhuje rozdat studentům článek z ekonomického časopisu či novin a nechat je samostatně pracovat během výkladu přednášky, aby si dali do souvislosti teorii s praxí, o které se píše v tisku. Robert H. Frank (2002) diskutuje písemná zpracovávání a analýzu daného ekonomického problému jako puzzle. Keith J. Topping (2006) se zaměřuje na malé skupiny studentů pracujících na zadaném tématu, kdy se přesně specifikuje práce každého, aby se zamezilo problému „černého pasažéra“. Stephen L. Cheung (2003) navrhuje hraní rolí ve výuce, simulaci určitého problému.

Na základě výše uvedené literatury a vlastní zkušenosti s výukou ekonomie připravila jsem experiment srovnávající tradiční metodu výuky neoklasické ekonomie s neobvyklým přístupem – užitím metaforické paraboly k syntéze podstaty moderních ekonomických jevů. Při použití matematického přístupu byl výsledkem malý zájem studentů s nízkým dopadem výuky na jejich znalosti. Nová metoda používající podobenství naopak zvýšila zájem studentů o ekonomické souvislosti a stimulovala aktivní účast ve výuce. Studenti ztráceli ostych komunikovat, nemuseli se vyjadřovat pomocí stanoveného matematického aparátu, kladli otázky, sami se zamýšleli nad možnými odpověďmi. A chtěli slyšet další příběhy. Při vyvozování funkcí a rovnic nikdy nenastala situace, že by chtěli „ještě“. Tím se metoda metaforických parabol prokázala jako efektivní z hlediska porozumění ekonomickým jevům bez modelových, redukovaných situací.

Lze uvést mnoho argumentů proti využití metody metaforických parabol v ekonomii, uvádím několik: 1) vzhledem k tomu, že parabola rovněž zjednodušuje reálný svět, může být metodě vytknuto, že nahrazuje jeden typ redukcionismu druhým, 2) metoda metaforické paraboly v ekonomii nezapadá do konceptu univerzitního vzdělání jako cesta k zvyšování schopnosti abstraktního myšlení, 3) při srovnání s komplexností, logikou a rozsahem ekonomie hlavního proudu může působit metoda podobenství nevyvinutě, naivně či dokonce směšně, 4) je obtížné vytvořit vhodné zkušební testy pro metodu, která

umožňuje více interpretací a výkladů, 5) jelikož je tato metoda nová, neexistuje zatím doporučená literatura pro další studium.

Předkládám čtenářům jeden příklad podobenství, které se týká aktuálního problému, finanční krize, aby si mohli vytvořit vlastní úsudek.

Metaforická parabola: O třech krásných pánech

Žili byli kdysi dávno lidé, kteří společně přebývali v kmenové osadě. Starali se o svá políčka, měli dobytek, každé zvíře mělo své jméno, lidé si pekli chleba, šili šaty, nosili na sobě kožesiny. Semkli se v každé tísnivé situaci, během dlouhých mrazivých zim a dní bez slunce. Společně zpívali, tančili, vyprávěli si, vítali slunce, oslavovali svátky, měli svou kulturu a rituály. Nic jim nechybělo, byli dobře uzemnění, naplnění a vykrmeni vzájemnou pospolitostí a prací pro druhé.

Jednou se ale stalo, že se blízko jejich osady objevili tři pánové. Už nikdo nepamatuje, co lidem pověděli, jak často za nimi chodili, ale náhle je zcela strhli, až se lidé za nimi rozběhli. Tlupa lidí najednou v obrovském nadšení běžela, lidé zcela ztratili pojem o tom, kdo jsou, kam běží a proč. Nedívali se nalevo, napravo, o nic se nestarali, nepozastavovali se vůbec nad tím, koho vlastně následují. Běželi, až doběhli k pódiu, kde na ně čekali tři pánové.

Jestli stáli ti pánové na pařezu, to už také nezjistíme. Ale víme, jak vypadali: byli krásní! Měli skvěle padnoucí obleky, naleštěné boty, nažehlené košile, nádherné kravaty, účesy, ze kterých oči lidem přecházely, nehty s perfektní manikúrou. A voněli! Najednou se lidé začali po sobě rozhlížet a zastyděli se, že dosud chodili v kožesinách a že dbali jen na to, aby jim bylo teplo a aby oblečení a obuv, které si sami ručně a s láskou vyráběli, vydrželo co nejdéle. Styděli se za své dlouhé vlasy a nehty špinavé od práce.

Tři pánové byli nejen krásní, ale také měli perfektní vystupování, hovořili kultivovaným jazykem. Slova, která používali, lidi okouzlovala. Byli prostě precizní a dokonalí. Lidé zatoužili být jako ti tři krásní pánové. Někteří si stoupili k nim na pařez a vykrucovali se, dělali opičky, až se ostatní smáli. Cítili se trapně, ale přitom tohle také chtěli umět. Neprohlédli, že ti tři krásní pánové se oblékli a navoněli schválně, že se pomocí různých marketingových a psychologických triků naučili, jak se chovat a zapůsobit. A přesně to se jim povedlo. Jak to, že lidé viděli jen to sako a boty, vlasy a lesknoucí se prsteny, ale neviděli, co je za tím? Jak to, že ztratili to, co si sami v sobě vybudovali? Vždyť žili pospolu, měli zvyky, pomáhali si a nestarali se o vzhled svého oblečení, šlo jim o kvalitní fungující oděv. A náhle v jediný okamžik zapomněli na svou vesničku a chtěli jen následovat tři krásné pány, vypadat a mluvit stejně nádherně.

Proč si jen lidé musí uvědomovat, že jsou šťastní? Vždyť byli, jen o tom nemluvili. Tři krásní pánové ukázali lidem obraz a přesvědčili je, že toto je štěstí. A lidé po té představě začali toužit.

To, co dává lidem sílu, je idea, myšlenka, vize. Pomáhá přežít zimu, nouzi, neštěstí a osamocení. Je to energie, ze které pramení schopnost tvořit a která drží lidi pohromadě. A co za mocnou sílu to bylo, že dokázala lidi odvést?

Kmen, okouzlený třemi krásnými pány, se dal do běhu. Běželi a běželi, oblékali se do krásných šatů, vystupovali před sebou s úchvatnými proslovky a přitom pořád běželi. A běželi. Tak žili mnoho a mnoho let, desetiletí a staletí. Jednou ale pocítili, že to není takové, jak jim tři krásní pánové slibovali. Už nebyli spojení, začali se vzájemně oddalovat, stále za běhu. A nebylo možné se zastavit.

Kde jsou dnes ti tři krásní pánové? Někam zmizeli a libují si, jak jsou lidé lehce manipulovatelní. Lidé už je ani nehledali, zapomněli na ně stejně jako na svůj dřívější život, ale stále žili v jejich stopách. Přestali být však šťastní. Usilovali jen o krásné oblečení, vybroušenou mluvu, dokonalé vystupování. O nic víc přece nejde a jiní krásní lidé je ubezpečovali, že je to tak v pořádku. Lidé ale cítili uvnitř nějak prázdno, naučili se používat slovo depka, začali brát prášky. A přitom pořád běželi.

A tak přišla finanční krize. Je důsledkem toho, že lidé následovali tři krásné pány. Nemají žádnou vizi, za kterou jít, ztratili svou víru, ideu, pro niž by žili. Namítají, že žijí pro děti. Ale děti touží po tom, aby jim rodiče dávali příklad vlastním životem, v němž se svobodně a vědomě rozhodují. Toto se ale ztratilo. Lidé se stali manipulovatelnými, rádi následují charismatické pány. Pojmy jako ekonomická, finanční nebo hospodářská krize jsou právě slova takových pánů, nabídli je lidem a ti se je naučili používat. Nazvou tak svou vnitřní prázdnotu a spolknou prášek proti samotě. Stejně pojmenují dění ve společnosti, nalepí si náplast a jdou dál. Ale vůbec se nepozastaví nad tím, že to je důsledek následování tří krásných pánů.

Další páni, kteří přišli po nich, prohlašovali, že je zle a budeme se mít moc špatně, šťastné časy se nevrátí. Lidé prý ztratí práci a jejich dětem se bude žít těžce. Lidé se polekali. Musíme ještě více běžet! A noví krásní pánové se mohou spokojeně usmívat – lidé, kteří se bojí, jsou nejlepší, ti udělají vše, co se po nich chce. Musíte více spotřebovávat, volají.

Lidé začali cítit rozpor. Kdysi se za třemi krásnými pány vydali dobrovolně a nadšeně, rozběhli se ze všech sil, ale teď už jim síla dochází. Tuší, že jsou v začarovaném kruhu a cesta z něj nějak nevede. Jedinou záchranu před krizí

vidí v ještě rychlejším běhu. Přece nemůžeme dát svému dítěti prázdnou mis-ku! Budeme tedy běžet! Ještě máme sílu! Jinou cestu stejně nevidíme, neexis-tuje, prostě není! Bojíme se, co by se stalo, kdybychom běžet přestali. A tak se rozběhli dál. Ale tohle už je smutný běh, bez dřívější euforie, z donucení, ze strachu.

Lidé se dostali do společnosti, kterou tři prázdní, ale krásní pánové založili na prázdných, ale krásných myšlenkách, které lidé začali žít jako své vlastní. Pak zjistili, že to nefunguje a že se rozdrobili, nejsou už spolu. Uvědomili si, že si příliš všímají svého vzhledu, ale nestarají se o svou zahradu a pole. Zvířata zavřeli do velkých budov a už nevědí nic o jejich existenci. Zvířata jsou tady přece proto, abychom je snědli. Lidé byli odtrženi od osobní zodpovědnosti za svou obživu, přenechali ji inženýrům a agrobyznysu. Zvířata nemají jména, nikdo nemá doma kozu, teď máme průmysl, který tu kozu stáhne z kůže, vy-kuchá, rozčtvrtí. To už není koza Líza, ale předmět bílé barvy. Máme manuály a postupy, jak kozu dobře rozsekat a zpracovat.

Že jsou potraviny geneticky modifikované a hormonálně upravené? Ano, my chceme, aby všeho bylo hodně a vypadalo to krásně, stejně jako tři krás-ní pánové. Že jablka nevoní a nemají chuť? Ale vypadají nádherně, bez kazu na kráse! To stejné platí i pro nás, náš úkol je dobře mluvit a vypadat, o to jde, a vzájemně se kontrolujeme. A také se hlídáme, abychom se nevraceli ke svým kořenům. Odtrhli jsme se od své podstaty a zdá se nám divné, když o tom někdo mluví.

V hloubi duše ale lidé cítili smutek. Někteří se probudili a bili se do hlavy. Proč jsme nechali naši vesničku opuštěnou? Všechno, z čeho měli radost, to skutečně krásné a ryzí, bylo pryč. Jejich země, domky, stromy. A to nové, co mají, je taková pěkná naleštěná bublina, která však lidi nespojuje, naopak je rozděluje do jednotlivých oddělených částí. Jenže lidé potřebují žít spolu, aby se podporovali a hráli v zimě. Lidem se ve společnosti nedaří dobře, ale nevědí proč. Nejsou šťastní a sami to prohlašují. Nejvíce sebevražd je právě v zemích, kde žijí ti nejbohatší.

A tak někteří lidé už neměli sílu běžet a běžet, ztratili práci a zůstali stát na místě. Tu se některým z nich paradoxně ulevilo. Vyspali se a načerpali sílu. Někdo začal přemýšlet, jestli je jeho předešlý život to pravé. Některé lidi se-mkla krize dohromady, vymysleli nové činnosti.

Přitom vnitřně hledali. Někteří o sobě i prohlašovali, že hledají. Co? Prý sami sebe. Jiní začali psát články, že ne ekonomický růst, ale duchovní růst je ta správná cesta. Další si dokonce vzpomněli... Na co? Na domov, na to místo,

odkud odešli. Na to, co hledali tak dlouho. A tak začali hledat cestu zpátky. Za třemi krásnými pány utíkali jako tlupa, zpět se vraceli jednotlivě, roztržitě. Našli jen opuštěné ruiny s vyhaslým ohništěm a zpusťou zahradou. Ale s chutí se pustili do práce, posbírali cihly, začali stavět nové domky, pomalu, beze spěchu. Přemýšleli, jak je nejlépe vybudovat, aby se připravili na zimu. Přivedli si dobytek a každé zvíře dostalo jméno, i stromy dostaly jména.

A co ostatní lidé, kteří se do osady nevrátili? Ti ještě setrvávají. Je jich mnoho, vlastně většina. Zatím se vysmívají těm, kteří přemýšlejí o návratu. Krásní pánové dali lidem návody, jak se mají dívat na svět. Lidé jim naslouchali a podle toho posuzovali i ekonomickou krizi. Čekali, až se zase rychle dostanou z krize zpátky tam, kde stáli ti tři krásní pánové, protože sami nevěděli, jak z ní ven. Znali jen ty návody a chtěli vytlouct hřeb hřebem. Málokdo se chce vrátit na cestu zpět, přiznat mylnost toho, čeho dosáhl, a vzdát se toho. Je přece v pořádku, že každý chce dát dětem to nejlepší.

Finanční krize jim ukazuje, že jim to ti pánové na začátku pěkně vymysleli, pak utekli a nechali je v tom vymáchat. Lidé lehce předávají to, co sami dostali – jídlo, materiální zabezpečení, ale vykrmit dítě pohádkami, rituály, to rodiče neumějí, vyhýbají se tomu, protože sami to nedostali od svých rodičů, nebo jen málo, a ti to nedostali od svých rodičů. Zklidnit se u pohádky v knížce, u vyprávění, zastavit na čas běh? Děti jsou ještě v kmenové osadě duchem, v původním společenství a stahují své rodiče zpět, ale ti často raději utečou do práce, neumějí se zastavit, je pro ně příliš obtížné vést kvalitní rozhovor, raději koupí dítěti novou hračku.

Ale i tito lidé mají šanci. Přijde další krize a bude možná ještě závažnější, pokud se lidé nepoučí a budou opakovat chyby. Mají šanci opustit cestu tří krásných pánů a vrátit se domů, ke kořenům. Zatím to nedokážou, zašli příliš daleko a zapomněli na to, co mají hluboko v duši uloženo, tedy nést zodpovědnost za svůj život, nespoléhat na druhé, že za ně všechno rozhodnou a zařídí a ukážou správný směr. Lidé potřebují hranice, stejně jako děti, jenže dospělí si je nastavit neumějí nebo nechťejí a tak jsou jim hranice nastavovány. A tak půjdou lidé do maxima. Až se z ropy, uhlí a zemního plynu stane vzácné zboží, nazvou tuto situaci obrovskou hospodářskou krizí. Ve skutečnosti to bude jen dosažení maxima, do kterého běželi. Pak už nebudou mít vůbec žádnou sílu dál pokračovat ve zběsilém běhu.

Lidé se nepoučili ze současné krize, naopak, jen si nalepili náplast, a aby se dostali zpět do minulosti, kterou jim tři krásní pánové namalovali, berou si půjčky. Chystají si chudou budoucnost jen proto, aby si udrželi současné

bohatství. Nestarají se přitom o to, že mají i další půjčky, veřejný dluh, který budou mnohonásobně splácet jejich děti, a to i s úroky. Sami půjčky akumulují a nesplácejí, ta doba teprve přijde. Ale přitom krásně mluví, jak své děti milují.

Někteří lidé ale už dobrovolně zpomalují, jiní onemocněli a nemohou běžet, někteří mění svůj život, vrací se ke kořenům a jsou šťastní. Ale je to zvláštní a nepochopitelné štěstí pro ty, kteří uctívají tři krásné pány. Kdyby totiž viděli původní vesnici se zchátralými domy, nelíbilo by se jim tam. Ale idea tam zůstala. A když uvidí ideu, zůstávají. A i když nevidí palác, ale ruinu, tak už neodejdou. Pečlivě pracují na obnově, dávají dílu svou energii, už nepotřebují běžet, uvědomují si, že se obejdou bez většiny toho, od čeho utekli. Ale ostatní lidé nevěří tomu, že byli zlákáni krásnými pány – není to pravda, že jsme ztratili hlavu, volají, jsme vyspělá civilizace! Nechtějí slyšet opak a odsuzují ty, kteří jim ho říkají, i ty, kteří toho mají hmotně méně.

Vyprávění je u konce. Lidé si možná budou uvědomovat více a více, že se vzdálili své osadě a následovali tři krásné pány. Stále mají šanci, aby se vrátili domů, k podstatě života, ke kořenům.

Závěr

Článek představil experiment, který byl proveden na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Spočíval ve srovnání výsledků dvou metod výuky ekonomie, tradiční metody neoklasické ekonomie a nové metody metaforické paraboly. V celkovém hodnocení měla metoda paraboly lepší výsledky než klasická forma výkladu, tzv. „chalk and talk“ (Becker a Watts, 2001), frontální výuka, kdy lektor prezentuje výpočty s křídou u tabule nebo PowerPointových prezentací. Byla stejně dobrá jako ostatní metody, které jsem používala již od roku 1993: analýzy případových studií a dokumentárních filmů, prezentace vybraných témat samotnými studenty, kvízy a soutěže, panelové diskuse, pozvání hosta z praxe do výuky, návštěva firmy. Dobré výsledky uvedených metod byly dosaženy praktičtější látkou, která nahradila abstraktní modely. Síla metody metaforické paraboly spočívá v předání příběhů a obrazů syntetizujících podstatu komplikovaných procesů.

Použití metafor není v ekonomické teorii ničím novým (Phillips, 2007, Klammer a Leonard, 1994). Avšak pokud je mi známo, metoda metaforických parabol je ve výuce ekonomie zatím ojedinělá. Tato metoda nemůže nahradit komplexní matematický aparát moderní ekonomie, ale může sloužit jako doplňující výuková metoda k objasnění určitých ekonomických dějů a lidského chování.

Literatura

- BECKER, G. S. *Teorie preferencí*. Praha: Liberální institut a Grada, 1997.
- BECKER, G. S. *The Economic Approach to Human Behavior*. University of Chicago Press, 1976.
- BECKER, W. E. Teaching economics to undergraduates. *Journal of Economic Literature*, 1997, roč. 35, s. 1347–73.
- BECKER, W. E., WATTS, M. Teaching economics at the start of the 21st century: Still chalk-and-talk. *American Economic Review*, 2001, roč. 91, č. 2, s. 446–51.
- CAROPRESO, E. J., HAGGERTY, M. Teaching Economics. *College Teaching*, 2000, roč. 48, č. 2, s. 69–75.
- COLANDER, D. The Art of Teaching Economics. *International Review of Economics Education*, 2004, roč. 2, č. 1, s. 63–76.
- CONRAD, C. Where have all the economic majors gone? – Comment. *Journal of Economic Education*, 1996, roč. 27, č. 4, s. 376–8.
- DEBREU, G. The Matematisation of Economic Theory. *American Economic Review*, 1991, roč. 81, č. 1, s. 1–7.
- FRANK, R. H. The economist naturalist: Teaching introductory students how to speak economics. *American Economic Review*, 2002, roč. 92, č. 2, s. 459–62.
- CHEUNG, S. L. On the Use of Classroom Experiments in ‚Aligned‘ Teaching. *Economic Analysis and Policy*, 2003, roč. 33, č. 1, s. 61–72.
- KLAMER, A., LEONARD T. C. *So What's an Economic Metaphor?* In MIROWSKI, P. (Ed.) *Natural Images in Economic Thought: Markets Read in Tooth and Claw*. New York: Cambridge University Press, 1994.
- LOMBARDINI-RIIPINEN, Ch. *Teaching methods in economics: a brief survey*. Endogenous Preferences, 2006, dostupné z <http://blogit.helsinki.fi/lombardini/post66.htm>, vloženo 16. 6. 2006.
- MARGO, R., SIEGFRIED, J. Long-run trends in economics bachelor's degrees. *Journal of Economic Education*, 1996, roč. 27, č. 4, s. 326–36.
- McCLOSKEY, D. The Rhetoric of Economics. *Journal of Economic Literature*, 1983, roč. 21, č. 2, s. 481–517.
- McCLOSKEY, D. *The Secret Sins of Economics*. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2002.
- PHILLIPS, P. J. Mathematics, Metaphors and Economic Visualisability. *Quarterly Journal of Austrian Economics*, 2007, roč. 10, č. 4.

- SALEMI, M. Where have all the majors gone? *Journal of Economic Education*, 1996, roč. 27, č. 4, s. 323–25.
- SALEMI, M., EUBANKS, C. Accounting for the rise and fall in the number of economics majors with the discouraged-business-major hypothesis. *Journal of Economic Education*, 1996, roč. 27, č. 4, s. 350–61.
- SIXBURY, G., CASHIN, W. *Technical report no. 10: Comparative data by academic field*. Manhattan, Kan.: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development, 1995.
- SLOMAN, J., MITCHELL, C. *Lectures in The Handbook for Economics Lecturers*, 2002, s. 1–28, dostupné z <http://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/> vloženo 9. 5. 2006.
- TOPPING, K. J. Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 2006, roč. 25, č. 6, s. 631–645.

Kontaktní adresa:

Ing. Dora Assenza, Ph.D.

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta UP

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc, ČR

E-mail: dora.assenza@tiscali.cz

**UPLATNĚNÍ ABSOLVENTŮ DVOUOBOROVEHO STUDIA
NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ UNIVERZITY PALACKÉHO
V OLOMOUCI - UČITELSTVÍ PRO DRUHÝ STUPEŇ
ZÁKLADNÍ ŠKOLY: NĚMECKÝ JAZYK A DALŠÍ OBOR**

Jarmila Dubová

Anotace

Príspevek se zabývá uplatněním absolventů dvouoborového studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci – učitelství pro druhý stupeň základní školy: německý jazyk a další obor. Na cizí jazyky je sice kladen důraz v základním školství, ale převládá výuka angličtiny. Němčina je volitelný předmět, vyučuje se v 7. až 9. ročníku základní školy. Proto bylo záměrem zjistit: a) na jakém typu školy absolventi učí a b) v jakém rozsahu učí vystudovaný obor.

Klíčová slova

Němčina, absolventi, uplatnění, dvouoborové studium, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

**PROFESSIONAL FULFILMENT OF GRADUATES
FROM THE DEPARTMENT OF GERMAN**

The Faculty of Education, Palacký University, Olomouc provides education for primary school teachers. Compared to the recent past, foreign languages are being taught more at the moment, however it is English that predominates. German is taught as an option from 7th to 9th class (age 13–15) and it does not become a compulsory subject until secondary schools. That is why the Department of German wants to find out a) at what types of school and b) to what extent its graduates teach.

Key Words

German language, graduates, fulfilment, Faculty of Education, Palacký University, Olomouc.

1 Úvod

Po vstupu České republiky do EU bylo žádoucí zvýšit úroveň jazykových znalostí žáků, a to zejména s ohledem na jejich další možné pracovní uplatnění. Logicky byl tedy zařazen cizí jazyk již na první stupeň, a to – s výjimkou některých škol v oblastech, které sousedí s Německem a Rakouskem – angličtina.

Na základních a středních školách se jako povinný první cizí jazyk učí angličtina. Němčina je podle Rámcového vzdělávacího programu zařazena jako tzv. doplňující vzdělávací obor. „Do RVP ZV se zařazují *Doplňující vzdělávací obory*, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Doplňující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah“ (1).

Jako další cizí jazyk mají žáci možnost zvolit si na druhém stupni němčinu, nebo španělštinu, nebo ruštinu, popř. francouzštinu. Tento druhý cizí jazyk se vyučuje většinou od 7. ročníku, někde od 8. ročníku. Němčina se dostává do postavení volitelného předmětu, ale není to volba žáků. Nejdříve je třeba vzít v úvahu nabídku školy, tedy skutečnost, kteří učitelé jsou na škole zaměstnání a jakou mají aprobaci. Volbu tohoto předmětu dále nemalou měrou ovlivňují rodiče, kteří svými laickými názory odmítají němčinu jako „tvrdý jazyk“ (němčina má měkké ch), „těžký jazyk s mnoha výjimkami“ (jako by kromě esperanta nějaký jazyk výjimky neměl), „jazyk, kterým skoro nikdo nemluví, všude se domluvíme anglicky“. Poslední argument je poněkud scestný. V sousedním Německu a Rakousku je dohromady 90 milionů německy mluvících obyvatel. Výuka druhého cizího jazyka se tak přesouvá na střední školu, kde si opět žáci mohou vybrat z výše zmíněných cizích jazyků podle nabídky školy.

Výuka němčiny jako cizího jazyka je aktuální téma, protože do ČR je i silný příliv německého kapitálu, ale Němci zaměstnavatelé nejsou schopni – v době krize! – získat zaměstnance, kteří ovládají základní jazykové kompetence němčiny (2).

2 Dotazníkové šetření

Hlavním cílem provedeného dotazníkového šetření bylo zjistit, zda absolventi, kteří vystudovali učitelství německého jazyka pro 2. st. ZŠ a další obor na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, najdou uplatnění na základních školách. Jednotlivými cíli bylo zjistit, jestli ti, kteří nastoupili do školství, vyučují pouze svůj vystudovaný obor, popř. vystudované obory,

konkrétně němčinu, a zda musejí učit předměty, které nevystudovali. Dílčím cílem bylo zjistit, kde se uplatnili ti, kteří do školství nenastoupili.

Podobné šetření proběhlo již v roce 1999. Tehdy šlo o uplatnění absolventů jednooborového studia učitelství němčiny po tříletém bakalářském studiu. Bylo osloveno 110 absolventů z let 1995–1998. Vraceno bylo 76 vyplněných dotazníků, tj. 69 %. Bylo zjištěno, že 78 % respondentů opravdu učí, a to na základních školách, základních školách s rozšířenou jazykovou výukou i na středních školách. Z výsledku šetření vyplynulo, že téměř polovina absolventů učila z důvodů naplnění svého úvazku i jiné předměty, zejména humanitní (např. občanskou výchovu, dějepis, zeměpis, prvouku, rodinnou výchovu atd.), ale ojedinele i předměty odlišné od vystudovaného německého jazyka (např. fyziku, přírodopis, matematiku). Respondenti působící na středních školách vyučovali jiné předměty (např. techniku administrativy) pouze výjimečně. Na ostatních typech škol – základní školy s rozšířenou výukou jazyků, jazykové školy – vyučovali pouze vystudovaný obor. Respondenti, kteří nenastoupili do školství, působili většinou v administrativě. Některé absolventky nebyly zaměstnány z důvodu péče o dítě (3).

3 Soubor respondentů

Základní soubor tvoří absolventi Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Záměrně byli vybráni absolventi čtyřletého dvouoborového studia učitelství němčiny pro 2. st. ZŠ a dalšího oboru, a to: učitelství českého jazyka, anglického jazyka, přírodopisu, matematiky, hudební výchovy, výtvarné výchovy, rodinné výchovy a křesťanské výchovy.

Sběr dat proběhl od září 2007 do září 2009, kdy bylo rozesláno celkem 93 dotazníků, odpovědělo 61 respondentů.

4 Metodika

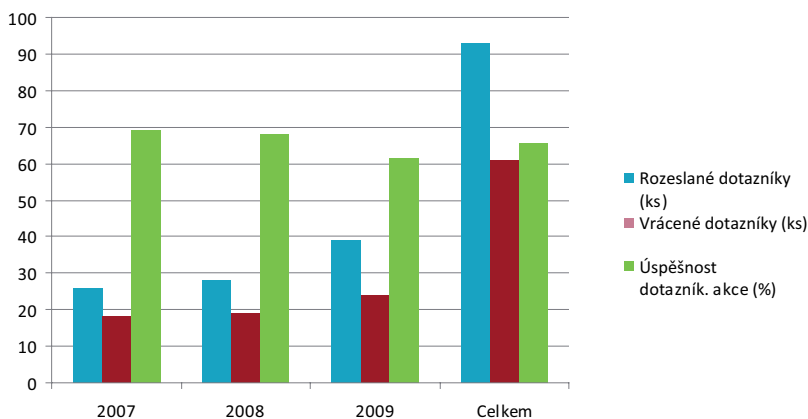
Dotazník zkoumá tři základní oblasti: první se zabývá obecně tím, zda absolventi nastoupili, nebo nenastoupili do školství. Druhá oblast konkretizuje jejich činnost ve školství a třetí se zabývá jejich dalšími plány, zda setrvávají, nebo nesetrvávají ve školství.

Položky jsou otevřené, polootevřené a uzavřené – viz dotazník v příloze.

5 Výsledky

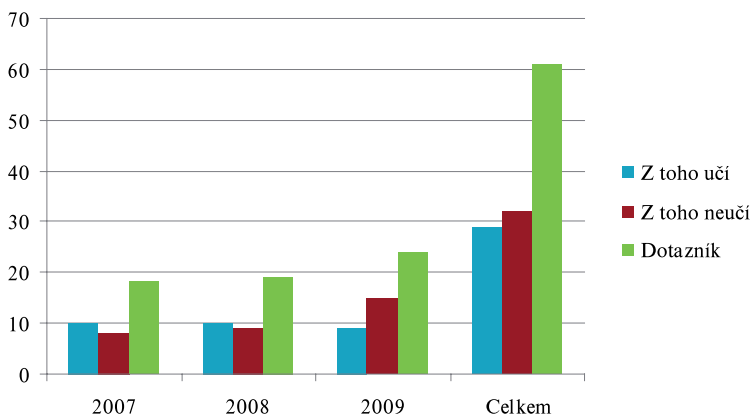
Dotazník byl zaslán mailem třem ročníkům absolventů, a to v roce 2007–2009, odpovědělo 61 respondentů, tj. 64 %.

Graf 1 – Úspěšnost dotazníkové akce v roce 2007–2009:



První otázka zjišťuje, zda vůbec absolventi nastoupili po absolvování studia do školství. V roce 2007 začalo učit 10 absolventů z 18, v roce 2008 to bylo 10 absolventů z 19 a v roce 2009 to bylo 9 absolventů z 24, celkem tedy 29 absolventů z 61, tj. 48 %.

Graf 2 – Srovnání absolventů, kteří nastoupili do školství, a absolventů, kteří nenastoupili do školství:



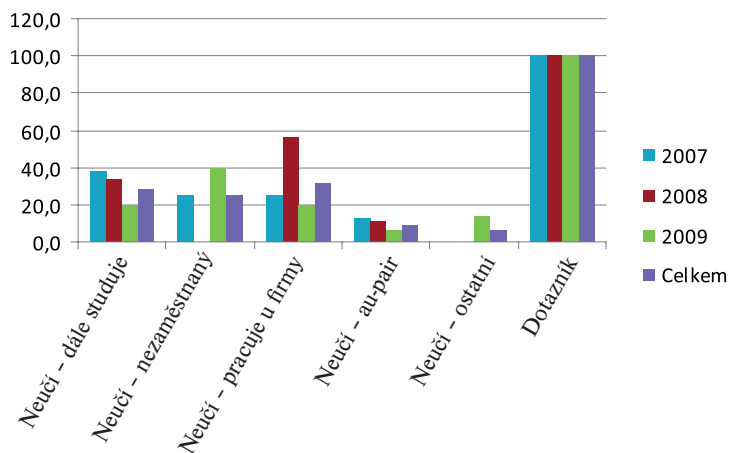
Přesnější srovnání ukazuje uplatnění podle oborů:

Tabulka 1: Srovnání uplatnění podle oborů:

vystudované obory	celkem	vyučuje	nevyučuje
německý jazyk – český jazyk	27	13	14
německý jazyk – anglický jazyk	7	4	3
německý jazyk – občanská výchova	9	4	5
německý jazyk – křesťanská výchova	2	1	1
německý jazyk – hudební výchova	6	2	4
německý jazyk – výtvarná výchova	2	–	2
německý jazyk – rodinná výchova	6	4	2
německý jazyk – přírodopis	6	4	2

Po absolvování PdF v letech 2007–2009 tedy neučí 32, tj. 52 % absolventů, z nichž 9 studuje, 15 pracuje mimo školství a 8 je nezaměstnaných. Obory, které absolventi dál studují, jsou velmi rozdílné – jde o doktorandské studium na PdF UP v Olomouci a o studium různých oborů na další vysoké škole od humanitních předmětů až po ekonomické. Tři absolventky, které pracují jako au-pair, píší, že si chtějí zlepšit jazykové znalosti.

Graf 3 – Uplatnění absolventů, kteří neučí:



Velmi zajímavé odpovědi jsou těch, kteří do školství vůbec nenastoupili (15 respondentů). Jedna absolventka (obor učitelství německého jazyka pro 2. st. ZŠ – učitelství hudební výchovy pro 2. st. ZŠ) napsala: *Chtěla jsem zkusit učit, ale místo jsem vážně nesehnala. Poslala jsem si životopisy na ZŠ, gymnázia i učiliště. Bydlím v X. (vesnice), máme tu ZŠ. Myslela jsem si, že zde mám místo téměř jisté, protože zde chybí učitelka jak na němčinu, tak na hudební výchovu. Vedení školy to ale vyřešilo tak, že HV učí vychovatelka z družiny a NJ učí neaprobovaná učitelka (má v aprobaci chemii a fyziku).* Podobně se vyjádřily další tři absolventky – hledaly práci ve školství, ale našly práci jinde, např.: *Rozesílala jsem životopisy nejen do škol. Ze železáren se ozvali, přijali mě a nabídli příznivé podmínky. Ze školství se neozvali. Nebo ozvali, ale neměli zájem.* Dvě absolventky uvedly, že pracují jako servírky, protože nenašly místo ve školství. Dvě absolventky uvedly, že nepracují ve školství, ale svou práci blíže nespecifikovaly. Všichni ostatní, tj. 11 absolventů, pracují v různých firmách, které vyžadují znalost němčiny, a to na pozicích asistentka, referentka atd. Nejčastějším důvodem, proč absolventi nenastoupili do školství, je finanční ohodnocení, což je velmi lapidárně vyjádřeno slovy: *Moc práce, málo peněz.*

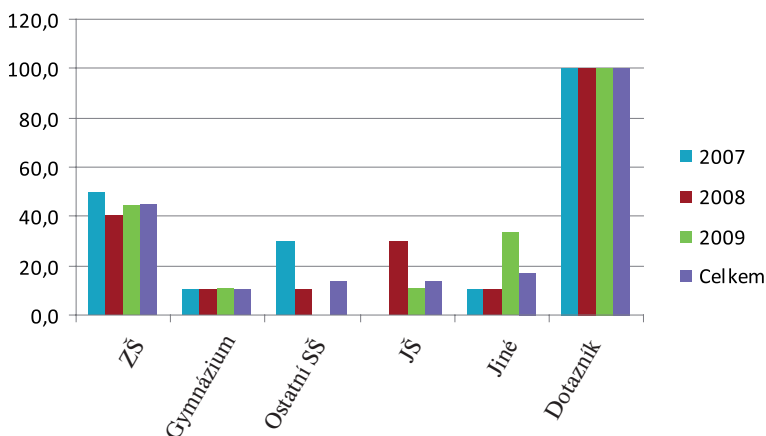
Z celkového počtu 61 respondentů je 8 nezaměstnaných, v roce 2007 to byli 2 absolventi učitelství pro 2. stupeň ZŠ (jedenkrát obor učitelství německého jazyka – učitelství českého jazyka, jedenkrát obor učitelství německého jazyka – učitelství výtvarné výchovy), v roce 2009 to bylo 8 absolventů (jedenkrát obor učitelství německého jazyka – učitelství občanské výchovy, pětkrát obor učitelství německého jazyka – učitelství českého jazyka). Není možné obecně říci, že obor učitelství německého jazyka – učitelství českého jazyka je neperspektivní, protože právě absolventi tohoto oboru pracují často ve firmách za lepších finančních podmínek než ve školství.

Další otázka se týká toho, jak absolventi své místo získali. Zde byla možnost volby: přes pracovní úřad, přes školský úřad, přímo na škole, jinak. Přes pracovní úřad a přes školský úřad nezískal místo nikdo. Většina uvádí, že to bylo přímo na škole: 26 respondentů, tj. 43 %. Ostatní uvedli možnost jinak, a to buď přes známé nebo vyhledali volná místa na webových stránkách.

Absolventi PdF v Olomouci získávají způsobilost pro učitelství předmětů na druhém stupni základních škol. Avšak na základních školách neučí zdaleka všichni. Dvě absolventky učí v mateřské škole, na ZŠ 13 absolventů, na gymnáziích 3 absolventi, na ostatních typech středních škol 4 absolventi, v jazykových školách 4 absolventi a 2 učí ve vzdělávací agentuře. Jedna absolventka uvedla místo pomocného učitele/asistentky učitele v Německu na střední škole – toto

zařazení v ČR není. Většina absolventů tedy učí na druhém stupni základní školy, což odpovídá vystudovanému oboru. Pokud absolventi PdF učí na středních školách, záleží pouze na vedení školy, zda vyžadují, aby si absolventi PdF doplnili vzdělání pro učitele středních škol.

Graf 4 – Uplatnění absolventů ve školství:



Všichni absolventi učí vystudované obory s výjimkou čtyř, kteří učí na jazykové škole pouze angličtinu, dvě učí v mateřské škole a jedna respondentka uvádí asistentské místo učitele v Bavorsku na střední škole.

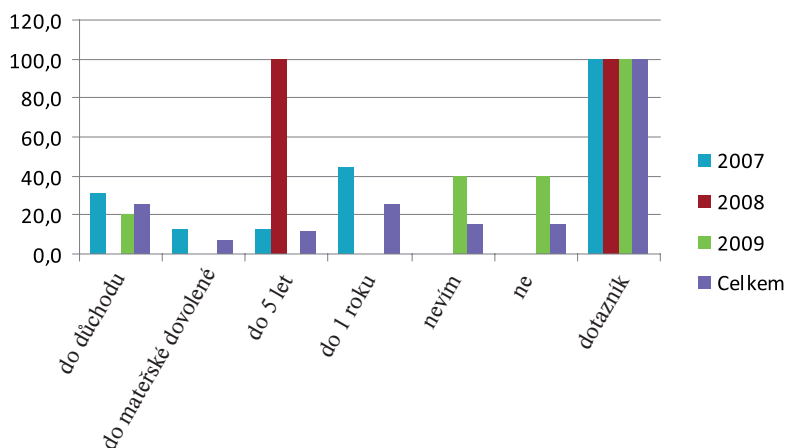
Na základních školách zřejmě není vždy možné zajistit, aby učitelé vyučovali pouze obory, které vystudovali. Je přesně dán počet hodin, který je třeba týdně odučit, takže na doplnění úvazku přidělí vedení předměty, které je třeba doplnit. Absolventi PdF tak vyučují bez příslušné aproby humanitní obory, např. dějepis, základy společenských věd (dříve občanská výchova), hudební výchovu, výtvarnou výchovu, ale také předměty, které s vystudovaným oborem nijak nesouvisí, např. tělesnou výchovu, pracovní činnosti a informatiku. Jde o rozsah 2–8 hodin týdně, respondenti většinou uvádějí, že jde o doplnění úvazku.

Další otázka v dotazníku se ptá, zda mají noví učitelé smlouvu na dobu určitou, nebo neurčitou. Na dobu neurčitou 6 respondentů, tj. 10 % respondentů, na dobu určitou 25 respondentů, tj. 90 % s odůvodněním, že je to na té škole běžná praxe, popř. že nově nastupující učitelé mají smlouvu na dobu určitou, popř. jde o zástup za mateřskou dovolenou.

Poslední otázka se týká další perspektivy, tedy konkrétně toho, zda noví učitelé hodlají setrvat nadále ve školství. Z volby: příští rok, asi pět let, do důchodu, už ne (proč?) vybralo odpověď příští rok: 7 respondentů, do důchodu: 7 respondentů (s komentářem např.: *Určitě chci dělat to, co jsem vždy chtěla a vystudovala*), asi pět let: 6 respondentů, už ne: 3 respondenti. Další respondenti nevybrali žádnou odpověď a na otázku odpověděli např.: *zatím to nedokážu říct*, popř. *do mateřské dovolené a pak se uvidí*.

Zajímavě jsou komentovány odpovědi poslední volby, tj. „už ne“ (už nechci učit). Důvodem jsou jednak finance, což je velmi jasně vyjádřeno slovy: *Nehodlám setrvat ve školství, dám přednost lépe placenému zaměstnání*. Práce jako taková je hodnocena rozporuplně, např. kladně: *Práce je fajn, ale plat hodně demotivující – nastupující učitel bez praxe a ještě k tomu v II. platové třídě je 14 780 hrubého*, ale také se jedna absolventka vyjádřila velmi pesimisticky: *Na ZŠ bych ani při nejlepší vůli nemohla využít svých jazykových znalostí, celkem logicky se obávám, že bych většinu věcí, které momentálně ovládám, zapomněla. Navíc nejsem stavěná na to, abych se pořád někoho prosila, aby mlčel, nebo naopak mluvil...*

Graf 5 – Plány respondentů na setrvání ve školství



6 Závěr

Němčina je volitelný cizí jazyk na základní škole, ale tato volba je ovlivněna nabídkou školy a postojem rodičů, kteří němčinu často odmítají. Jen těžko můžeme odsuzovat školy, kde se němčina vůbec neučí, tj. zájem byl ze strany vedení školy, rodičů, žáků i učitelů tak minimální, že se na některé školy vůbec němčina nevyučuje. Zřejmě se jedná o výjimky na menších školách, ale děje se tak. Proto bylo cílem ankety zjistit, jak se uplatnili absolventi oboru německý jazyk a další obor.

Absolventi PdF učí na všech typech škol (mateřské školy, základní školy, střední školy), většina na základních školách, kde učí němčinu a svůj další vystudovaný obor, někdy ovšem musejí dobrat několik hodin předmětu, který nevystudovali, aby si doplnili úvazek. Ti, kteří neučí němčinu, pracují na jazykových školách, kde učí pouze angličtinu, druhý vystudovaný obor. Své místo získali většinou přímo na konkrétní škole, nikoliv přes školský nebo pracovní úřad. Většina absolventů má smlouvu na dobu určitou, nejčastěji na jeden rok. Otázka, zda chtějí setrvat dále ve školství, je zodpovězena značně rozdílně, přičemž důvodem k odchodu ze školství není jen plat, ale také chování žáků.

Absolventi, kteří neučí, uvádějí jako zaměstnání práce asistentky, popř. referentky ve firmách, kde se vyžaduje znalost němčiny. Některé z těchto absolventek uvedly, že do školství nastoupit chtěly, ale práci nenašly. K práci mimo školství vedou také důvody finanční. Absolventi pedagogických fakult by měli být ti, kteří kvalifikovaně učí a vychovávají na základních, popř. středních školách. To, že odcházejí do firem, je fakt a smutná skutečnost. Absolventi pedagogických fakult by měli naučit tak kvalitně, aby ve firmách byli jejich žáci, ne oni, a aby také za to byli učitelé finančně ohodnoceni.

Výsledky dotazníkového šetření jsou v podstatě očekávané, mohou sloužit k analýze dalšího rozvoje studijních oborů na katedře německého jazyka.

Citace:

- (1) <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>> [cit. 24. 10. 2009].
- (2) <<http://respekt.ihned.cz/analyza/c1-38404050-nein-nehceme-nemcinu>> [cit. 24. 10. 2009].
- (3) DUBOVÁ, J. MATUŠKOVÁ, T. Uplatnění absolventů jednooborového studia učitelství německého jazyka. *Cizí jazyky*. 1999/2000, roč. 43, č. 5, s. 160–161. ISSN 1210-0811.

Příloha

Dotazník

Dotazník pro absolventky a absolventy studia němčiny na PdF UP

Jméno a příjmení: (není povinné)

Rok absolvování:, Vystudovaný obor: němčina +

1. Pracujete jako učitelka/učitel? Ano – ne. Pokud ano, přejděte k otázce 3.
2. Pokud neučíte, označte: jste nezaměstnaná/nezaměstnaný – jste na mateřské dovolené – pracujete jinde. Napište prosím, kde pracujete a proč jste se rozhodli k tomuto zaměstnání.
3. Na kterém typu školy pracujete? Zakroužkujte: ZŠ – osmileté gymnázium – šestileté gymnázium – čtyřleté gymnázium – odborná střední škola – učiliště – odborná střední škola s učilištěm – jazyková škola – jiná (specifikujte)
....
4. Jak jste získala/získal toto místo. Zakroužkujte: přes pracovní úřad – přes školský úřad – přímo na škole – jinak:
5. Kolik hodin výuky týdně vyučujete své vystudované předměty?

předmět	němčina	
Počet hodin týdně		

6. Vyučujete také předměty, které jste nevystudovala/nevystudoval? Které? (Proč?) Nepoužívejte prosím žádné zkratky

předmět		
Počet hodin týdně		

7. Máte smlouvu na dobu neurčitou – určitou (Proč?)
8. Hodláte setrvat ve školství? Označte: příští rok – asi pět let – do důchodu – už ne (Proč?)

Ráda si přečtu všechny další připomínky k tomuto tématu. Děkuji za Váš čas.
S pozdravem Dubová. V Olomouci 2. 10. 2007.

PhDr. Jarmila Dubová, Ph.D.

Katedra německého jazyka, PdF UP

ZVLÁDACIE STRATÉGIE ŠKOLSKÉHO STRESU

Katarína Macková

Abstrakt

V príspevku autorka približuje pojem školského stresu, popisuje stratégie zvládania, ktoré sa využívajú v záťažových situáciách. V empirickom výskume odкрýva, akú mieru stresu žiaci na ZŠ pociťujú a taktiež aké stratégie zvládania využívajú najčastejšie. Na základe zistení môžeme povedať, že miera pociťovaného stresu u sledovanej vzorky žiakov je mierna a volia si stratégie zvládania, ako sú „vyhýbajúce aktivity“ a „rozptyľujúce aktivity“.

Kľúčové slová

Stres, školský stres, stratégie zvládania, dotazník CCSC.

SCHOOL STRESS AND COPING STRATEGIES

Abstract

In the article the autor deals with the term school stress and the term coping strategies. The empirical part focuses on uncovering the level of stress at school and coping strategies which are often used. The discovered data showed that the level of stress at school is not high and the most often used coping strategies are 'distracting activities' and 'avoiding activities'.

Key words

Stress, school stress, coping strategies, CCSC (The Children's Coping Strategies Checklist).

Úvod

Slovo stres sa stáva čoraz frekventovanejším pojmom nielen v odbornej, ale i laickej verejnosti. So stresom sa stretávame každodenne v škole, v zamestnaní, dokonca i pri aktívnom odpočinku, teda všade tam, kde sa kladie dôraz na výkon, úspech a „dokonalosť“. Stres sa stal prirodzenou súčasťou nielen života dospelých, ale čoraz častejšie sa s ním stretávame aj u mladšej populá-

cie. Mnohé teoretické i praktické zistenia nás oprávňujú povedať, že na strese detí sa v najväčšej miere podieľa stres, ktorý deti prežívajú v škole. Dokazujú to výsledky mnohých zahraničných i domácich výskumov tzv. „školského stresu“, ktoré boli intenzívne realizované najmä za posledných tridsať rokov (prehľad zahraničných výskumov ponúka Ayers, T. A., Sadler, I. N. 1996, Kyriacov 2001, Mareš 2000, u nás sa tejto problematike venovali napríklad Koubeková 2000, Bratská 1992, 2004, Hanžlová, M. – Macek, P. 2008, Ficková, E. 2001, Sarmány-Schuller 1999 a iní).

Školský stres je možné definovať ako negatívny emocionálny zážitok, napr. úzkosť, zlosť, depresia a frustrácia, ktoré pramenia z niektorého aspektu využívania. Tento pojem školský stres poukazuje na to, že je to stres, ktorý vzniká v škole, a preto je treba ho odlišiť od ostatných zdrojov stresu, ako je strach o rodičov, ktorí sa stále hádajú, alebo stav dlhodobej choroby a pod. Avšak aj stres, ktorý vznikne mimo školy, má veľký dopad na náladu žiaka a jeho správanie v škole, no nesmieme ho považovať za príčinu školského stresu. Tento školský stres vychádza hlavne z obáv a starostí, ktoré žiaci prežívajú v škole, a z nárokov, ktoré na ne škola kladie (Kyriacov, 2003, s. 84).

Prejavy stresu sa prejavujú nielen v oblasti psychickej (neurotické symptómy, úzkosť, napätie, strach, agresivita), ale aj mnohé telesné príznaky (pomočovanie, bolesti hlavy, brucha, alergie a rôzne neurčité príznaky) môžu signalizovať nezvládnutie záťažovej situácie. Stres významne zasahuje i do imunitného systému, čo má potom za následok zhoršenie zdravotných problémov (Koubeková, 2000, s. 10).

Škola kladie vysoké nároky na osobnosť žiaka, ktorá potom zároveň zohráva dôležitú úlohu pri zvládaní záťaže. Zvládanie záťaže a zvládanie záťažových situácií sú pre žiaka mimoriadne dôležité činnosti. K zmierneniu stresu na školách je možné prispieť zistením stratégií zvládania, ktoré žiaci využívajú a následným nácvikom aj iných stratégií zvládania. K redukcii stresu a eliminácii záťaže možno prispieť i stanovením primeraných požiadaviek a očakávaním so zreteľom na schopnosti a záujmy dieťaťa.

Pri definovaní pojmu *zvládanie záťaže* nie je v odbornej literatúre úplná zhoda. Slovo „coping“ má korene v gréckom slove „colaphos“. Je to termín z boxu (priamy úder na ucho). Všeobecne ním možno rozumieť snahu vyriešiť niečo, zvládnuť krízu, konflikt alebo spor. V anglickom jazyku znamená „coping“ schopnosť poradiť si s veľmi ťažkou, takmer nezvládnuteľnou situáciou (Křivohlavý, 1994, str. 67).

V slovenskom jazyku sa používa buď anglická verzia slova – coping, alebo slovenská verzia slova, ktorá sa prekladá ako zvládanie stresu alebo záťaž.

Najčastejšie sa cituje definícia R. S. Lazarusa a S. Folkmanovej (1984 in Koubeková, 2005, s. 14), ktorá zvládanie vymedzuje ako stále sa meniace kognitívne a behaviorálne úsilie jedinca zvládnuť, tolerovať alebo redukovať požiadavky, ktoré zaťažujú, či dokonca prevyšujú jeho psychické zdroje (Koubeková, 2005, s. 14).

Viacerí autori upozorňovali na rozdiely medzi obrannými mechanizmami a stratégiami zvládania (Mareš, 2001, s. 537). Podľa Ericksona (1997 in Baumgartner, 2001, s. 206) majú obranné a zvládacie reakcie spoločné to, že redukujú distress, riadia emócie, majú dynamickú povahu, sú potenciálne vratné, možno v nich rozlíšiť zložky a rozvíjajú sa s vekom. Avšak na druhej strane sa od seba odlišujú tým, že obranné reakcie na rozdiel od zvládacích obsahujú implicitné operácie, sú aktivované intrapsychicky, jedinec si ich neuvedomuje a neovláda ich vôľou, sú determinované osobnostnými črtami, sú založené na inštinktívnom správaní, nepredchádza im zhodnotenie situácie, vedú k automatickému správaniu a sú ťažšie pozorovateľné. Zvládanie sa chápe ako črta osobnosti alebo štýl správania (Baumgartner, 2001, s. 206).

Niektoré výskumy zvládacích stratégií

Výskumov, ktoré sa zaoberali odkrytím najviac používaných stratégií zvládania, bolo zrealizovaných mnoho. Amirkhan (1990 in Sarmány-Schuller, 1999, s. 8) vychádzal z dilemy, že napriek veľkému množstvu existujúcich a dobre definovaných zvládacích stratégií ich reálna hodnota často nezodpovedá teoretickým východiskám a predpokladom. O preklopenie deduktívneho prístupu (vopred stanovené taxonómie kategórii copingového správania) a induktívneho prístupu (na základe dokumentácie copingového správania stanovenie trsov odpovedí, ktoré tvoria všeobecné kategórie) sa pokúsil Amirkhan tým, že hľadal priestor medzi nimi (Sarmány-Schuller, 1999, s. 8).

Škála *CSI* (*Coping Strategy Indicator*, autor J. H. Amirkhan, 1990, slovenský preklad I. Sarmány-Schuller) bola vytvorená na základe faktorovej analýzy a je určená na zisťovanie troch faktorov, ktoré zodpovedajú trom bazálnym postupom. Ľudia ich používajú najčastejšie ako aj primárne pri stretnutí sa so záťažou alebo stresom. Medzi tieto tri stratégie patria:

- *Inštrumentálna stratégia*, aktívne riešenie zamerané na problém;
- *Stratégia vyhľadávania sociálnej podpory*, rady alebo poradenia, alebo jednoduchého ľudského kontaktu;

- *Stratégia vyhýbania* sa fyzicky i psychicky (Sarmány-Schuller, 1999, s. 8).
Copingová škála **KIDCOPE** (Spirito, 1988) identifikuje desať copingových stratégií:

- Odvedenie pozornosti;
- Ústup do pozadia (*sociálna izolácia*);
- Kognitívne prehodnotenie;
- Sebakritika;
- Obviňovanie iných;
- Riešenie problému;
- Emočná regulácia;
- Zbožné pranie;
- Sociálna opora;
- Rezignácia.

Túto copingovú škálu KIDCOPE použili Ficková, Ruiselová (2001). Výskum zrealizovali so 14–17ročnými študentmi 1. a 3. ročníka bratislavského gymnázia na zistenie využívaných zvládacích stratégií pri náročných situáciách. Dotazníkom zistili predpokladané rozdiely medzi chlapcami a dievčatami. Dievčatá viac preferovali riešenie problému, zbožné pranie, sociálnu oporu, kognitívne prehodnotenie a chlapci riešenie problému, kognitívne prehodnotenie, zbožné pranie, sebakritiku. Obe pohlavia teda najčastejšie zhodne preferujú riešenie problému, odlišujú sa v používaní stratégie sociálna opora, ktorá je u chlapcov až na deviatom mieste. Stratégie obviňovanie iných a prejav negatívnych emócií používajú dievčatá a chlapci zhodne s najnižšou frekvenciou (Ficková, 2001, s. 58).

Dotazník **COPE** pozostáva zo 60 položiek, po 4 položky pre 15 stratégií zvládania stresu. Vytvorili ho C. S. Carver, M. F. Scheier a J. F. Weintraub (1989). Vychádzali z Lazarusovho modelu stresu (Lazarus, 1966), vlastného modelu sebaregulácie (Carver, Scheier, 1985) a výsledkov výskumov prezentujúcich rôzne miery copingu. Dotazník zahŕňa stratégie:

- Aktívny coping;
- Plánovanie;
- Prekonanie konkurujúcich aktivít;
- Coping potlačením;
- Inštrumentálna sociálna opora;
- Emočná sociálna opora;
- Pozitívna reinterpretácia a rast;
- Akceptácia;
- Náboženstvo;

- Prejav emócií;
- Popieranie;
- Behaviorálne vypnutie (Ficková, 2001, s. 89).

Slovenskú verziu dotazníka COPE opisuje a realizuje E. Ficková (1992). Výskumu sa zúčastnilo 242 študentov 1. a 3. ročníka gymnázia. Výsledky ukázali, že dievčatá preferovali najviac stratégie emočná sociálna opora, pozitívna reinterpretácia, inštrumentálna sociálna opora a akceptácia. Chlapci používali najčastejšie pozitívnu reinterpretáciu, plánovanie, aktívny coping a akceptáciu. Dievčatá aj chlapci zhodne málo preferovali stratégie užívanie alkoholu alebo drog, behaviorálne vypnutie, náboženstvo a popieranie. Najvýraznejší a zároveň štatisticky významný rozdiel sa týka stratégie emočná sociálna opora, ktorú dievčatá používajú na prvom, chlapci až na desiatom mieste v poradí (Ficková, 2001, s. 90).

Ďalším dotazníkom na zistenie zvládacích stratégií je *CISS (Coping Inventory for Stressful Situations)* – zahŕňa 48 položiek pre coping zameraný na problém (snaha zmeniť a riešiť situáciu), coping zameraný na emócie, resp. na vlastnú osobu (snaha redukovať stres) a coping zameraný na vyhýbanie. Jeho autormi sú N. S. Endler a J. D. A. Parker (1990). Výskum zrealizovala E. Ficková (1992). Výsledky ukázali vyššie hodnoty copingových ukazovateľov u dievčat, ktoré sa významne od chlapcov neodlišovali iba v copingu zameranom na problém (Ficková, 2001, s. 91).

Hanžlová a Macek (2008) ku sledovaniu zvládacích stratégií použili dotazník *CASQ (Coping Across Situations Questionnaire – Seiffge-Krenke, 1995)*, ktorý umožňuje posudzovanie situačných vplyvov na preferencie spôsobov zvládania. Obsahuje 20 zvládacích stratégií a respondenti majú v každej z uvedených problémových oblastí označiť všetky stratégie, ktoré by pri problémoch v tejto oblasti mohli využiť. Výskumnú vzorku tvorili dospelávajúci z moravských škôl, od šiestych tried základných škôl po štvrtý ročník stredných škôl. Cieľom tohto výskumu je zistiť copingové stratégie, ktoré používajú dospelávajúci k zvládnutiu záťaže v rôznych životných situáciách. Konkrétne sa zamerali na copingové stratégie v nasledujúcich ôsmich životných oblastiach: škola (známky, vzťahy so spolužiakmi a učiteľmi, množstvo učiva a podobne), rodičia (pochopenie, požiadavky, odlišnosť názorov, prijatie, sloboda rozhodovania, nezávislosť a podobne), rovesníci (spoločné záujmy, nájdenie bližšieho kamaráta, prijatie v skupine a podobne), voľný čas (nedostatok, omedzovanie rodičmi a podobne), opačné pohlavie (nájdenie partnera, jednanie s osobami opačného pohlavia, strach ublížiť druhému), ja sám – self (osamelosť, vzťah, odlišnosť od ostatných), profesia a budúcnosť (Hanžlová, Macek, 2008, s. 7).

Ayers a Sandler (1996 in Ayers, Sandler, 1999, s. 37) použili dotazník CCSC (*Children's Coping Checklist Strategies*) na odkrytie najviac používaných zvládacích stratégií, ktoré žiaci používajú. Dotazník obsahuje 11 stratégií zvládania, ako sú: „kognitívne rozhodovanie“ (KR), „priame riešenie problému“ (PRP), „hľadanie pochopenia“ (HP), „pozitívne prehodnotenie“ (PP), „vyjadrenie pocitov“ (VP), „fyzické uvoľňovanie pocitov“ (FUP), „rozptyľujúce aktivity“ (RA), „vyhýbajúce aktivity“ (VA), „kognitívne vyhýbanie“ (KV), „hľadanie podpory pri riešení problému“ (HPPRP), „hľadanie emocionálnej podpory“ (HEP).

Výskumná vzorka bola vo veku od 9 do 13 rokov z rôznych základných škôl. Respondentov rozdelili na dve skupiny, a to na deväťročných a mladších a na jedenásťročných a starších. Týmto dotazníkom sa autori snažili odkryť stratégie zvládania, ktoré sú najčastejšie využívané deťmi na základných školách. Výskumnú vzorku tvorilo 367 detí, ktorých rodičia sú rozvedení alebo sa rozvádajú. Výskumom sa snažili zistiť, ako deti z rozvedených rodín zvládajú záťažovú situáciu. Popritom sa taktiež snažili zistiť rozdiely v preferencií stratégií zvládania vo vzťahu k pohlaviu a k veku. Z výsledkov vyplýva, že neboli zaznamenané žiadne rozdiely v preferencií stratégií zvládania vo vzťahu k pohlaviu a k veku (Ayers, Sandler, 1999, s. 37).

Empirický výskum miery školského stresu a jeho zvládacích stratégií (CCSC)

Problémom nášho výskumu sa stala miera školského stresu a jeho spôsoby zvládania žiakmi 2. stupňa ZŠ. Dotazník CCSC (*Children's Coping Checklist Strategies*) sa stal nástrojom realizácie nášho výskumu, kde *cieľom* na vzorke respondentov 2. stupňa ZŠ bolo zistiť mieru pociťovaného stresu, odkryť v najväčšej miere používanú stratégiu zvládania. Taktiež zistiť preferenciu stratégií zvládania, čo sa týka pohlavia. Zistiť u respondentov s vyššou mierou pociťovaného stresu najviac využívanú stratégiu zvládania v komparácii s respondentami s nižšou mierou pociťovaného stresu.

Pod *hypotézami* sme predpokladali:

- H1: Žiaci na 2. stupni ZŠ v najväčšom percentuálnom podiele pociťujú vysokú mieru stresu.
- H2: „Často alebo vždy“ uvádzanými stratégiami zvládania v najväčšom percentuálnom podiele u respondentov sú: „rozptyľujúce aktivity“ (RA) a „vyhýbajúce aktivity“ (VA).
- H3: „Často alebo vždy“ uvádzanou zvládacou stratégiou v najväčšom percentuálnom podiele u dievčat je „hľadanie emocionálnej podpory“ (HEP)

a u chlapcov „často alebo vždy“ uvádzanou zvládacou stratégiou je „fyzické uvoľňovanie pocitov“ (FUP).

H4: Výber zvládacích stratégií je ovplyvnený mierou pociťovaného stresu.

H4a: Žiaci s vyššou mierou stresu si budú „často alebo vždy“ voliť stratégie: „hľadanie emocionálnej podpory“ (HEP) a „hľadanie podpory pri riešení problému“ (HPPRP).

H4b: Žiaci s nižšou mierou stresu si budú „často alebo vždy“ voliť zvládacie stratégie: „vyhýbajúce aktivity“ (VA), „rozptyľujúce aktivity“ (RA) a „kognitívne vyhýbanie“ (KV).

Výskumná *vzorka* pozostávala z 298 žiakov Základnej školy Gorazdovej v Púchove (163 dievčat a 135 chlapcov). Vekové rozpätie žiakov je 10 – 13 rokov (ročníky 5., 6., 7., 8.). Priemerný vek žiakov je 11,5 roka. Účasť na výskume bola anonymná a dobrovoľná.

Tab. 1 Výskumná vzorka

ZŠ GORAZDOVA	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	Spolu
Dievčatá	34	39	46	44	163
Chlapci	25	32	38	40	135
Spolu	59	71	84	84	298

Výskum sme realizovali v mesiaci november v roku 2008.

Na zistenie miery pociťovaného stresu a odkrytie najviac používaných zvládacích stratégií žiakmi na základných školách 2. stupňa sme použili *metódy a metodiku*:

Dotazník miery pociťovaného stresu (Kyriacov, 2003, s. 89) – dotazník je určený na odkrytie miery pociťovaného stresu u žiakov a študentov škôl.

The Children's Coping Strategies Checklist(CCSC) – pomocou tohto dotazníka zisťujeme najviac využívané zvládacie stratégie. Autormi sú Tim S. Ayers a Irwin N. Sandler (1999). Dotazník obsahuje 45 vyjadrení, ktoré reflektujú na 11 rozličných zvládacích stratégií. Po každých 10 vyjadreniach bola pripomenutá veta: „Keď si mal minulý mesiac problém, čo si urobil?“, aby respondenti nezabudli, na akú otázku odpovedajú. Dotazník vyhodnocujeme na 4 stupňovej škále.

Tab. 2 Zvládacie stratégie podľa Ayersa a Sandlera (1996)

Typ stratégie zvládania	Charakteristika
<i>Kognitívne rozhodovanie (KR)</i>	Plánovanie, premýšľanie, ako riešiť problém. Taktiež to zahŕňa rozmýšľanie nad tým, čo to prinesie do budúcnosti.
<i>Priame riešenie problému (PRP)</i>	Snaha zmeniť problémovú situáciu zmenou seba alebo prostredia. Nie je to o premýšľaní, ale o realizovaní.
<i>Hľadanie pochopenia (HP)</i>	Kognitívna snaha lepšie pochopiť problém.
<i>Pozitívne prehodnotenie (PP)</i>	Rozmýšľanie o problémovej situácii pozitívne. Znamená to minimalizovanie problému.
<i>Vyjadrenie pocitov (VP)</i>	Verbálne vyjadrenie pocitov.
<i>Fyzické uvoľnenie pocitov (FUP)</i>	Snaha o fyzickú námahu/aktivitu.
<i>Rozptyľujúce aktivity (RA)</i>	Nemyslieť na problém. Snaha zabaviť sa s niečím iným
<i>Vyhýbajúce aktivity (VA)</i>	Snaha vyhnúť sa stresujúcej situácii, že odídeme preč.
<i>Kognitívne vyhýbanie (KV)</i>	Snaha vyhnúť sa mysleniu na problém použitím fantázie.
<i>Hľadanie podpory pri riešení problému (HPPRP)</i>	Využitie pomoci iných ľudí pri hľadaní riešenia problémovej situácie.
<i>Hľadanie emočnej podpory (HEP)</i>	Pomoc zo strany druhých ľudí počúvaním a pochopením.

Na overenie hypotézy č. 4 bolo nutné z výskumného súboru selekciou vyčleniť respondentov, u ktorých sme zaznamenali vysokú mieru stresu a respondentov s nízkou mierou pociťovaného stresu. Respondentov sme zatriedili podľa výšky dosiahnutej hodnoty pociťovaného stresu a do skupiny s vyššou mierou pociťovaného stresu sme zaradili 50 % detí s najvyšším skóre a do skupiny s nižšou mierou pociťovaného stresu sme zaradili 50 % detí s najnižším skóre.

Analýza a interpretácia výsledkov

Pod prvou hypotézou H1 sme si stanovili predpoklad, že nami sledovaná výskumná vzorka žiakov ZŠ bude pociťovať vysokú mieru stresu.

Tab. 3 Miera pociťovaného stresu žiakov ZŠ v percentách

Úroveň stresu	Počet žiakov v percentách
<i>Vysoká úroveň stresu</i>	11,8 %
<i>Nízka úroveň stresu</i>	20,1 %
<i>Mierna úroveň stresu</i>	68,1 %

Ako môžeme pozorovať z uvedených výsledkov, náš predpoklad, že najvýraznejšie sa prejaví vysoká miera pociťovaného stresu u žiakov 2. stupňa ZŠ, sa nám nepotvrdil. Ukazuje sa teda, že žiaci na ZŠ nepociťujú až takú vysokú mieru stresu, ako sme predpokladali.

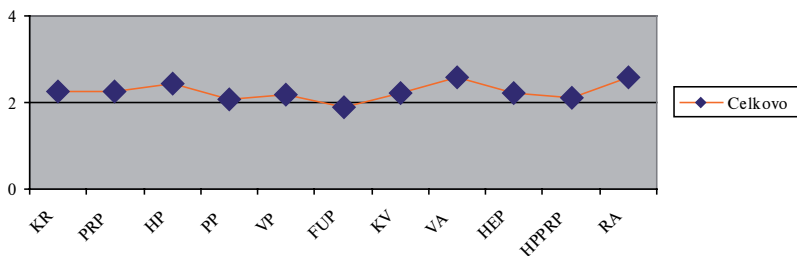
Celkovo sa dá odhadnúť, že asi 10 % žiakov zažíva vysokú mieru školského stresu. Odhady vychádzajú z vlastných predstáv žiakov o pocitoch zo školy (úzkosť, strach) a z príznakov, ktoré so stresom súvisia (napríklad bolesti brucha, pocit na zvracanie) (Kyriacov, 2003, s. 85).

Výskum sme nerealizovali pred blížiacim sa záverom roka, ktorý je spojený s viacerými písomkami, testami a odovzdávaním záverečných prác, čo znamená, že žiaci v tomto období nepociťujú až taký vysoký stres.

Podiel žiakov, ktorí zažívajú vysokú mieru stresu, však prudko stúpne v období určitého konkrétneho tlaku, ako je napríklad pred dôležitou skúškou. Výskum Hodge a kol. (1997 in Kyriacov, 2003, s. 85) porovnával mieru školského stresu u 446 žiakov vo veku 16–18 rokov v austrálskom Novom Južnom Walesu, ktorí sa pripravovali na maturitné skúšky. Študenti vyplňovali dotazník, ktorý sa bežne používa na zistenie rizika psychických problémov. Viac ako polovica študentov dosahovala výsledky, ktoré prekračovali rizikovú hranicu a ich hodnoty s približujúcim sa termínom skúšok stúpali (Kyriacov, 2003, s. 85).

Cieľom nášho výskumu bolo odkryť stratégie zvládania, ktoré žiaci na 2. stupni ZŠ využívajú najčastejšie. Pod hypotézou H2 sme si stanovili predpoklad, že naša sledovaná vzorka žiakov 2. stupňa ZŠ bude najviac využívať stratégie zvládania ako sú „rozptyľujúce aktivity“ (RA) a „vyhýbajúce aktivity“ (VA).

Graf 1 Preferencia stratégií zvládania na 2. stupni ZŠ



Tab. 4 Preferencia stratégií zvládania na 2. stupni ZŠ

Typ stratégie zvládania	
Priame riešenie problému (PRP)	2,3
Hľadanie pochopenia (HP)	2,5
Kognitívne rozhodovanie (KR)	2,24
Pozitívne prehodnotenie (PP)	2,1
Vyjadrenie pocitov (VP)	2,2
Fyzické uvoľnenie pocitov (FUP)	1,9
Rozptyľujúce aktivity (RA)	2,6
Vyhýbajúce aktivity (VA)	2,6
Kognitívne vyhýbanie (KV)	2,2
Hľadanie podpory pri riešení problému (HPPRP)	2,1
Hľadanie emočnej podpory (HEP)	2,2

Z grafu 1 a tabuľky č. 4 je zrejmé, že najčastejšie žiaci ZŠ sa problému vyhýbajú, pretože najviac využívané stratégie zvládania sú „rozptyľujúce aktivity“ (RA) a „vyhýbajúce aktivity“ (VA). Tieto stratégie zvládania využíva viac ako polovica respondentov. Ďalšia stratégia, ktorá je výrazne preferovaná, je stratégia „hľadania pochopenia“ (HP). Naopak najmenej uvádzanými stratégiami boli stratégie ako je „fyzické uvoľnenie pocitov“ (FUP) a „pozitívne prehodnotenie“ (PP) a taktiež „hľadanie podpory pri riešení problému“ (HPPRP).

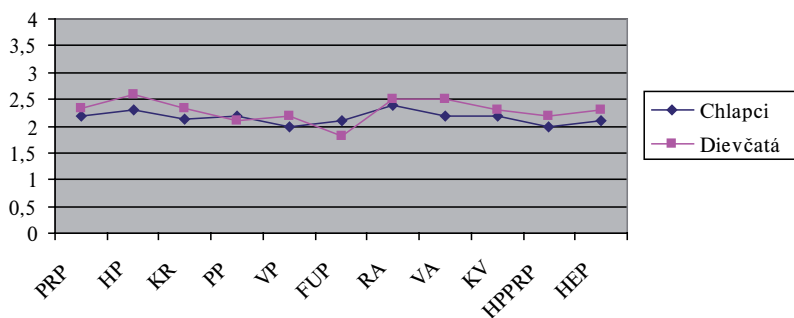
V porovnaní výsledkov nášho výskumu s výsledkami výskumu od Amirkhana (CSI, *Coping Strategy Indicator*, 1990) zistíme, že sme sa zhodli v jednej

najviac využívanej stratégií zvládania, a to je vyhýbajúce sa aktivity, ktorá je označená ako „stratégia vyhýbania“.

Naopak výskum realizovaný Hanžlovou a Mackom (2008, s. 7) metódou dotazníka CASQ (Coping Situations Questionnaire - Seiffge-Krenke, 1995) uvádza, že najviac využívaná stratégia zvládania je premýšľanie nad problémom a v myšlienkach prehrávanie rôznych možností riešenia.

Pod hypotézou H3 sme predpokladali, že „často alebo vždy“ uvádzanou stratégiou zvládania v najväčšom percentuálnom podiele u dievčat bude „hľadanie emočnej podpory“ (HEP) a u chlapcov „často alebo vždy“ uvádzanou stratégiou zvládania bude „fyzické uvoľňovanie pocitov“ (FUP).

Graf 2 Preferencia stratégií zvládania vo vzťahu k pohlaviu



Tab. 5 Preferencia stratégií zvládania vo vzťahu k pohlaviu

Typ stratégie zvládania	Chlapci	Dievčatá
<i>Priame riešenie problému (PRP)</i>	2,18	2,34
<i>Hľadanie pochopenia (HP)</i>	2,3	2,6
<i>Kognitívne rozhodovanie (KR)</i>	2,14	2,34
<i>Pozitívne prehodnotenie (PP)</i>	2,2	2,1
<i>Výjadrenie pocitov (VP)</i>	2	2,2
<i>Fyzické uvoľnenie pocitov (FUP)</i>	2,1	1,8
<i>Rozptyľujúce aktivity (RA)</i>	2,5	2,6
<i>Vyhýbajúce aktivity (VA)</i>	2,4	2,6
<i>Kognitívne vyhýbanie (KV)</i>	2,2	2,3
<i>Hľadanie podpory pri riešení problému (HPPRP)</i>	2	2,2
<i>Hľadanie emočnej podpory (HEP)</i>	2,1	2,3

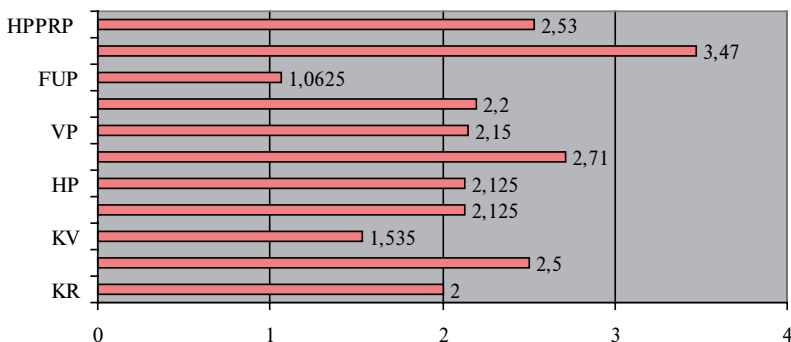
Hypotéza H3 sa nám nepotvrdila, pretože sme zaznamenali u dievčat „často“ využívajú stratégiu zvládania „hľadanie pochopenia“ (HP) a nie stratégiu zvládania, ktorú sme my predpokladali („hľadanie emočnej podpory“ HEP). U chlapcov sme zaznamenali, že „často“ využívanou stratégiou zvládania je „rozptyľujúce aktivity“ (RA) a nie stratégia zvládania, ktorú sme my predpokladali („fyzické uvoľňovanie pocitov“ FUP). Obidve pohlavia uprednostňujú stratégie zvládania, ako sú „hľadanie pochopenia“ (HP), „rozptyľujúce aktivity“ (RA) a „vyhýbajúce aktivity“ (VA). Avšak určité odlišnosti sme zaznamenali v najmenej preferovaných stratégiách zvládania medzi dievčatami a chlapcami. Dievčatá uvádzajú, že keď majú problém, tak najmenej využívajú zvládacie stratégie „fyzické uvoľňovanie pocitov“ (FUP) a „pozitívne prehodnotenie“ (PP). Na druhej strane chlapci najmenej preferujú stratégie zvládania ako sú „vyjadrovanie pocitov“ (VP) a „hľadanie podpory pri riešení problému“ (HPPRP).

Výskum, ktorý bol realizovaný Hanžlovou a Mackom (2008, s. 7) metódou dotazníka CASQ (Coping Situations Questionnaire – Seiffge-Krenke, 1995), zaznamenal rozdiely v preferencií stratégií zvládania vo vzťahu k pohlaviu. Výsledky ukázali, že dievčatá častejšie premýšľajú a v myšlienkach si prehrávajú rôzne možnosti riešenia, preberú problém s rodičmi alebo s niekým iným, hľadajú útechu a podporu u ľudí, ktorým sa vedie podobne, hovoria o probléme otvorene, akceptujú svoje hranice. Dalo by sa to zhrnúť, že častejšie o probléme komunikujú, vyhľadávajú sociálnu oporu a rešpektujú realitu. Oproti tomu chlapci na sebe nenechávajú nič vidieť a správajú sa, ako keby bolo všetko v poriadku, nerobia si starosti, pretože väčšinou všetko dobre dopadne a častejšie sa snažia zabudnúť na problém pomocou alkoholu alebo drog. Zaujímavé je tiež, že dievčatá svoje problémy častejšie riešia s kamarátkami alebo kamarátkami ako s rodičmi, zatiaľ čo u chlapcov je to naopak.

Pod hypotézou H4 sme si stanovili predpoklad, že nami sledovaná vzorka žiakov bude pri výbere stratégií zvládania ovplyvnená mierou pociťovaného stresu. Táto základná hypotéza bola rozpracovaná do dvoch čiastkových.

Pri overovaní prvej čiastkovej hypotézy, hypotézy H4a sme sa snažili zistiť, či žiaci s vyššou mierou záťaže si budú voliť odlišné stratégie zvládania ako žiaci s nižšou mierou záťaže. Predpokladali sme, že žiaci s vyššou mierou záťaže si budú „často alebo vždy“ voliť stratégie zvládania, ktoré sú sytené „hľadaním emocionálnej podpory“ (HEP) a „hľadaním podpory pri riešení problému“ (HPPRP). Naše tvrdenie bolo založené na predpoklade, že žiaci s vyššou mierou stresu budú hľadať pomoc u rodičov, kamarátov alebo známych.

Graf 3 Preferencia zvládacích stratégií u žiakov s vyššou mierou prežívaného stresu



Keď porovnáme hodnoty jednotlivých zložiek, zistíme, že najviac využívané stratégie zvládania žiakmi s vyššou mierou stresu sú „hľadanie emočnej podpory“ (HEP) a „hľadanie podpory pri riešení problému“ (HPPRP). Ako možno pozorovať z uvedených výsledkov, náš predpoklad sa nám potvrdil. Žiaci s vyššou mierou stresu sa „skoro vždy“ obracajú na pomoc iných ľudí, avšak netýka sa to pomoci ako takej, ale pomoc pochopením a vypočutím človeka, ktorý sa práve nachádza v problémovej alebo záťažovej situácii. Ďalej vo veľkej miere využívanou stratégiou zvládania u žiakov s vyššou mierou stresu je „pozitívne prehodnotenie“ (PP), čo znamená rozmyšľanie o probléme pozitívne alebo minimalizovanie problému. Naopak najmenej využívanými stratégiami zvládania sú stratégie „fyzické uvoľňovanie pocitov“ (FUP) a „kognitívne vyhýbanie“ (KV).

Pri overovaní hypotézy H4b sme sa snažili zistiť, či žiaci s nižšou mierou stresu budú využívať odlišné stratégie zvládania ako žiaci s vysokou mierou stresu. Predpokladali sme, že žiaci s nižšou mierou stresu budú „často alebo skoro vždy“ využívať stratégie zvládania, ktoré vedú k „vyhýbajúcim aktivitám“ (VA) a „rozptyľujúcim aktivitám“ (RA) a ku „kognitívnemu vyhýbaniu“ (KV). Naše tvrdenie bolo založené na predpoklade, že žiaci s nižšou mierou stresu sa nebudú snažiť problém riešiť priamo, ale sa mu budú vyhýbať, pretože ho neberú za tak vážny.

Porovnaním hodnôt v jednotlivých zložkách sme zistili, že žiaci s nižšou mierou stresu najčastejšie využívajú tri stratégie zvládania, ktoré sú zamera-

né na vyhýbanie. Žiaci s nízkou mierou stresu „často“ využívajú stratégie ako sú „rozptyľujúce aktivity“ (RA), „vyhýbajúce aktivity“ (VA) a „kognitívne vyhýbanie“ (KV). Zaznamenali sme teda, že žiaci s nižšou mierou stresu sa snažia vyhnúť stresovej situácii odídením preč, robením niečoho iného alebo únikom do iného sveta, použitím fantázie. Za najmenej používané stratégie zvládania u žiakov s nižšou mierou stresu môžeme považovať stratégie „hľadanie emočnej podpory“ (HEP) alebo „hľadanie podpory pri riešení problému“ (HPPRP). Pri žiakoch s nižšou mierou stresu sme taktiež zaznamenali, že stratégia zvládania „fyzické uvoľňovanie pocitov“ (FUP) je tiež málo používaná v stresujúcich situáciách. Naš predpoklad, že žiaci s nízkou mierou stresu budú využívať stratégie, ako sú „rozptyľujúce aktivity“ (RA), „vyhýbajúce aktivity“ (VA) a „kognitívne vyhýbanie“ (KV), sa nám potvrdil.

Tab. 6 Preferencia zvládacích stratégií vo vzťahu k nižšej miere stresu u žiakov

Typ stratégie zvládania	Žiaci s nižšou mierou stresu
<i>Priame riešenie problému (PRP)</i>	2,19
<i>Hľadanie pochopenia (HP)</i>	2,431
<i>Kognitívne rozhodovanie (KR)</i>	2,4
<i>Pozitívne prehodnotenie (PP)</i>	2
<i>Výjadrenie pocitov (VP)</i>	2,083
<i>Fyzické uvoľnenie pocitov (FUP)</i>	1,7
<i>Rozptyľujúce aktivity (RA)</i>	2,6
<i>Vyhýbajúce aktivity (VA)</i>	2,65
<i>Kognitívne vyhýbanie (KV)</i>	2,5
<i>Hľadanie podpory pri riešení problému (HPPRP)</i>	1,85
<i>Hľadanie emočnej podpory (HEP)</i>	1,66

Záver

Zvládanie záťaže a zvládanie záťažových situácií sú pre žiaka mimoriadne dôležité činnosti. S týmto tvrdením kontrastuje skutočnosť, že sa systematickému nácviku zvládaniu záťaže venuje málo pozornosti ako v reálnom živote, tak aj v psychologickom výskume. O dôležitosti nácviku sa začína hovoriť až v prípadoch, keď niektorý jediniec neunesie záťaž školského neúspechu a odhodlá sa k zúfalému činu (napr. útek z domova, pokus o samovraždu) (Mareš, 2001, s. 562).

Podľa Bratskej (2004) program *Konštruktívne riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže* poskytuje pohľad do skupinového riešenia a zvládania situácií psychickej záťaže s možnosťou oboznámiť sa, porovnať a osvojiť si rôzne varianty postupov v súlade s uvedením si možných dôsledkov.

Program je možné aplikovať v rôznych skupinách, ako v materských školách, na základných školách, stredných školách, vysokých školách a taktiež na univerzitách tretieho veku. Program je zameraný na konštruktívne, efektívne a tvorivé riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže, na podporu aktívnej adaptácie na zložité podmienky v sociálnom systéme, na rozvoj spôsobilostí komunikovať a vychádzať s ľuďmi. Základným psychologickým cieľom programu je zvýšiť sociálnu kompetenciu účastníkov v smere konštruktívneho, efektívneho a tvorivého riešenia a zvládania situácií psychickej záťaže (Bratská, 2004, s. 53–61).

Žiaducimi výsledkami nácviku zvládacích stratégií sú zmeny v reagovaní na potencionálne stresujúce školské situácie. Cieľom podľa Mareša (2000, s. 563) je skutočne naučiť žiakov bohatšiemu repertoáru zvládacích stratégií, správne posúdeniu kontextu, prípadne odnaučiť žiakov všeobecne nevhodným či situácie znevýhodneným stratégiám.

Záverom však môžeme povedať, že vekovo primeraná záťaž s osvojenou vhodnou stratégiou zvládania môže pôsobiť pozitívne, podporovať rozvoj osobnosti, stávať sa impulzom ku zmene, výzvou niečo so sebou urobiť, šancou niečo dokázať.

Literatúra

- AYERS, T. A., SANDLER, I. N. *Manual for the Children's Coping Strategies Checklist & How I Coped Under Pressure Scale*. [on line]. Arizona: State prevention Research. [cit. 2008–10–26]. Dostupné na: <http://www.asu.edu/clas/asuprc/>.
- AYERS, T. A., SANDLER, I. N. A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. In: *Journal of Personality*. 1996, 64(4), s. 923–958.
- BAUMGARTNER, F. Zvládanie stresu – coping. In: J. Vyrost & I. Slaměnik (Eds.), *Aplikovaná sociálna psychologie II*, Praha: Grada Publishing. 2001, s. 191–208, ISBN 80-247-0042-5.
- BOBÁČIKOVÁ, M. *Žiak a školský stres*. KPŠ FPV ŽU v Žiline. Záverečná bakalárska práca. 2008, 57 s.

- BRATSKÁ, M. *Vieme riešiť záťažové situácie?* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. 147s. ISBN 80-08-01592-6.
- BRATSKÁ, M. Intervenčný program rozvíjajúci konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií. In: *Pedagogická revue*, 2004, č. 1, roč. 56, s. 53-61. ISSN 1335-1982.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie učitele*. Praha: Portál. 2001. 655s. ISBN 80-7178-463-X.
- FICKOVÁ, E. Determinanty zvládania stresu. In: *Teoretické prístupy. Československá psychologie*, 1993, č. 1, roč. 37, s. 37-45, ISSN 0009-062X.
- FICKOVÁ, E. *Osobnosť a zvládanie stresu*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2001, s. 95, ISBN 80-88910-07-2.
- HANŽLOVÁ, M. – MACEK, P. Zvládacie stratégie a styly dospievajúcich. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2008, č. 1, s. 3-22, ISSN 0555-5574
- KOUBEKOVÁ, E. Škola – možný zdroj detských stresov. In: *Vychovávateľ*, 2000, č. 5-6, roč. 44, s. 10-1, ISSN 0139-6919.
- KOUBEKOVÁ, E. Stres náš každodenný... In: *Vychovávateľ*, 2005, s. 14-16, ISSN 0139-6919.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum. 1994, s. 190, ISBN 80-7169-121-6.
- KYRIACOV, CH. *Riešenie výchovných problémov v škole*. Praha: Portál. 2003. 151s. ISBN 80-7178-945-3.
- MAREŠ, J. 1999. Zvládání zátěže pomocí strategií záměrného sebeznevýhodňování. In: *Československá psychologie*, č. 4, roč. 45, s. 311-322, ISSN 0009-062X.
- SARMÁNY-SCHULLER, I. Reflexie súčasnej psychológie na Slovensku. In: *Zborník príspevkov 9. zjazdu slovenských psychológov*, Bratislava, 1999, 184 s. ISBN: 80-85697-50-5.

PaedDr. Katarína Macková, PhD.
 Katedra pedagogických štúdií
 Fakulta prírodných vied ŽU v Žiline
 Univerzitná 8215/1
 010 26 Žilina
 katarina.mackova @ fpv.uniza.sk

IMPLEMENTACE GEOINFORMAČNÍCH TECHNOLOGIÍ DO VÝUKY ZEMĚPISU NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Kateřina Mrázková, Milan Kubiátko

Abstrakt

Informační a komunikační technologie (ICT) zažívají v současné době nebývalý rozvoj a zasahují do všech sfér lidské společnosti. Součástí informačních a komunikačních technologií jsou také geotechnologie, které se zavádějí především do výuky zeměpisu. Příspěvek představuje výsledky prvního výzkumu, zaměřeného na využívání geoinformačních technologií ve výuce zeměpisu na základních školách a nižších stupních gymnázií Jihomoravského kraje. Výzkum byl zaměřen na zjištění rozdílů ve využívání geotechnologií mezi muži a ženami a mezi učiteli začátečníky a učiteli experty. Jako výzkumný nástroj byl použit autory zkonstruovaný dotazník, obsahující 12 položek. Jak učitelé, tak učitelky a stejně tak i učitelé začátečníci a učitelé experti využívají geoinformační technologie přibližně na stejné úrovni.

Klíčová slova

Geoinformační technologie, informační a komunikační technologie, metoda dotazníku, výuka zeměpisu.

IMPLEMENTATION OF GEOINFORMATION TECHNOLOGIES INTO GEOGRAPHY TEACHING AT BASIC SCHOOLS

Abstract

Information and communication technologies (ICT) are developing in present days. They influence every part of the human society. Geoinformation technologies as part of information and communication technologies are implemented especially into geography teaching. The contribution presents results of the first research that is focused on using of geoinformation technologies in geography teaching at basic schools and lower grades of gymnasiums in the South Moravian Region. The research was dealing with questions whether there are any differences in using geotechnologies between women and men

teachers and between novice and expert teachers. A 112-item questionnaire, which was made by the authors, was used within the research. As well as men teachers as women teachers, all of them use geoinformation technologies equally. The same results have been found between novice and expert teachers.

Key words

Geography teaching, geoinformation technologies, information and communication technologies, questionnaire method

Úvod

Informační a komunikační technologie (dále jen ICT) se postupně stávají nezastupitelnou součástí celé společnosti a tedy i školního prostředí. ICT zpřístupňují účastníkům vyučovacího procesu obrovské množství informací, což znamená, že škola už nemusí být jediným místem, kde se vzdělává. Tento trend zavádění ICT do vyučování vede i k postupnému zavádění ICT do školních vzdělávacích programů. Součástí ICT jsou také geoinformační technologie, resp. geotechnologie, které jsou spíše používané pro osobní účely, například jako navigace. Jejich implementace do škol je pomalejší a učitelé je využívají v mnohem menší míře než například osobní nebo přenosný počítač, dataprojektor atd. Předpokládá se, že zavedením geotechnologií do výuky zeměpisu se zvýší zájem žáků o tento vyučovací předmět.

Teoretická východiska

Učitelé používají ICT ve výuce různými způsoby. Někteří vytvářejí jen prezentace, pomocí kterých vysvětlují žákům učivo, jiní naopak využívají celou řadu technologií. Vliv na používání ICT ve výuce má také důvěra učitelů ve vlastní schopnosti pracovat s těmito technologiemi a vést studenty k jejich správnému využívání. Nezastupitelnou roli hraje samozřejmě vybavenost školy těmito technologiemi.

Samotné začleňování ICT do škol je poměrně složitý proces, ve kterém se střetávají představy, potřeby a očekávání různých subjektů, přičemž do konfliktu přichází učitelé, ředitelé i žáci. V českém školství jsou možnosti začleňování ICT do výuky limitované koncepcí kurikula. ICT jsou často používané při otevřených a osvědčených vyučovacích postupech (Zounek, 2006).

Součástí informačních a komunikačních technologií jsou také geotechnologie, které se pomalu zavádějí především do výuky zeměpisu (respektive geografie) a geologie. Jejich implementace do výuky těchto předmětů ale není

jednoduchá. Požadavky na úspěšnou implementaci jsou mnohem vyšší v porovnání s požadavky na zavádění počítačů do výuky. To je způsobeno především jejich vysokou specifikací a s tím související i složitější manipulací. Geotechnologie nebyly původně vytvořené pro pedagogické procesy, jejich zavádění do výuky začalo asi před dvaceti roky (Demirci, 2009). V současnosti se využívají hlavně v geografii a geologii a především v technologicky vyspělejších státech, jako jsou USA nebo Německo (Kerski, 2003). Preferovanou činností používání geotechnologií je vizualizace geografických a geologických objektů. Důvodem je trojrozměrné prezentování daných objektů, jejich úprava a také přidávání vlastních animací a tvorba fiktivních modelů (Sanchez, 2009). Geoinformační technologie v sobě skrývají velký potenciál uplatnit se hlavně ve výuce zeměpisu (Zhou, Smith, Spinelli, 1999).

Někteří autoři uvádějí, že používání geotechnologií má pozitivní vliv na zvýšení motivace v hodinách zeměpisu. Jiní autoři uvádí také pozitivní změnu komunikace mezi žákem a učitelem a lepší výsledky u studentů, u kterých se ve výuce využívají geoinformační technologie (Baker, White, 2003). Podle Wannera a Kerskiho (1999) využití geoinformačních technologií zjednodušuje proces analýzy a prezentace geografických informací a urychluje řešení geografických úloh ve vyučování. Geotechnologie mají také potenciál přispět k rozvoji prostorového vnímání (Bednarz, 2004; Patterson, Reeve, Page, 2003). Wiegand (2003) vyzdvihuje zařazení geografických informačních systémů (dále GIS) především proto, že nabízejí žákům a studentům větší interaktivitu v porovnání s klasickými atlasy a pomáhají jim pochopit, jak číst mapu. Při práci s GIS mají studenti větší kontrolu nad tím, jak bude vypadat výsledná mapa, určují její formu, vybírají symboly a barvy. Můžou také určit, které vrstvy budou v mapě viditelné a které ne.

Bednarz & Van der Schee (2006) uvádějí tři hlavní důvody, proč učitelé používají geoinformační technologie, respektive GIS: 1) GIS podporují vyučování a učení se zeměpisu (geografii); 2) GIS jsou nástrojem k řešení geografických úloh na různé úrovni; 3) GIS jsou nevyhnutelným nástrojem pro svět v 21. století.

Navzdory zjevnému vysokému potenciálu geoinformačních technologií v zeměpisném vzdělávání není použití těchto technologií ve výuce příliš rozšířené. Zavádění geoinformačních technologií do výuky je problematické. Jak uvádí Demirci (2009), téměř 82 % učitelů v Turecku neví, jak by měli GIS ve výuce používat. Zjištěný počet této skupiny učitelů vysoko koreloval s počtem učitelů, kteří by se rádi zúčastnili školení zaměřeného na používání GIS

ve výuce. Demirci (2009) dále uvádí, že pouze 16 % učitelů použilo GIS při výuce zeměpisu na základní škole. Také Kerski (2003) uvádí, že jen velmi málo učitelů z jeho výzkumného vzorku používalo GIS ve výuce zeměpisu. Podle Lloyda (2001) existují 3 hlavní příčiny, proč je tak málo aktivních uživatelů geotechnologií: 1) ztížená dostupnost hardware, software a dat; 2) nedostatek školení pro učitele a nedostatek kurikulárních materiálů; 3) neustále nové a nové problémy, znemožňující zavést jakékoli inovace do vzdělávání.

Počet metod pro využití geotechnologií ve výuce zeměpisu neustále narůstá. Stejně tak narůstá i počet nových metod pro výzkum a vývoj geotechnologií a jejich pedagogického využití (Crawford, Kajs, Sanders, 2001; Thomas, 2005). Literatura uvádí dvě metody, které mají potenciál přispět k úspěšné implementaci geotechnologií do výuky zeměpisu. První metodou je projektové vyučování (Wilder, Brinkerhoff, Higgins, 2003). Jedním z posledních projektů, kde byly geoinformační technologie úspěšně implementované do projektového vyučování, byl projekt GISAS, kterého se zúčastnili studenti a učitelé ze sedmi zemí. Studenti pracovali s různými materiály, vypracovávali úlohy na téma „Voda“ – pozorování a analýza vodních zdrojů v blízkosti školy, jejich zmapování a sdílení zjištěných informací s ostatními účastníky projektu. Kromě zeměpisu byly do tohoto projektu zapojené i předměty jako biologie, chemie, dějepis, a protože do projektu bylo zapojeno více zemí, byly zapojeny i jazykové předměty (Johansson, 2006). Druhou metodou je aplikované vyučování, které se skládá ze zavádění GIS do výuky zeměpisu (Baker, White, 2003). Výhody využívání GIS spočívají především ve zvýšení zájmu studentů o počítačovou technologii a hodiny zeměpisu (Lemberg, Stoltmant, 2001; Meyer, Butterick, Olkin, Zack, 1999).

Na světě existuje několik prací zabývajících se implementací geotechnologií do vyučování. Téměř každá práce je lokálního charakteru a všimá si všeobecného zavádění geotechnologií do vyučovacího procesu. Nerozlišuje se při tom, zda s těmito technologiemi pracují více muži nebo ženy, či starší nebo mladší učitelé. Například Baker & White (2003) porovnávali úspěšnost dvou skupin studentů při řešení úloh. Jedna skupina pracovala s tradičními mapami a druhá pracovala s GIS. Skupina studentů pracujících s GIS byla při řešení úloh úspěšnější než skupina pracující s tradičními mapami. Autoři také uvádějí pozitivní vliv práce s GIS při řešení problémových úloh. V dalších výzkumech (Demirci, 2008), které byly zaměřené na zavádění geotechnologií do výuky, zkoumali autoři překážky v zavádění geotechnologií, v tomto případě do vyu-

čování zeměpisu v Turecku. Mota, Painho, Curvelo & Vidal (2008) se zaměřili na studentské výzkumné aktivity za podpory GIS a GPS.

Cíl výzkumu a výzkumné otázky

V České republice dosud žádný výzkum zaměřený na využívání geotechnologií ve výuce nebyl realizován. Protože geoinformační technologie pracují s mapou a umožňují uživatelům různé mapy vytvářet, zaměřili jsme se na jejich využití přímo v hodinách zeměpisu. Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zjistit, zda učitelé zeměpisu pracují při výuce s počítačem a zda využívají některé z geoinformačních technologií. Za geoinformační technologie byly v dotazníku považovány GIS, materiály dálkového průzkumu Země (dále DPZ), interaktivní mapy na internetu, Google Earth a globální poziční systémy (dále GPS). Pro dotazníkové šetření byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Používají geotechnologie více muži nebo ženy?
2. Používají geotechnologie více učitelé začátečníci nebo učitelé s více než pětiletou praxí?

V rámci výzkumného šetření se ověřovaly následující hypotézy:

H1 Ve využívání geoinformačních technologií ve výuce zeměpisu mezi muži a ženami je rozdíl.

H0 Ve využívání geoinformačních technologií ve výuce zeměpisu mezi muži a ženami není rozdíl.

H2 Ve využívání geoinformačních technologií ve výuce zeměpisu mezi učiteli začátečníky a učiteli experty je rozdíl.

H0 Ve využívání geoinformačních technologií ve výuce zeměpisu mezi učiteli začátečníky a učiteli experty není rozdíl.

Metodika

Výzkumný nástroj

Zjišťování využívání ICT a geoinformačních technologií bylo realizované prostřednictvím vlastního vyrobeného dotazníku. Dotazník je rozdělený na tři hlavní části a dohromady obsahuje 12 položek. První tři se týkají demografických údajů, dalších 6 je zaměřených na využívání geoinformačních technologií ve výuce zeměpisu a poslední 4 jsou více zaměřené na konkrétní využívání geoinformačních technologií ve výuce zeměpisu. Otázky byly uzavřené. Učitelům byly nabídnuty možnosti odpovědi, které se pohybovaly v rozmezí od dvou do sedmi možností. Při jedné z otázek, konkrétně u otázky týkající se využívání geoinformačních technologií ve výuce, byla učitelům nabídnuta mož-

nost „jiné“, kde mohli doplnit další technologie, odlišné od těch, které uvedl autor výzkumného nástroje. V otázkách týkajících se vybavení specializované učebny pro výuku zeměpisu a využívání různých geoinformačních technologií mohli respondenti označit více než jednu možnost. Důsledkem toho je součet vyšší než 100 při procentuálním vyhodnocování dané položky. Do vyhodnocení nebyly některé otázky zahrnuté, protože na odpovědi měl vliv i jiný faktor, jako je pohlaví nebo délka praxe respondentů.

Respondenti

Výzkumu se zúčastnilo 87 učitelů, z toho 71 ze základních škol a 16 z osmiletých gymnázií. Z gymnaziálních učitelů byli do výzkumu zahrnuti pouze ti, co učí na nižším stupni, tedy v primě až kvartě. V rámci výzkumu byly o spolupráci požádány všechny základní školy s druhým stupněm a všechna osmiletá a šestiletá gymnázia v Jihomoravském kraji. Návratnost dotazníků byla 29 %, proto výzkumný vzorek není reprezentativní pro území České republiky. Výzkumný vzorek tvořili pouze učitelé z Jihomoravského kraje, výzkumné zjištění je možné vztahovat jenom na ně. Jako nezávisle proměnné pro vyhodnocování byly určeny pohlaví a délka praxe. Výzkumu se zúčastnilo 40 mužů a 47 žen. Kritériem pro rozdělení učitelů do dvou skupin byla délka jejich praxe. Jak uvádí Palmer a kol. (2005) ve své studii, časová hranice pro určení, zdali je učitel začátečník nebo expert, je 5 let nepřetržité praxe. První skupinu tvořili učitelé, jejichž délka praxe nepřesáhla 5 let a byli označeni jako učitelé začátečníci ($n = 35$). Druhou skupinu tvořili učitelé, jejichž délka praxe přesáhla zvolenou hranici, ti byli označeni za experty ($n = 52$). Průměrná délka praxe byla 10,24 let ($SD = 9,01$; $min = 0$ let; $max = 34$ let).

Průběh výzkumu

Výzkumný nástroj byl rozeslán prostřednictvím elektronické pošty učitelům zeměpisu základních škol a nižších stupňů gymnázií Jihomoravského kraje. V průvodním dopise byli učitelé kromě instrukcí informováni také o anonymitě výzkumného nástroje a použití výsledků pouze pro vědecko-výzkumné účely. Rozeslání dotazníků proběhlo v jeden den, aby bylo eliminované šíření informací o výzkumném nástroji mezi samotnými učiteli zeměpisu a aby následně nedocházelo ke zkreslení získaných výsledků. Předpokládaný čas na vyplnění neměl přesáhnout 5 minut. Učitelům byla poskytnuta emailová adresa autorky výzkumného nástroje pro případné zodpovězení nejasností a otázek

týkajících se výzkumného nástroje. Na danou adresu učitelé posílali také vyplněné dotazníky.

Statistické zpracování

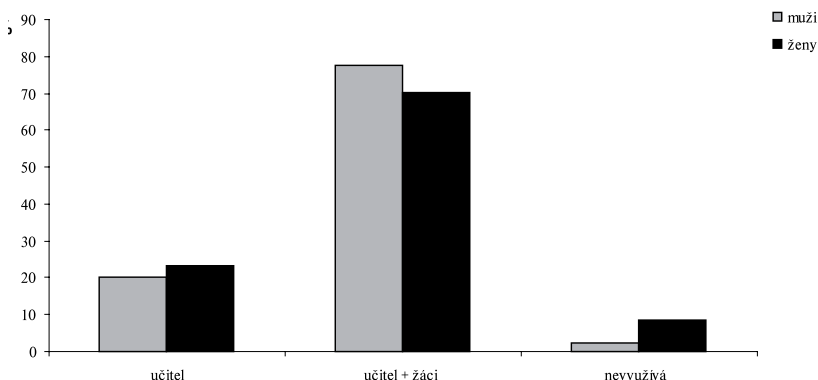
Kromě procentuálního zpracování byly použité také metody deskriptivní statistiky – průměr, směrodatná odchylka, minimum, maximum. Deskriptivní statistika byla použita pro účely popisu délky praxe učitelů. Z metod induktivní statistiky byl použit chí-kvadrát nezávislosti (χ^2) pro zjištění rozdílu ve výsledcích mezi sledovanými proměnnými (pohlaví, délka praxe). Tato metoda byla zvolena na základě dat, která měla povahu nominální proměnné. V případě zjištění statisticky významného rozdílu bylo záměrem použít testové kritérium z (z-skóre), které umožňuje bližší odhalení rozdílu v odpovědích respondentů. Z důvodu nezjištění statisticky významných rozdílů ve výsledcích s použitím χ^2 testu nebylo nutné použít testové kritérium z. Demografické údaje (pohlaví a délka praxe) byly nezávisle proměnné a závislými proměnnými byly odpovědi respondentů.

Výsledky

Rozdíl ve využívání ICT v hodinách zeměpisu v závislosti na pohlaví respondentů

V první otázce výzkumného nástroje jsme se zaměřili na zjištění využívání počítačů ve výuce zeměpisu. Zajímalo nás, zda učitel používá počítač sám, nebo s počítačem v hodinách zeměpisu pracují i žáci. Jen velmi malá část respondentů odpověděla, že počítač ve výuce zeměpisu nepoužívá vůbec. Znamná část respondentů uvedla, že počítač využívá pro práci žáků. Tento způsob výuky uváděli více učitelé než učitelky (graf 1). V této položce nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ve výsledcích ($\chi^2 = 0,97$; $p = 0,61$).

Graf 1 Využití počítačů ve výuce zeměpisu v závislosti na pohlaví respondentů



V další položce dotazníku jsme se zaměřili na využívání učebny informatiky pro výuku zeměpisu. V této položce nebyl zjištěný statisticky významný rozdíl ve výsledcích mezi učiteli a učitelkami ($\chi^2 = 1,02$; $p = 0,78$). V tabulce 1 vidíme, že frekvence využívání počítačů alespoň jednou týdně byla vyšší u učitelů. Více učitelů také v porovnání s učitelkami nevyužívá učebnu informatiky pro výuku zeměpisu. Dotazník nezjišťoval, zda je učebna nevyužívaná z důvodu souběžně probíhající výuky jiného předmětu, ani zda je nebo není tato učebna ve škole.

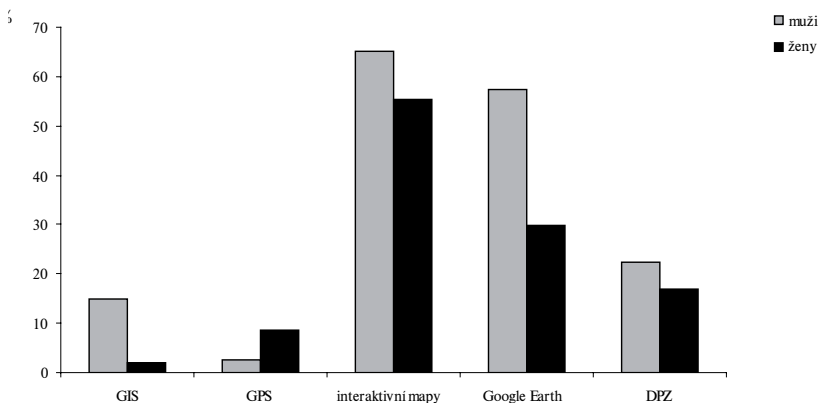
Tab. 1 Frekvence využívání učebny informatiky pro výuku zeměpisu v závislosti na pohlaví respondentů

Využívání učebny	muži %	ženy %
alespoň 1 týdně	7,50	6,38
alespoň 1 měsíčně	30,00	40,43
méně než jednou měsíčně	35,00	29,79
vůbec	27,50	23,40

Následující otázkou jsme zkoumali využívání geoinformačních technologií ve výuce zeměpisu. Nejpoužívanějšími technologiemi byly interaktivní mapy na internetu a Google Earth. Obě tyto technologie byly využívány více učiteli než učitelkami. Větší rozdíl byl pro software Google Earth. V menší míře byly využívány geografické informační systémy – ty byly učitelkami zeměpisu téměř nevyužívané, dálkový průzkum Země (DPZ) a nejméně využívanou geotech-

nologií byly Globální Poziční Systémy (GPS). GPS byly také jedinou technologií, kterou využívaly více učitelky než učitelé (graf 2). Navzdory tomu, že existovaly rozdíly mezi používáním geotechnologií, statisticky významný rozdíl ve výsledcích zjištěn nebyl ($\chi^2 = 6,46$; $p = 0,17$).

Graf 2 Využívání geoinformačních technologií ve výuce zeměpisu v závislosti na pohlaví respondentů

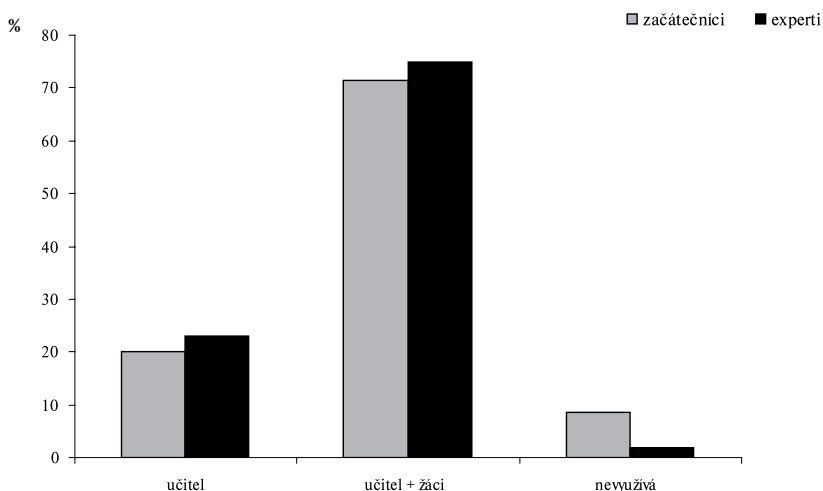


Poslední otázkou jsme se zaměřili na zjištění zájmu o zavedení geoinformačních technologií do výuky zeměpisu. V odpovědích učitelů jednoznačně převládala kladná odpověď. U učitelů to bylo 82,5 % respondentů a u učitelek téměř 77 %, ti všichni projevili zájem o zavedení geoinformačních technologií do výuky zeměpisu. Statisticky významný rozdíl ve výsledcích mezi učiteli a učitelkami nebyl zjištěn ($\chi^2 = 0,29$; $p = 0,59$).

Rozdíly ve využívání ICT v hodinách zeměpisu v závislosti na délce praxe respondentů

V otázce zaměřené na využívání počítačů ve výuce zeměpisu nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ve výsledcích v závislosti na délce praxe respondentů ($\chi^2 = 2,14$; $p = 0,34$). Z grafu jsou patrné minimální rozdíly mezi učiteli začátečníky a učiteli experty. Počítač buď sami, nebo pro práci s žáky využívají více učitelé experti. Z toho vyplývá vyšší absence ve využívání počítačů u učitelů začátečníků (graf 3).

Graf 3 Používání počítačů ve výuce zeměpisu v závislosti na délce praxe respondentů



Učebnu informatiky alespoň jednou týdně využívají častěji učitelé začátečníci. K dalším dvěma možnostem využívání učebny informatiky se častěji přiklání učitelé s více než pětiletou praxí. Učebnu informatiky vůbec nevyužívá asi čtvrtina dotázaných učitelů (tab. 2). Navzdory zjištěným rozdílům nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ve výsledcích v závislosti na délce praxe respondentů ($\chi^2 = 5,16$; $p = 0,16$).

Tab. 2 Frekvence využívání učebny informatiky pro výuku zeměpisu v závislosti na délce praxe respondentů

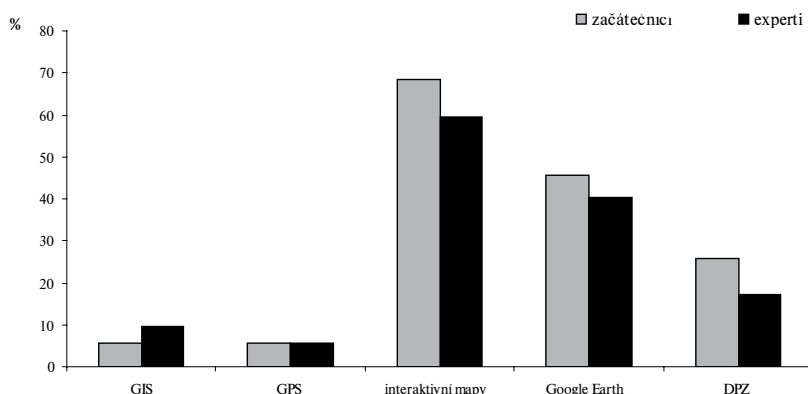
využívání učebny	začátečníci %	experti %
alespoň 1 týdně	14,29	1,92
alespoň 1 měsíčně	31,43	38,46
méně než jednou měsíčně	28,57	34,66
vůbec	25,71	25,00

Z geoinformačních technologií využívají interaktivní mapy na internetu, Google Earth a materiály DPZ více učitelé začátečníci. Naproti tomu geografické informační systémy jsou více využívány učiteli experty. V používání

GPS není žádný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami (viz graf 4). Statisticky významný rozdíl ve výsledcích v závislosti na délce praxe respondentů nebyl zjištěn ($\chi^2 = 0,97$; $p = 0,91$).

Délka praxe respondentů nehrála úlohu ani při zjišťování zájmu učitelů o zavedení geoinformačních technologií do výuky zeměpisu ($\chi^2 = 0,02$; $p = 0,89$). Obě skupiny učitelů, tzn. jak začátečníci, tak učitelé experti, mají zájem o zavedení geoinformačních technologií do výuky zeměpisu. U obou skupin projevilo zájem přibližně 80 % respondentů.

Graf 4 Využívání geoinformačních technologií ve výuce zeměpisu v závislosti na délce praxe respondentů



Diskuze

V předkládaném příspěvku jsme se snažili najít odpovědi na dvě hlavní otázky: 1) Používají geotechnologie více muži nebo ženy?; 2) Používají geotechnologie více učitelé začátečníci nebo učitelé s více než pětiletou praxí? Zodpovězení výzkumných otázek bylo podmíněné vhodným zpracováním získaných dat. Kromě procentuálního zpracování byly výsledky podrobeny také induktivnímu statistickému zpracování, konkrétně chí-kvadrát testu nezávislosti.

Ve výsledcích jsme nenašli statisticky významný rozdíl u žádné z obou sledovaných proměnných. To znamená, že jak učitelé, tak učitelky a stejně tak učitelé začátečníci i učitelé experti využívají počítače, učebnu informatiky i geoinformační technologie přibližně na stejné úrovni.

První část otázek v dotazníku byla zaměřená na zjištění používání počítačů ve výuce zeměpisu a využití učebny informatiky na škole, kde daný učitel působí. Většina učitelů odpověděla, že používá počítač spolu s žáky, což je vhodnější metoda, než když používá počítač jen sám učitel. Učitel počítačem pouze nahrazuje používání tabule a křídly a žáci na hodině sedí stejně pasivně jako při tradiční hodině bez použití ICT. Tento názor zastávají také Tao a Gunstone (1999), kteří ve svém výzkumu zjistili pozitivní změnu v chápání pojmů při práci s ICT. Také další autoři uvádějí pozitivní vliv ICT na osvojování vědomostí u žáků, kteří mají možnost pracovat s ICT spolu s učitelem, v porovnání se žáky, kteří jen pasivně přijímají informace prezentované pomocí dataprojektoru (Schofield, Davidson, 2003; Solomon, 2002). Hennessey, Deane, Ruthven (2003) zjistili, že používání ICT vede také k nárůstu samoregulace žáků a k větší spolupráci mezi žáky. Spolupráce mezi žáky zlepšuje jejich výkon a následně i výsledky (Crook, 1998). Největší účinek na zvýšení snahy žáků je, když jsou nuceni přemýšlet a ptát se, nebo když používají výukový software zaměřený na dané téma, a to buď samostatně, nebo se spolužáky (Cox a kol., 2003).

Druhá část otázek v dotazníku byla zaměřená na zjištění používání geoinformačních technologií ve výuce zeměpisu. Učitelé nejčastěji využívají interaktivní mapy, které jsou volně přístupné na internetu, nebo program Google Earth. V malé míře učitelé používají technologie GIS a GPS. Jaké jsou příčiny tohoto stavu, se můžeme jen domnívat. Může to být například nedostatek času nebo úplný nezájem ze strany učitelů naučit se pracovat s těmito technologiemi a používat je ve vyučování. Důvodem může být nedostatek finančních prostředků na vybavení školy geoinformačními technologiemi. Určitou roli v nevyužívání GIS a GPS ve výuce zeměpisu hraje také vysoký stupeň obtížnosti při práci s těmito technologiemi. Jak uvádí Bednarz a Van der Schee (2006), GIS software má vysoké technické požadavky, které nemusí každý učitel zvládnout. Podobné překážky uvádí také Kerski (2003). Pro učitele je proto snazší využívat ve výuce jednoduše zvládnutelné programy, přístupné na internetu, jako je například výše zmíněný Google Earth. Z toho také pravděpodobně vyplývá i značný zájem učitelů (více než 80 % respondentů) o školení týkající se používání geotechnologií ve výuce zeměpisu. K podobnému zjištění a počtu zájemců dospěl ve svém výzkumu také Demirci (2009).

Výsledky našeho dotazníkového šetření není možné aplikovat na celé území České republiky. Výzkumný vzorek tvořili jen vybraní učitelé Jihomoravského kraje a návratnost dotazníků nebyla 100%. V dalších výzkumech v této

oblasti by se mohl rozšířit počet respondentů a odhalit tak další fakta v této relativně nové oblasti výzkumu v České republice.

Odpověď na otázku, jak přispět k lepšímu využívání geotechnologií, je zodpovězena našim výzkumem. Učitelé mají zájem dozvědět se co nejvíce informací o geoinformačních technologiích a naučit se s nimi pracovat na profesionální úrovni. Sami si uvědomují, že geotechnologie umožňují lepší a rychlejší přístup k informacím a nabízí nové příležitosti pro výuku zeměpisu. Používáním geotechnologií se dostávají ke slovu vyučovací metody, které ve vyučovacím procesu nejsou často používané, například projektové vyučování, integrovaná výuka apod. Tyto metody rozvíjejí myšlení a aktivitu dětí a mění žáky z pasivních na aktivní účastníky vyučovacího procesu.

Závěr

Předkládaný příspěvek je jedním z prvních, který se snaží empirickým zkoumáním odhalit využívání geoinformačních technologií ve výuce zeměpisu na základních školách. Nejen v České republice, ale i ve světě existuje jen velmi málo prací, zabývajících se problematikou propojení geoinformačních technologií a vzdělávacího procesu. Věříme, že naše práce bude inspirací k realizaci dalších výzkumů v této oblasti.

Použitá literatura

- BAKER, T. R., WHITE, S. H. The effects of G.I.S. on students' attitudes, self-efficiency, and achievement in middle school science classrooms. *Journal of Geography*, 2003, roč. 102, č. 6, s. 243–254.
- BEDNARZ, S. W. Geographic information systems: A tool to support geography and environmental education? *GeoJournal*, 2004, roč. 60, č. 2, s. 191–199.
- BEDNARZ, S. W., Van der Schee, J. Europe and the United States: The implementation of geographic information systems in secondary education in two contexts. *Technology, Pedagogy and Education*, 2006, roč. 15, č. 2, s. 191–205.
- COX, M., WEBB, M., ABBOTT, C., BLAKELEY, B., BEAUCHAMP, T. & RHODES, V. *ICT and Pedagogy: a review of the research literature*. Annesley 2003: DfES publications http://www.becta.org.uk/page_documents/research/ICT_pedagogy_summary.pdf [2005–08–18].

- CRAWFORD, C. M., KAJIS, L. T., SANDERS, R. L. Electronic mapping in education: The use of geographic information systems. *Journal of Research on Technology in Education*, 2001, roč. 34, č. 2, s. 121–129.
- CROOK, C. Children as computer users: The case of collaborative learning. *Computers and Education*, 1998, roč. 30, č. 3/4, s. 237–247.
- DEMIRCI, A. Evaluating the Implementation and Effectiveness of GIS-Based Application in Secondary School Geography Lessons. *American Journal of Applied Sciences*, 2008, roč. 5, č. 3, s. 169–178.
- DEMIRCI, A. How do teachers approach new Technologies: Geography teachers attitudes towards Geographic Information Systems (GIS). *European Journal of Educational Studies*, 2009, roč. 1, č. 1, s. 43–53.
- HENNESSEY, S., DEANEY, R., RUTHVEN, K. *Pedagogic Strategies for Using ICT to Support Subject Teaching and Learning: An Analysis Across 15 Case Studies*. Cambridge: University of Cambridge, 2003, s. 39.
- JOHANSSON, T. (ed.). *GISAS project: Geographical information systems applications for Schools*. Helsinki: University of Helsinki, 2006, 212s.
- KERSKI, J. J. The implemetation and effectiveness of geographic information systems technology and methods in secondary education. *Journal of Geography*, 2003, roč. 102, č. 3, s. 128–137.
- LEMBERG, D., STOLTMAN, J. P. Geography teaching and the new technologies: Opportunities and challenges. *Journal of Education*, 2001, roč. 181, č. 3, s. 63–76.
- LLOYD, W. J. Integrating GIS into the undergraduate learning environment. *Journal of Geography*, 2001, roč. 100, č. 5, s. 158–163.
- MEYER, J. W., BUTTERICK, J., OLKIN, M., ZACK, G. GIS in the K-12 curriculum: A Cautionary note. *The Professional Geographer*, 1999, roč. 51, č. 4, s. 571–578.
- MOTA, M., PAINHO, M., CURVELO, P., VIDAL, O. Science experimental teaching through the use of geographic information system. *ESRI International User Conference*, California, 2008, 12s. http://gis.esri.com/library/userconf/proc08/papers/papers/pap_1963.pdf [2009–10–10].
- PALMER, D. J., STOUGH, L. M., BURDENSKI, T. K., GONZALEZ M. Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 2005, roč. 40, č. 1, s. 13–25.
- PATTERSON, M., REEVE, K., PAGE, D. Integrating geographic information systems into the secondary curricula. *Journal of Geography*, 2003, roč. 102, č. 6, s. 275–281.

- SANCHEZ, E. Innovative Teaching/Learning with Geotechnologies in Secondary Education. *Education and Technology for a Better World*, 2009, roč. 302, č. 1, s. 65–74.
- SCHOFIELD, J. W., DAVIDSON, A. L. The impact of Internet use on the relationships between teachers and students. *Mind, Culture and Activity*, 2003, roč. 10, č. 1, s. 62–79.
- SOLOMON, G. Digital equity: it's not just about access anymore – sure, most schools now have computers and internet access, but are all students receiving the same high-quality learning experience? We examine the issues. *Technology and Learning*, 2002, roč. 22, č. 9, s. 18–27.
- TAO, P. K., GUNSTONE, R. F. Conceptual change in science through collaborative learning at the computer. *International Journal of Science Education*, 1999, roč. 21, č. 1, s. 39–57.
- THOMAS, R. B. Internet-based GIS mapping in support of K-12 education. *The Professional Geographer*, 2005, roč. 57, č. 1, s. 44–50.
- WANNER, S., KERSKI, J. *The effectiveness of GIS in high school education*. Proceedings, ESRI User Conference, San Diego, 1999.
- WIEGAND, P. School Students' Understanding of Chloropleth Maps: Evidence From Collaborative, Mapmaking Using GIS. *Journal of Geography*, 2003, roč. 102, č. 6, s. 234–242.
- WILDER, A., BRINKERHOFF, J. D., HIGGINS, T. Geographic information technologies + project-based science: A contextualized professional development approach. *Journal of Geography*, 2003, roč. 102, č. 6, s. 257–261.
- ZHOU, Y., SMITH, B.W., SPINELLI, G. Impacts of increased student career orientation on American college geography programmes. *Journal of Geography in Higher Education*, 1999, roč. 23, č. 2, s. 157–165.
- ZOUNEK, J. *ICT v životě základních škol*. Praha: Triton, 2006, 151s.

Kateřina Mrázková
Katedra geografie,
Pedagogická fakulta MU,
Poříčí 7, 603 00 Brno;
email: mrazkova@mail.muni.cz

Milan Kubiátko
Centrum pedagogického výzkumu,
Pedagogická fakulta MU,
Poříčí 31, 603 00 Brno;
email: mkubiátko@gmail.com

PORADENSKÝ INFORMAČNÍ SYSTÉM PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI

**Čestmír Serafin, Alena Opletalová, Josef Konečný,
Zdenka Nováková, Gabriela Smečková, Dagmar Pitnerová**

Abstrakt

Příspěvek se zabývá výstupy řešení projektu s názvem Poradenský informační systém Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Klíčová slova

Poradenský systém, projekt.

COUNSELLING INFORMATION SYSTEM OF THE FACULTY OF EDUCATION, PALACKÝ UNIVERSITY, OLOMOUC

Abstract

The paper deals with the outputs of project called Counselling Information System of the Faculty of Education, Palacký University, Olomouc.

Key words

Counselling system, project.

Úvod

Poskytování odborných služeb poradenských zařízení Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci si klade dlouhodobě za cíl zlepšení postavení klientů. Pracovníci poradenských zařízení usilují ve vztahu ke klientům zejména pomoci jim lépe se orientovat v různých situacích, podporovat a pomáhat nalézat východiska a zlepšovat kvalitu jejich života. Na základě těchto úkolů vznikla myšlenka realizace projektu pod názvem **Poradenský informační systém Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci**.

Projekt poradenského systému na Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Projekt se zaměřil na poskytování poradenských služeb především prostřednictvím webového portálu, přičemž snahou bylo cílenou nabídkou poradenství oslovit studenty Univerzity Palackého a její zaměstnance, dále rozšířit činnost poraden a zvýšit efektivitu v oblasti koordinace služeb poradenských středisek. Do projektu se jako spoluřešitelé zapojili zástupci 5 poradenských pracovišť PdF UP. Jedná se o následující pracoviště:

- Centrum pomoci handicapovaným,
- Vysokoškolská psychologická poradna,
- Centrum celoživotního vzdělávání,
- Vysokoškolská sociálně-právní poradna,
- Středisko zdravého životního stylu (v průběhu roku došlo k jeho transformaci do podoby Centra výzkumu zdravého životního stylu, jehož náplň doznala několika základních změn, a proto si své místo v poradenském systému fakulty teprve hledá).

V jednotlivých odděleních poraden jsou poskytovány specializované poradenské služby.

Centrum pomoci handicapovaným je určeno především pro osoby:

- s narušenou komunikační schopností,
- se zrakovým postižením,
- se sluchovým postižením,
- s poruchou hybnosti,
- se specifickými poruchami učení a chování,
- s více vadami.

Vysokoškolská psychologická poradna se zaměřuje na poradenství v oblastech:

- adaptace na VŠ studium,
- studijní obtíže,
- řešení osobních problémů,
- řešení rodinných a partnerských problémů apod.

Vysokoškolská sociálně-právní poradna se věnuje poradenství zejména v oblastech:

- sociální problémy související se studiem,
- předpisy v sociálním zabezpečení, zdravotním pojištění,
- podmínky jednotlivých forem zaměstnávání studentů,
- rodinné vztahy, náhradní rodinná péče a oblast mezilidské komunikace,

- kompetence správních orgánů, zejména obcí s rozšířenou působností,
- zdravotní problematika, např. dietologické záležitosti, informace o zdravotnických poradnách (což ovšem nesupluje stanovení diagnózy lékařem),
- rodinné právo (zejména problematika výživného, domácí násilí),
- občanské právo (zejména problematika společného jmění manželů a odpovědnosti za škodu),
- správní právo (přestupkové právo obecně, zejména problematika přestupků v dopravě),
- trestní právo (zejména trestné činy proti rodině a mládeži; výkon alternativních trestů).

Centrum celoživotního vzdělávání poskytuje poradenství v oblastech:

- profesní poradenství, zejména však v oblasti uplatnění ve školách, školských zařízeních, speciálních zařízeních apod.,
- aktuální nabídka celoživotního vzdělávání na PdF UP v Olomouci, podmínky přijetí, možnosti uplatnění a získání kvalifikačního efektu absolventů studia.

Středisko zdravého životního stylu se zabývalo:

- poradenstvím v otázkách zdravého životního stylu,
- problematikou sociálně patologických jevů,
- prevencí závislosti,
- problematikou nemoci a studia, případně nemoci a budoucího povolání.

Hlavním záměrem projektu bylo vytvoření facilitujícího suportivního informačního systému o poradenských službách na Pedagogické fakultě UP v Olomouci pro studenty UP, zaměstnance UP a veřejnost v oblasti psychologie, speciální pedagogiky, sociálněprávních služeb, krizového právního poradenství, profesního poradenství, zdravého životního stylu, získávání a uznávání odborné kvalifikace. Projekt si kladl za cíl navrhnout a realizovat systém, jenž by tvořil:

1. informační portál dostupný mimo jiné z webových stránek Pedagogické fakulty UP v Olomouci a z webových stránek odborných pracovišť, které služby poskytují (včetně umožnění přístupu na tento portál z webových stránek významných regionálních pracovišť – Olomoucký kraj, Město Olomouc apod.),
2. informační a propagační materiál nabízející poradenskou činnost a návrh scénáře a pilotní ověřování účinnosti cílené informační kampaně o dotče-

ných poradenských službách, zejména pro zdravotně, sociálně a ekonomicky handicapované osoby,

3. vyhledávání a případné využívání nabídek odborného školení pro pracovníky, kteří poskytují příslušné poradenské služby (případně poskytování zaškolení ostatním zaměstnancům UP a odborným pracovníkům škol a školských zařízení).

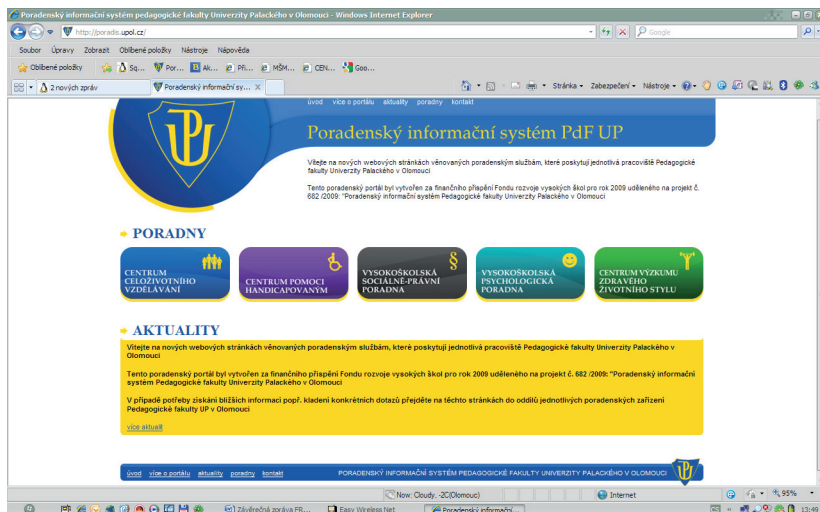
Konkrétními a kontrolovatelnými výstupy se stalo především vytvoření a uvedení do provozu webových stránek (portálu) poradenské činnosti na PdF UP v Olomouci. Tyto stránky měly sloužit k poskytování informací a poradenských služeb pro studenty UP, zaměstnance UP a veřejnost v oblasti psychologie, speciální pedagogiky, sociálně-právních služeb, profesního poradenství, zdravého životního stylu a získávání a uznávání odborné kvalifikace. Dalším výstupem projektu bylo zhotovení tištěné publikace, případně CD nosiče prezentujícího činnost poradenských pracovišť na PdF UP v Olomouci.

Tyto výstupy se řešením projektu podařilo zcela naplnit, a to včetně návaznosti na vytvářející se společnou informační síť poskytovaných poradenských služeb studentům vysokých škol.

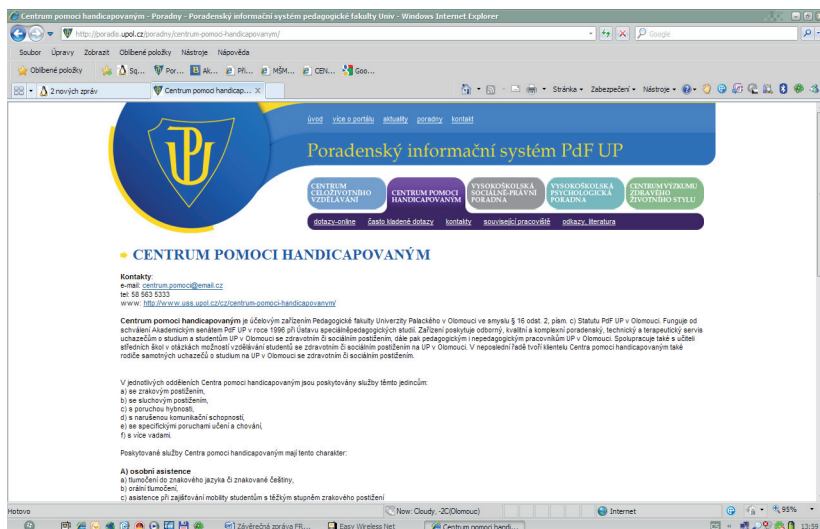
Na webu fakulty v sekci „*poradenství*“ (adresa: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/>) je umožněn přístup do poradenského informačního systému PdF UP (adresa: <http://poradis.upol.cz/>) – viz obr. 1. Na této stránce jsou pod jednotlivými sekcemi poraden (obr. 2) uvedeny základní popisy náplní činnosti poraden. Každá sekce obsahuje:

- dotazy on-line,
- často kladené dotazy,
- kontakty,
- související pracoviště,
- odkazy, literatura.

Obr. 1 Web poradenského informačního portálu PdF UP



Obr. 2 Web sekce poradenského informačního portálu PdF UP



Jednotlivé poradny mají samostatný přístup do systému portálu za účelem jednak portál naplňovat materiály vztahujícími se k jejich poradenské činnosti, jednak zodpovídat on-line dotazy. Klienti se rovněž mohou osobně domluvit na individuální konzultaci s pracovníky poraden, a to prostřednictvím e-mailu, případně zveřejněnými telefonními čísly.

Odkaz na tento portál je zveřejňován i v informačních materiálech, všech dostupných prostředcích komunikace fakulty (tj. v seznam přednášek, nabídkách studijních programů PdF UP a dalších propagačních materiálech fakulty).

Zároveň s vytvořením portálu byl vydán **Průvodce poradenskými službami** jako „otisk“ tištěné podoby portálu, který je rozšiřován mezi studenty i zaměstnanci fakulty.

Závěr

Řešením projektu došlo k rozšíření nabídky poradenských služeb, snížení překážek v rozšiřování využívání poskytovaných služeb a zvýšení úrovně informovanosti studentů Univerzity Palackého i veřejnosti o poskytování poradenských služeb.

Vytvořený informační portál o poradenských službách na Pedagogické fakultě UP v Olomouci je zacílen především na studenty Univerzity Palackého, její zaměstnance, ale i širší veřejnost zejména v oblasti psychologické intervence speciální pedagogiky, sociálněprávních služeb, krizového právního poradenství, profesního poradenství, zdravého životního stylu, získávání a uznávání odborné kvalifikace. Na tomto portálu budou umístovány kontakty na konkrétní pracovníky nabízející klientům své služby a rovněž rubriky, kde lze on-line komunikovat s případnými klienty.

Príspevek vznikl jako výsledek projektu FR VŠ 2009 pod č.j. fondu 682/2009, tem. okruh: C/a

Čestmír SERAFÍN, doc., Ing., Dr.
Katedra technické a informační výchovy,
PdF UP, Žižkovo nám. 5, Olomouc,
tel. 585 635 801,
e-mail: cestmir.serafin@upol.cz

Alena OPLETALOVÁ, Ing., Ph.D.
Centrum celoživotního vzdělávání,
PdF UP, Žižkovo nám. 5, Olomouc,
tel. 585 635 148,
e-mail: alena.opletalova@upol.cz

Josef KONEČNÝ, doc., PhDr., CSc.
Katedra psychologie a patopsychologie,
PdF UP, Žižkovo nám. 5, Olomouc,
tel. 585 635 204,
e-mail: josef.konecny@upol.cz

Zdenka NOVÁKOVÁ, JUDr., Ph.D.
Ústav pedagogiky a sociálních studií,
PdF UP, Žižkovo nám. 5, Olomouc,
tel. 585 63 5416,
e-mail: zdenka.novakova@upol.cz

Gabriela SMEČKOVÁ, PhDr., Mgr., Ph.D.
Ústav speciálněpedagogických studií,
PdF UP, Žižkovo nám. 5, Olomouc,
tel. 585 635 313,
e-mail: gabriela.smeckova@seznam.cz

Dagmar PITNEROVÁ, Mgr., Ph.D.
Ústav pedagogiky a sociálních studií,
PdF UP, Žižkovo nám. 5, Olomouc,
tel. 585 635 511,
e-mail: dagmar.pitnerova@upol.cz

ANALÝZA PODMÍNEK SOUVISEJÍCÍCH SE STUDIEM SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY U NASTUPUJÍCÍCH STUDENTŮ S AKCENTEM NA EXPLORACI JEJICH MOTIVŮ, POTŘEB A OČEKÁVÁNÍ V KONTEXTU STUDIJNÍHO ZAMĚŘENÍ

Kateřina Stejskalová, Pavel Bič

Resumé

Článek je zaměřen na analýzu podmínek souvisejících se studiem speciální pedagogiky u nastupujících studentů s akcentem na exploraci jejich motivů, potřeb a očekávání v kontextu studijního zaměření. Jsou zde prezentovány výsledky výzkumného šetření realizovaného v rámci specifického výzkumu za podpory Ústavu speciálněpedagogických studií směrem ke zkvalitnění studijních podmínek nastupujících studentů speciální pedagogiky a identifikaci problematických aspektů souvisejících s procesem přijímacího řízení a nástupem ke studiu. Koncepce vznikla v návaznosti na pilotáž provedenou na seznamovacím kurzu prvních ročníků s akcentem na jejich potřeby a komplikace související se studiem. Formou dotazníkového šetření byly osloveny první ročníky speciálněpedagogických oborů, jehož záměrem byla hloubková analýza v dané oblasti.

Klíčová slova

Studijní podmínky, motivace ke studiu, zainteresovanost v oboru, postoje studentů, speciální pedagogika.

THE ANALYSIS OF STUDY CONDITIONS OF INCOMING STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION WITH EMPHASIS ON THE EXPLORATION OF THEIR MOTIVES, NEEDS AND EXPECTATIONS

Summary

The paper focuses on the analysis of conditions associated with the study of special education for incoming students with emphasis on the exploration of their motives, needs and expectations in the context of the study focus. The-

re are presented the results of a research survey implemented within specific research supported by the Institute of Special Education Studies toward improving learning conditions of students entering special education and identification of problematic aspects related to the process of the recruitment and the onset of the study. The concept of this project arose as a response to current student's needs and complications associated with the study.

Key words

Study conditions, motivation to learn, interest in the field of study, student's attitudes, special education.

Klíčovým záměrem výzkumného šetření realizovaného v období září – listopad 2009 byla explorace a analýza motivů, postojů, potřeb a očekávání studentů nastupujících ke studiu speciální pedagogiky, tzn. aktuálních studentů prvních ročníků speciální pedagogiky, a to v prezenční i kombinované formě studia. Projekt vznikl v kontextu aktivit pořádaných Asociací studentů speciální pedagogiky, jejíž snahou je zvýšení erudovanosti a odborného potenciálu studentů speciální pedagogiky. Projekt byl koncipován na základě potřeby hlubší analýzy postojů současného studenta, zejména ve smyslu jeho zainteresovanosti a zájmu o obor studia. Vycházeli jsme z předpokladu, že současný student nastupuje ke studiu tohoto oboru, včetně jeho různých kombinací, vybaven zpravidla pouze vágními a velmi orientačními znalostmi o obsahu a zaměření studia a jeho motivace není směřována konkrétně k danému oboru. Primární cíl šetření usiloval o hloubkovou analýzu motivační a postojevé složky u dané cílové skupiny směrem k zaměření a charakteru studia. Máme zde na mysli i psychosociální aspekty náročnosti tohoto studijního zaměření. Současně bylo naší snahou analyzovat některé stěžejní organizační aspekty studia, týkající se např. přijímacího řízení, zápisu ke studiu, distribuce informací apod., směrem k hodnocení spokojenosti ze strany studentů. Zároveň se zde otevřel prostor pro identifikaci problematických či neefektivních bodů celého procesu, opět v kontextu potřeb potencionálních a následně nastupujících studentů.

Výsledky šetření by se měly promítnout zejména do praktické roviny ve smyslu zkvalitnění a zefektivnění distribuce informací souvisejících se studiem, což by se následně mělo odrazit v reálnějších postojích a očekáváních budoucích studentů. Výstupy projektu by dále mohly být reflektovány v oblasti propagace Ústavu speciálněpedagogických studií u potenciálních uchazečů o studium. V dané oblasti zájmu neexistuje aktuálně dostatek relevantních in-

formací a jejich analýza by měla v ideálním případě přispět ke zvýšení kvality nejen organizační stránky celého procesu (od volby oboru přes přihlášení ke studiu, přijímací řízení až po přijetí a nástup ke studiu), ale potencionálně i „kvalitu“ studentů nastupujících ke studiu s akcentem na jejich přiměřenou motivaci a zainteresovanost. Současně může přispět k eliminaci případných negativních aspektů a zkvalitnění vstupních podmínek studia s ohledem na potřeby cílové skupiny. Stěžejním záměrem tedy bylo poskytnout relevantní a přiměřenou zpětnou vazbu.

Projekt byl realizován za podpory Ústavu speciálněpedagogických studií a finanční podpory v rámci specifického vysokoškolského výzkumu formou dotazníkového šetření v populaci studentů současných prvních ročníků speciální pedagogiky, a to v prezenční a kombinované formě studia. Již z provedené pilotáže v rámci Seznamovacího kurzu pořádaného Asociací studentů speciální pedagogiky (září 2009), na kterou odpovídalo 30 studentů, vyplynuly některé dílčí otázky a problémy, současně byl patrný velmi pozitivní postoj k obsahovému zaměření celého šetření. Naprosto zřejmá byla potřeba studentů vyjádřit se k některým, z jejich subjektivního pohledu velmi palčivým a problematickým místům v intencích dané problematiky. V návaznosti na výsledky provedené pilotáže byly provedeny finální úpravy dotazníku směrem k jeho optimalizaci a relevantnosti získaných informací.

Finální dotazník byl distribuován přímo do výuky v papírové formě (realizace říjen–listopad 2009). Rámcová časová dotace na odpovědi byla 25 minut. V naprosté většině případů byli studenti schopni dotazník vyplnit ve stanoveném termínu. Celkový počet respondentů dotazníkového šetření byl 137 v prezenční formě a 66 ve formě kombinované.

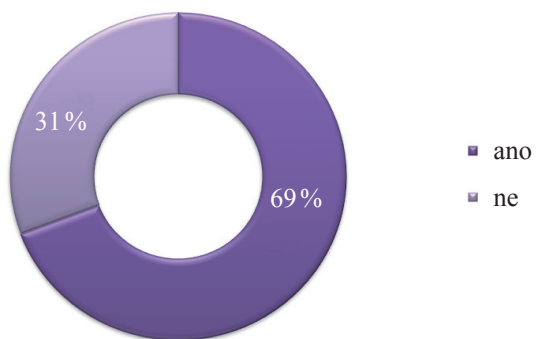
Dotazník čítal celkově 35 položek. Jednotlivé otázky dotazníku měly na prostou většinou polynomičtý uzavřený charakter s možnou volbou několika variant odpovědi tak, aby jejich škála komplexně pokryla co nejširší spektrum mínění respondentů. V případech s možností volby libovolného počtu variant byla daná položka dotazníku rozšířena o škálu v podobě třístupňové pyramidy, jejímž účelem bylo hierarchizovat zvolené položky od nejvýznamnější, nejvýstižnější směrem k méně signifikantním. Položkám v pyramidě byly přiřazovány tzv. preferenční body, na prvním místě byla přiřazena hodnota tři bodů, na druhém místě dvou bodů a na třetím místě jednoho bodu. V menší míře byla v dotazníku zastoupena forma dichotomických otázek a v jednom případě bylo využito otázky otevřené. Řada položek rovněž poskytovala prostor pro

vlastní komentář se záměrem získat skutečně relevantní informace subjektivního charakteru.

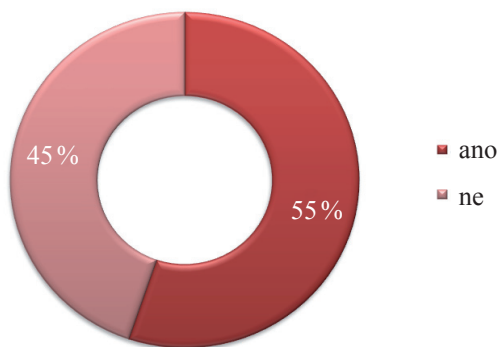
V tomto kontextu bychom v následující části textu některé ze subjektivních reakcí rádi prezentovali – uvedené výpovědi patří k dominantním, významným či nejvíce frekventovaným. V kontextu přijímacího řízení bylo patrné rozčarování a „nespokojenost“ s obsahovým zaměřením – zpravidla se respondenti vyjadřovali ve smyslu irelevantnosti některých otázek („Dané otázky podle mě nebyly vytvořeny pro posouzení o způsobilosti pro studium oborů se speciální pedagogikou. Otázkou, z čeho se vyrábí Prostějovská režná, bych díru do světa mentálních poruch neudělala.“; „Některé z otázek mi přišly naprosto bezpředmětné, viz z čeho se vyrábí koňak.“) a preference otázek zaměřených na speciálněpedagogickou oblast („Uvítala bych, kdyby byl test z části zaměřen na speciální pedagogiku.“; „Očekávala bych více odborných otázek, popř. pohovor o zájmu o studium a méně otázek z filozofie a dějin.“), respektive otázek směřujících ke zjištění osobní motivace, zainteresovanosti a zájmu o problematiku osob se zdravotním postižením. Podnětná je v této souvislosti reakce jedné z respondentek vztahující se k úrovni poznatků z oblasti speciální pedagogiky, kterými uchazeči v době přijímacího řízení disponují – „Sice mám poznatky ze speciální pedagogiky, ale nedostala jsem možnost je prokázat, využít“. Obdobné tendence jsme zaznamenali i v kategorii studentů kombinovaného studia, navíc se zde manifestoval časový odstup od středoškolského vzdělání, respektive od získaných středoškolských znalostí („Vzhledem k tomu, že jsem už deset let po střední škole, bylo pro mě velice obtížné si na některé otázky vzpomenout.“; „Test by měl být blíže k oboru zvolenému ke studiu, byl hodně všeobecný.“). Kritizováno bylo rovněž zaměření testu na gymnaziální úroveň znalostí. V případech, kdy je součástí přijímacího řízení talentová zkouška či osobní pohovor (obory Speciální pedagogika a Logopedie) panovala obecně vyšší spokojenost s tímto charakterem přijímacích zkoušek – „Přijímačky na tento obor mi přišly vhodné, k oboru speciální pedagogiky smysluplné (než např. v Brně).“

Tento stav dále ilustruje položka konkrétně zaměřená na strukturu přijímacího řízení. Výsledná interpretace vyznívá ve prospěch speciálněpedagogického oddílu jako integrální součásti testu, nicméně zastoupení této varianty nebylo nijak vyhraněné.

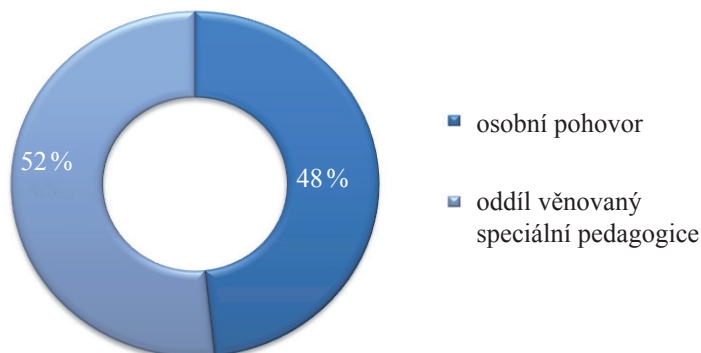
Graf 1 Spokojenost s charakterem přijímacího testu



Graf 2 Preference speciálněpedagogické části přijímacího řízení



Graf 3 Preferovaná forma speciálněpedagogické části přijímacího řízení



Další oblastí, kterou respondenti velmi frekventovaně komentovali, byla dostupnost, jasnost a způsob prezentace informací vztahujících se obecně k charakteru přijímacího řízení – zpravidla byla požadována větší konkrétnost a podrobnější specifikace náležitostí celého řízení. („Nemohla jsem najít přesnější informace o přijímacím řízení, na internetu by měly být tyto informace více viditelné, teď je tam chaos.“; „Jako součást přijímacího řízení byl vypsán ústní pohovor, ale podle mě byl nedostatečně popsán a specifikován.“). Zejména směrem k dramaterapii, tzn. oboru Speciální pedagogika, byla adresována řada komentářů („Například jsem se hlásila na speciální pedagogiku, a že jde o dramaterapii, jsem zjistila až při zápise.“; „Například o oboru dramaterapie jsem se dozvěděl, že je to dramaterapie, až před přijímačkami a trochu mě to zaskočilo.“). U respondentů kombinované formy studia byla v tomto kontextu patrná nižší počítačová gramotnost – „Internetové stránky školy jsou zbytečně moc precizní, až nepřehledné. Volila bych stručnější a jasnější přehled na webu. Pro laika úplný horor.“; „Bylo by dobré alespoň rámcově naznačit, čeho se týká test u přijímacích zkoušek.“ – pozn. ukázková verze testu studijních předpokladů je na webových stránkách k dispozici).

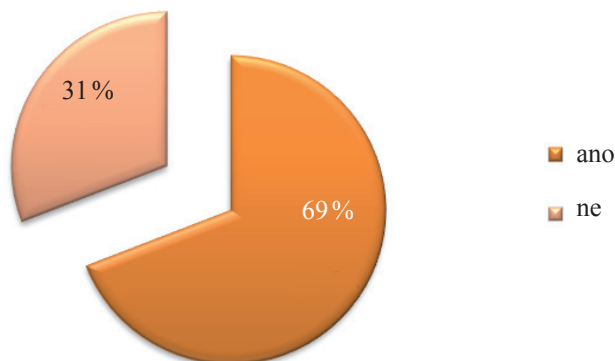
Velmi zajímavé reakce přinesla otázka zaměřená na obavy respondentů souvisejících se studiem a na anticipaci případných problémů. Převážná většina dotázaných se vyjádřila velmi sebekriticky s akcentem na hodnocení vlastních schopností, předpokladů k samostudiu a kompetentnosti ke studiu

na vysokoškolské úrovni – „Že nezvládnou požadované znalosti, které se ode mne očekávají, že nebudu zvládat jednotlivé předměty.“; „Pochybují o svém dostatečném samostudiu.“; „Obávám se, že nebudu učivo zvládat.“; „Obávám se nesplnění všech povinností“. Byla zaznamenána i reakce přímo související se zaměřením studia – „Obávám se také toho, že budu těžce zvládat setkání s osobami s postižením“.

Dominantní zastoupení měly rovněž obavy z požadované úrovně znalostí anglického jazyka – je zřejmé, že zvyšující se nároky na kompetence v cizích jazycích stále ještě nejsou integrální součástí našeho vzdělání a generace nastupující k vysokoškolskému studiu, alespoň v případě naší cílové skupiny, zpravidla nedisponuje adekvátními znalostmi, přičemž kontakt se zahraničním vědeckým prostředím je v kontextu vysokoškolské úrovně studia nezbytný. V návaznosti na uvedenou situaci jsme zaznamenali například následující reakce – „Obávám se angličtiny, a že toho bude moc.“; „Angličtina je zde náročná a nerespektuje rozdíly jednotlivých středních škol.“; „Obávám se anglického rozřazovacího testu“.

Tatáž situace panovala v rámci této položky u respondentů kombinované formy studia. Právě v této kategorii dotázaných se specificky manifestovaly obavy vztahující se k charakteru dálkového studia – nejčastějšími reakcemi na otázku „Obáváte se nějakých komplikací v průběhu studia“ byly například: „Zvládnout zkoušky a zvládnout rodičovské povinnosti“; „Časové náročnosti“; „Náročnost studia, samostudium, intenzivní studium, avšak v minimálním čase“. Objevily se i obavy z absence adekvátních studijních materiálů, jejich nedostupnosti, obecně nedostatečné distribuce informací a špatné koncepce realizované výuky. Akcentovány byly obavy směřující k finanční náročnosti studia. Řada respondentů studujících v dálkové formě studia anticipovala komplikace související s realizací kvalifikační práce.

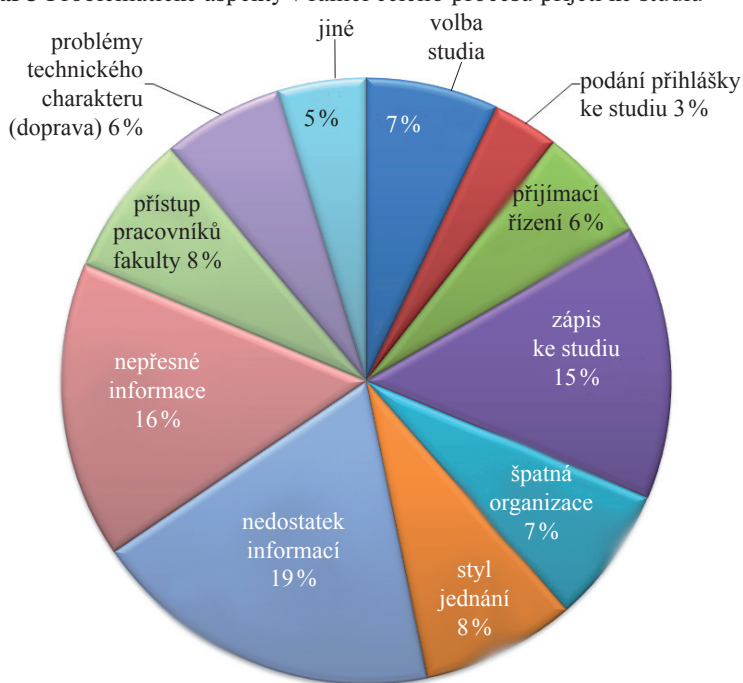
Graf 4 Obavy z komplikací v průběhu studia



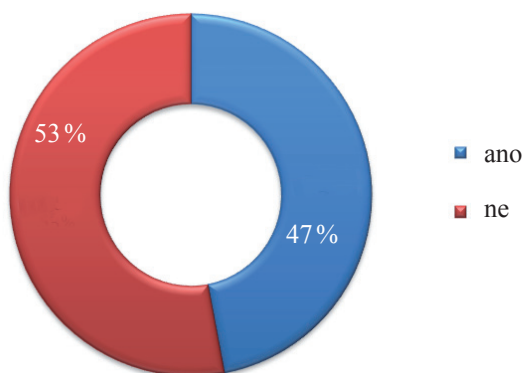
U problematických aspektů zůstaneme i nadále. Velmi intenzivně a z celého procesu přijímacího řízení nejvíce negativně byl komentován zápis ke studiu. V rámci hodnocení spokojenosti studentů s organizační složkou a komplexně průběhem procesu přijímacího řízení (volba studia, podání přihlášky, přijímací test, vyrozumění o přijetí, zápis ke studiu) většina respondentů uvedla komplikace spojené právě se zápisem ke studiu. Komentáře se opírají jak o nekvalitní distribuci informací, tak o personální zajištění. Situace ilustruje výběr charakteristických komentářů – „Nebyla jsem spokojená se zápisem, informace byly chaotické, povrchní, po zápisu mi nebylo hodně věcí známo.“; „Poté, co mi přišly papíry o přijetí s dalšími dokumenty, jsem měla pocit, že abych mohla vše správně vyplnit a odeslat, musím mít už VŠ vystudovanou, abych to pochopila. Instrukce nejsou sepsány souhrnně a je to dost nepřehledné.“; „Málo a nepřesné informace o zápisu.“; „Neochotné a arogantní vystupování pracovníka při zápisu.“; „Nebyla jsem spokojená s organizací zápisu.“; „Chaotický zápis s nepřesnými informacemi“; „Jednání s uchazeči během přijímacího řízení nebylo ideální“.

Rovněž studenti kombinované formy studia vyjádřili v intencích dané otázky svůj názor – „Nepřišly mi poštou informace k zápisu. U zápisu jsem od studijní referentky měla pocit, že za to můžu já. Jednání jako na ZŠ.“ Na tomto místě bychom chtěli zdůraznit, že jde o autentické subjektivní výpovědi, současně bychom chtěli zdůraznit organizační náročnost zápisu ke studiu i s ohledem na každoročně se zvyšující počty studentů přijatých ke studiu.

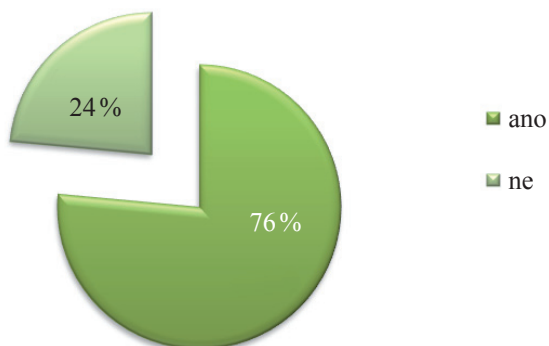
Graf 5 Problematické aspekty v rámci celého procesu přijetí ke studiu



Graf 6 Výskyt problémů v rámci celého procesu přijetí ke studiu



Graf 7 Spokojenost s organizací a průběhem celého přijímacího řízení



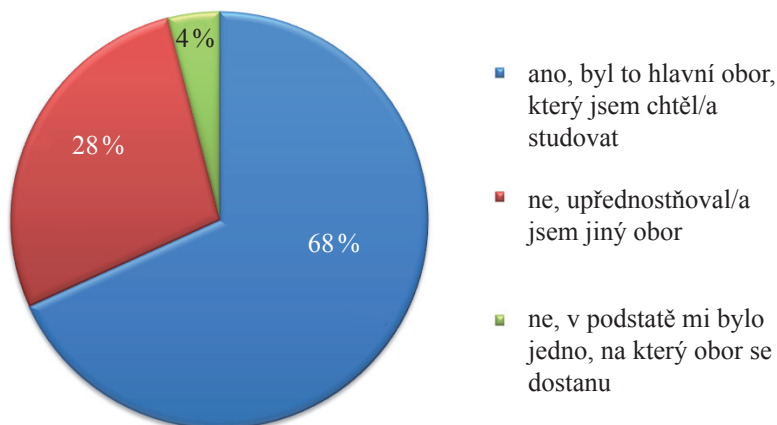
Zakončíme tento oddíl textu z našeho pohledu velmi optimisticky. Otevřená možnost vyjádřit se k vlastnímu postoji, motivaci ke studiu a subjektivnímu významu vysokoškolského studia byla respondentům poskytnuta v podobě položky 28 dotazníku – co tedy pro studenty znamená přijetí ke studiu speciální pedagogiky – k charakteristice můžeme využít několik slov symbolizujících vesměs postoje dotazovaných – úspěch, výzva, naplnění, seberealizace, příležitost, zkouška, radost. Uvádíme některé konkrétní výstižné reakce: „To, čo chcem v živote robiť – to je potrebné, som rada!“; „Že budu moct nahlédnout do světa handicapovaných.“; „Pomoc znevýhodněným a jejich socializaci.“; „Obrovskou příležitostí, jak osobní tak i profesní, vždy jsem to chtěla studovat a sen se mi vyplnil.“; „V budoucnu práci, která bude s lidmi a bude mě naplňovat.“; „Pocit, že dělám dobrou věc.“; „Strašně moc, jsem tu moc spokojená.“; „Vytoužené studium, moc si toho vážím a беру to jako výzvu!“. Oproti našemu původnímu předpokladu je z uvedených výpovědí zřejmá poměrně výrazná preference konkrétního zaměření studia směrem ke speciální pedagogice. Více či méně pak tato položka vypovídá i o úrovni zainteresovanosti nastupujících studentů na problematice osob se zdravotním postižením a jejich motivaci. Znamenali jsme i zajímavý aspekt vlastního osobnostního rozvoje a formování vlastních osobnostních kompetencí – „Rozvoj své vlastní osobnosti ve vztahu ke svému okolí, možnost prohloubení schopnosti emancipace“.

Na opačném pólu spektra výpovědí stojí například následující komentář: „Mít status studenta alespoň na jeden rok, pak to zkusím znovu jinak“.

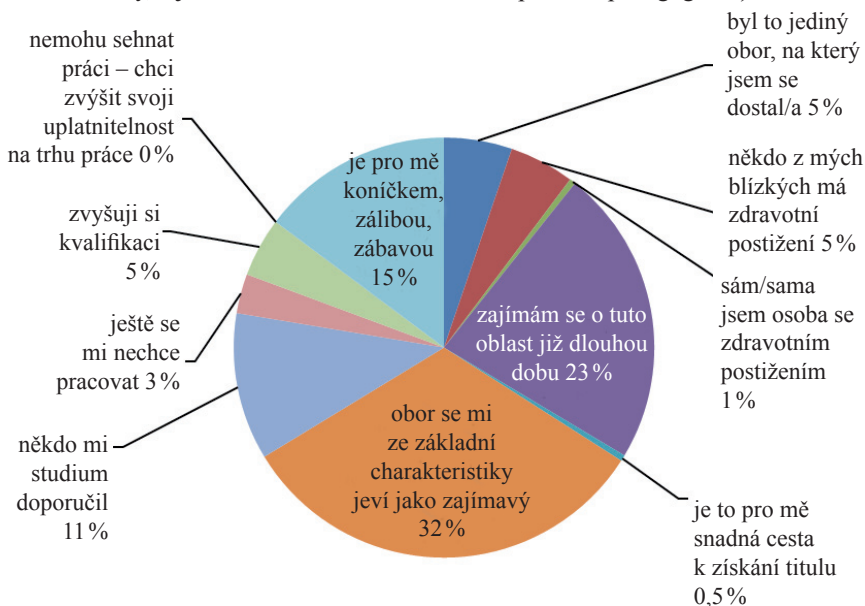
Následující oddíl textu bude věnován analýze vybraných, z hlediska výsledných dat zajímavých položek. S cílem odhalit bazální motivaci ke studiu byla volena čtvrtá položka dotazníku. Přestože respondenti využili téměř celé spektrum variant odpovědí, s nejvyšší frekvencí vedla dotazované ke studiu speciální pedagogiky základní charakteristika oboru – studentům se jevil jako zajímavý. Velmi pozitivně vnímáme zastoupení variant naznačujících dlouhodobý zájem o speciálněpedagogickou problematiku (markantní u studentů oboru Speciální pedagogika – komunikační techniky) a dále její specifikaci ve smyslu záliby, zábavy, koníčku (zde se projevil specifický charakter oboru Speciální pedagogika se zaměřením na dramaterapii – tato varianta byla skutečně preferována zejména studenty tohoto zaměření). Nezanedbatelnou roli hraje rovněž aspekt zvyšování kvalifikace – tato tendence byla patrná u respondentů oboru Speciální pedagogika předškolního věku, nutno zdůraznit v prezenční formě. Zastoupení této položky není překvapivé vzhledem k legislativním opatřením, nicméně poměrně překvapivým momentem je forma studia. Obor Speciálněpedagogická andragogika se pak vyznačoval markantnějším zastoupením položky „Byl to jediný obor, na který jsem se dostal/a“.

Následující položka ilustruje preferenci právě Univerzity Palackého v Olomouci – příznivé hodnocení ve smyslu vyhlášené kvality a prestiže studia dominovalo mezi ostatními variantami odpovědí. Pozitivně vyznívá rovněž zastoupení položek hovořících o nabídce studia a jedinečnosti konkrétního oboru (Logopedie). V kontextu této otázky se vyskytly i prozaičtější odpovědi – „Zamilovala jsem se do Olomouce“ (nutno dodat, že komentář byl dále doplněn symbolem úsměvu).

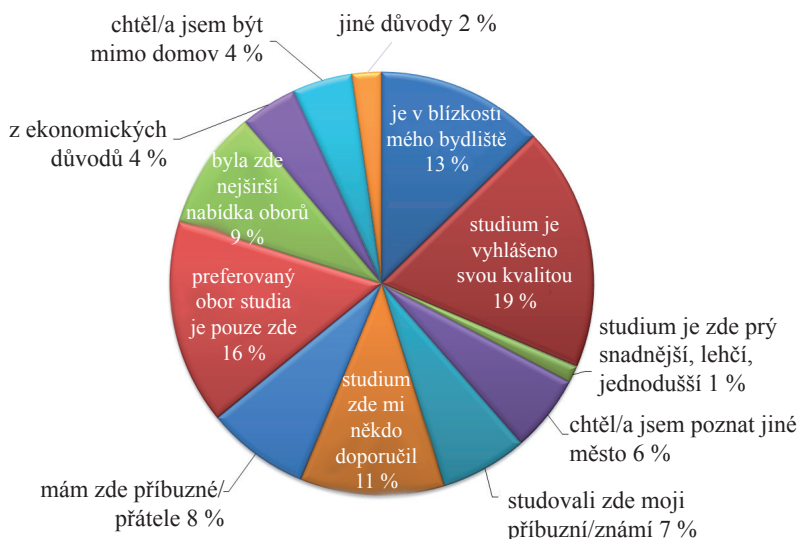
Graf 8 Preference volby oboru speciální pedagogika



Graf 9 Co vás vedlo k volbě oboru se speciální pedagogikou? (Jaké byly vaše motivy, z jakého důvodu chcete studovat speciální pedagogiku?)



Graf 10 Důvody preference UP v Olomouci



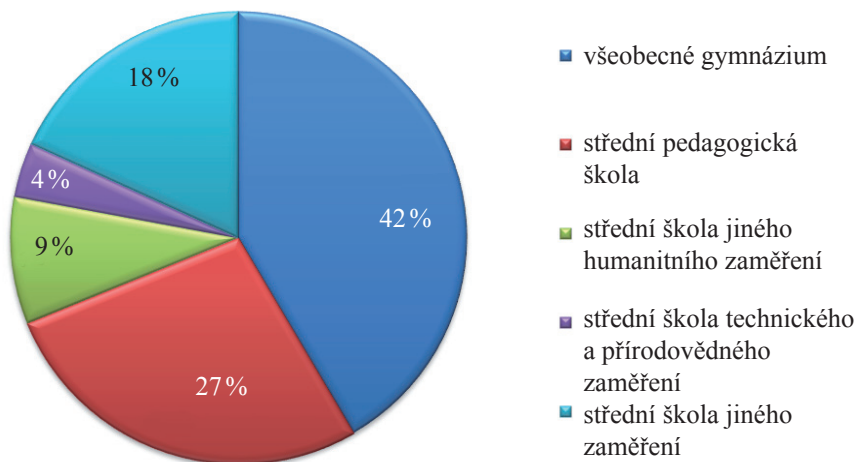
Ve smyslu hodnocení efektivity a případného zkvalitnění propagace oborů speciálněpedagogického zaměření byla nezbytná analýza zastoupení jednotlivých informačních zdrojů jako pramenů potřebných informací. Předpokládané dominující postavení drží internetové zdroje, nezanedbatelnou úlohu však sehrávají dny otevřených dveří, Učitelské noviny a informace prezentované přáteli/příbuznými. V kategorii studentů speciální pedagogiky se zaměřením na komunikační techniky byla značně reprezentována položka „na veletrhu Gaudeamus“.

Interpretace následujících sedmi položek dotazníku (otázky 13–19, 24) směřuje k hlubšímu objasnění postojů, motivů a zainteresovanosti cílové skupiny. Z analýzy dané skupiny položek je oproti očekávání patrná nejen preference zvoleného oboru studia, ale i aktivní zájem podpořený alespoň minimálními praktickými zkušenostmi v kontaktu s osobami se specifickými potřebami (včetně například osobní zkušenosti vázané na člena rodiny). Převážná většina dotázaných rovněž anticipuje své pracovní uplatnění ve studovaném oboru. V tomto kontextu se však ukázalo, že představa o konkrétním, specifickém

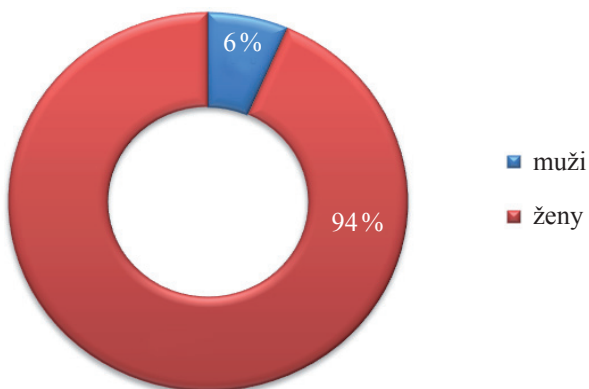
zaměření, respektive speciálněpedagogické specializaci je u řady respondentů prozatím velmi vágní a bude dále krystalizovat v návaznosti na získané poznatky a praktické zkušenosti. Poslední položku, jejíž výsledný charakter bychom rádi prezentovali, je diskutovaná otázka školného. Ve shodě s naším předpokladem není naprostá většina dotazovaných ochotna platit školné. Pokud však byla možnost platby školného akceptována, nejsou zpravidla uváděné finanční položky relevantní vzhledem k nákladům na realizaci vysokoškolského studia. Nicméně velmi překvapujícím momentem byla oproti očekávání vyšší ochota platit školné v kategorii kombinovaných studentů. Finanční rozpětí se vyznačuje vysokou variabilitou s hraničními položkami na 1500 Kč/rok a 20 000 Kč/rok. Tato situace ilustruje nejen současnou ekonomickou krizi, ale lze ji interpretovat i jako společenský konsensus bezplatného vzdělání, který je v našich podmínkách zakořeněný i na úrovni vysokého školství. V dlouhodobém horizontu se tomuto řešení financování sféry vzdělávání s největší pravděpodobností nevyhneme a z našeho pohledu to ani není žádoucí. Náš postoj je spíše opačný, přestože si uvědomujeme řadu problematických aspektů. Socioekonomický rozměr a hypotetické subjektivní dopady jsou nastíněny v následující otázce dotazníku – aktuálně se respondenti nezdídko vyjadřovali ve smyslu nedostupnosti vysokoškolského studia.

Struktura výzkumného souboru je z hlediska pohlaví, věku a rodinného stavu velmi homogenní a koresponduje s aktuálním fenoménem feminizace školství. Z hlediska věkového rozvrstvení jsou zřejmé a pochopitelné rozdíly mezi studenty prezenční a kombinované formy studia. Naprostá většina respondentů je svobodných, bezdětných. Dalším z ukazatelů charakterizujících výzkumný vzorek představuje zaměření středoškolského vzdělání – zde se potvrdil náš předpoklad dominujícího zastoupení gymnaziálního vzdělání, nicméně velmi výrazné je rovněž zastoupení středoškolského vzdělání pedagogického charakteru (většinové zastoupení má tato varianta u oborů Speciální pedagogika a Speciální pedagogika předškolního věku). Mezi respondenty přijatými ke studiu speciální pedagogiky jsme zaznamenali také technické, přírodovědné, či ekonomické zaměření studia na středoškolské úrovni.

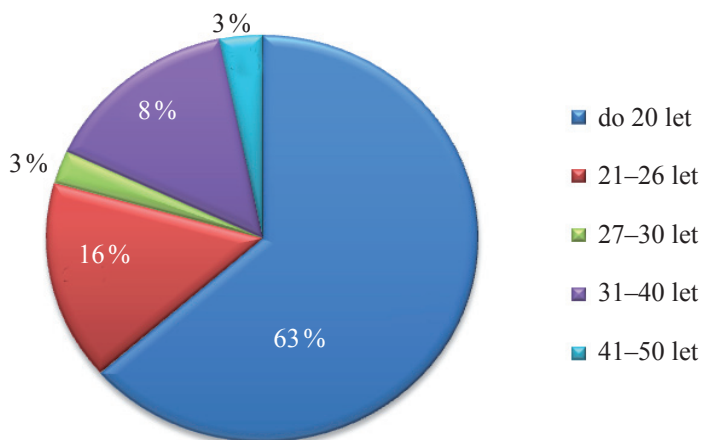
Graf 11 Typ středoškolského vzdělání



Graf 12 Procentuální zastoupení mužů a žen v oboru speciální pedagogika



Graf 13 Věková struktura studentů speciální pedagogiky



Naše původní hypotéza, vycházející i z praktických zkušeností s výukou cílové skupiny, předpokládající nízký zájem o obor, neadekvátní motivaci, absenci vstupních odborných oborových znalostí a spíše nevyhraněné postoje, se nepotvrdila. Naopak je z analýzy dat patrná vysoká zainteresovanost, preference studovaného oboru a celkový zájem o danou problematiku.

Adresa hlavního autora:
Kateřina Stejskalová
Ústav speciálněpedagogických studií
PdF UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc

PŘÍPADOVÉ STUDIE JAKO NÁHLED DO PRAXÍ STUDENTŮ

Linda Švrčinová, Jarmila Šťastná

Abstrakt

V příspěvku seznamujeme s výsledky výzkumného šetření, ve kterém se zabýváme případovými studiemi (od roku 2000 do roku 2009), které studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci odevzdávají u státní závěrečné zkoušky z pedagogické způsobilosti.

Klíčová slova

Případová studie, pedagogická fakulta, praxe, učitel, student, žák.

CASE STUDIES AS AN INSIGHT INTO STUDENTS' PRACTICES

Abstract

The paper introduces results of a research survey dealing with case studies handed over by students of Faculty of Education, Palacký University, Olomouc in the final state examination in teaching qualification.

Key words

Case study, Faculty of Education, practice, teacher, pupil, student.

Úvod

Případová studie je práce studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kterou předkládají u státní závěrečné zkoušky z pedagogické způsobilosti. Pedagogická způsobilost, nebo často jinak zvané pedagogické minimum, je součástí ukončení studia všech studentů učitelských oborů pro 2. stupeň základních škol a také pro školy střední. Studenti, budoucí učitelé, vykonávali v průběhu svého studia náslechové a souvislé pedagogické praxe, během kterých měli možnost se blíže seznámit s životem a prací ve školách a školských zařízeních.

Jedním z úkolů, které měli studenti na praxi, bylo všimnout si problémových či jinak zajímavých žáků a pedagogických situací. Tyto žáky či situace následně popsat, doplnit práci o související odborné poznatky a zhodnotit práci se sledovaným žákem či řešením popisované situace. Takto zpracovanou případovou studii odevzdávají studenti u státní závěrečné zkoušky, kde je posuzována jako součást zkoušky. Studenti s členy zkušební komise diskutují o popisovaných problémech a společně hledají jejich další možná řešení.

Od roku 2000, tedy za posledních 9 let, bylo shromážděno 766 případových studií. Při práci s nimi bylo zjištěno, že do roku 2003, kdy vyšla publikace autorky M. Musilové Případová studie jako součást pedagogické praxe, byla struktura studií velmi nejednotná. Často práce ani nenesly znaky studií konkrétních případů, jen teoreticky popisovaly problém, nebo se věnovaly jednomu určitému tématu.

M. Musilová (2003, s. 11 – 12) doporučuje následující osnovu případové studie:

1. pozorování chování dětí v rámci edukačního procesu se záměrem zjistit odlišné, popř. nápadné chování;
2. identifikace jevu, který se student rozhodne zkoumat;
3. rozhovor s třídním učitelem o zjištěném jevu ve vztahu ke konkrétnímu žákovi – struktura rozhovoru:
 - jak se zjištěné chování žáka projevuje,
 - kdo stanovil diagnózu,
 - zda a jak učitelé zohledňují zkoumaného žáka,
 - jak se žák v průběhu školní docházky vyvíjí,
 - jaké má výsledky školní práce,
 - jaké má rodinné zázemí,
 - jaké je jeho postavení v žákovském kolektivu;
4. podle potřeby rozhovor s výchovným poradcem či jinými učiteli;
5. studium zkoumané problematiky v odborné literatuře;
6. analýza zjištěných údajů a konfrontace s odbornou literaturou;
7. pokus o stanovení vlastního stanoviska k postupu školy při práci se zkoumaným žákem.

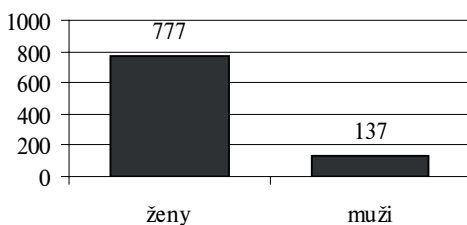
Z celkového počtu 766 studií bylo teoreticky zaměřeno 272 prací. Nejčastější náměty byly: hyperaktivní chování žáků, specifické poruchy učení, klasifikace, práce s postiženými žáky, drogy ve škole, šikana a volný čas žáků.

Tyto práce, často pouze formy eseje či zamyšlení studentů, byly ze zpracování případových studií vyřazeny, protože neuváděly zjišťované údaje (údaje o konkrétním žákovi či pedagogické situaci, žakově rodinném zázemí, problémech, způsobech řešení). Z celkového počtu 766 prací bylo vyhodnoceno 494 studií.

Charakteristika výzkumného souboru

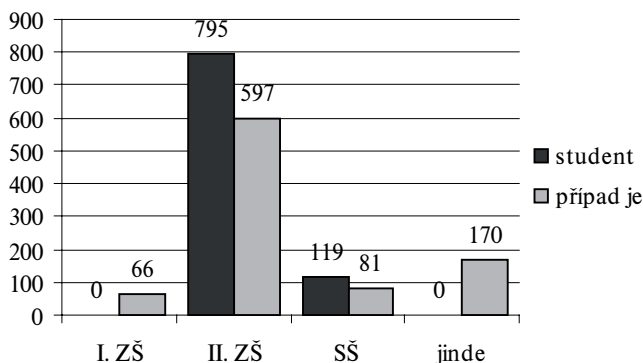
V grafu 1 je názorně zobrazena struktura studentů podle pohlaví. Mezi autory případových studií převažují ženy, což je vzhledem k celkové struktuře studentů pedagogické fakulty pochopitelné (feminizace českého školství). Z 914 autorů případových studií bylo 777 žen a 137 mužů. Absolutní zastoupení zobrazuje následující graf.

Graf 1 Zastoupení respondentů podle pohlaví



Stupeň školy byl dalším sledovaným faktem. Zajímal nás jak stupeň školy, který sledovaní žáci navštěvují – 1. stupeň základní školy, 2. stupeň základní školy, střední škola, případně jiné mimoškolní zařízení, tak i stupeň školy, na který se student v průběhu svého studia připravoval. V grafu 2 je možné pozorovat strukturu studentů a strukturu případů rozdělenou podle stupně školy.

Graf 2 Struktura studentů a struktura případů podle stupně školy



Vysvětlivky: „student“ – jedná se o studenta učitelství pro uvedený stupeň škol,
„případ je“ – popisovaný případ se odehrál na uvedeném stupni škol

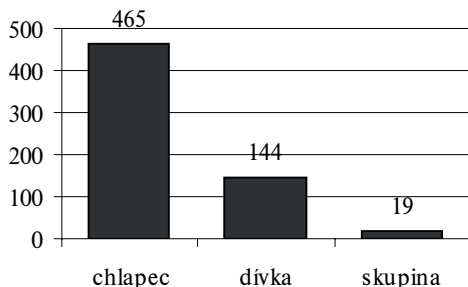
Nejčastějším studijním programem autorů případových studií je učitelství pro 2. stupeň základních škol (v grafu sloupec „student“ II. ZŠ), což se shoduje s celkovým složením studentů pedagogické fakulty. Absenci studentů učitelství pro 1. stupeň základních škol (v grafu „student“ I. ZŠ) mezi autory případových studií je možné vysvětlit tím, že tito studenti skládají státní závěrečnou zkoušku v jiných zkušebních komisích a případové studie se zde jako součást zkoušky nepožadují.

Struktuře studentů odpovídá i struktura stupňů škol, na kterých se popisované případy odehrály (v grafu „případ je“). Položka „jinde“ v sobě nejčastěji obsahuje základní umělecké školy, obzvláště studenti učitelství uměleckých oborů (hudební a výtvarná výchova) na nich svou praxi často vykonávali; druhou nejčastější skupinou byla pedagogicko-psychologická a rodinná poradna.

Výsledky šetření

Obecný genderový předpoklad, že chlapci jsou ve škole problematičtější než dívky, se potvrdil i v případových studiích. Výsledky výzkumného šetření prezentuje následující graf 3.

Graf 3 Struktura sledovaných žáků (podle pohlaví)

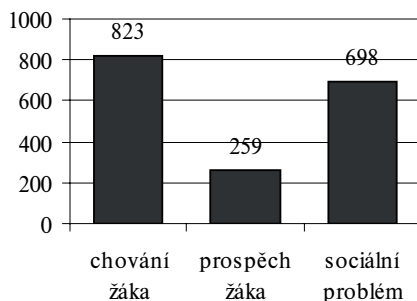


Nejvíce sledovaných, tedy „problematických“ žáků bylo mužského pohlaví, méně pak bylo dívek. V několika případech popisoval student celou problematickou skupinu žáků. I v těchto případech byla však většina skupin tvořena chlapci a jednalo se u nich o problematické chování ve třídě (např. šikanování).

Je možné namítnout, že vyšší výskyt problémového chování chlapců v případových studiích může být způsoben tím, že převážnou většinu jejich autorů tvoří ženy, u kterých můžeme předpokládat, že se na chlapce ve škole zaměřují více. Avšak problémovým chlapcům se ve svých pracích věnují i autoři-muži.

Problémy popisované v případových studiích byly podle charakteru rozděleny na problémy s chováním žáka, problémy s žakovým prospěchem a problémy sociální, tedy problémy, které vznikly v důsledku neblahé sociální situace dítěte či jeho rodinného zázemí. Poměr těchto tří skupin problémů je možné sledovat v následujícím grafu.

Graf 4 Struktura sledovaných problémů



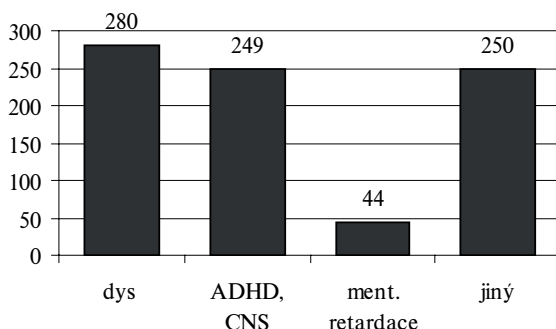
Z grafu 4 jasně vyplývá, že nejčastějším problémem, se kterým se studenti při své praxi setkali, bylo chování žáků. Sociální situace a narušené rodinné zázemí žáka, jehož funkčnost je v období dětství a dospívání tak důležitá, byly druhým nejčastějším problémem. Vzhledem k vysoké rozvodovosti v České republice lze očekávat, že velké množství žáků pochází z rozvedených či rekonstruovaných rodin.

Alarmujícím je však fakt, že na pozadí sledovaných problémů může být ve vysokém procentu nefunkční rodinné zázemí žáka (viz graf 6).

Všechny tři výše popisované skupiny problémů se navzájem kombinovaly, sociální problém byl v polovině případů zastoupen jak u problémů s chováním, tak i s prospěchem žáka.

K bližšímu vysvětlení jednotlivých problémů slouží grafy 5–7.

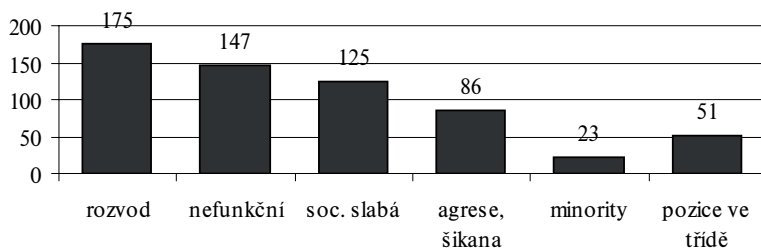
Graf 5 Struktura problémů projevujících se ve školním životě a chování žáků



Z grafu je zřejmé, že studenti si na svých praxích nejvíce všimli žáků, kteří trpěli specifickými poruchami učení (v grafu označeno jako „dys“), nejčastěji dysgrafií, dyslexií a dysortografií. Druhým nejčastěji popisovaným jevem jsou poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou či postižení centrální nervové soustavy (v grafu ADHD, CNS). Z oblasti „jiný“ byly nejčastěji uváděny problémy s opozičním chováním žáků, negativismem, problémy s přijetím autority, lhaním, záškoláctvím a s počátky delikventního či asociálního chování.

Z problémů sociálního charakteru byly nejčastěji popisovány problémy, které uvádí následující graf.

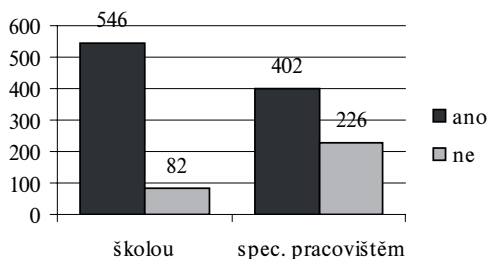
Graf 6 Struktura sledovaných problémů sociálního charakteru



Z grafu je zřejmé, že rozvodovost a nefunkčnost rodin je v současné době velkým problémem, kterým v jeho důsledku trpí také žáci. Velmi často také dochází k diskriminaci žáků z důvodu sociálně-ekonomického statusu jejich rodiny (v grafu označeno jako „soc. slabá“). Zajímavým a dosti častým jevem je ostých studentů určovat rasovou odlišnost sledovaných žáků, obzvláště u romského etnika. Ačkoliv bylo často z jejich práce zcela zřejmé, že se jedná o děti romské, a bylo možné některé školní problémy těchto dětí vysvětlit jejich kulturní a rasovou odlišností, studenti tuto skutečnost neuváděli.

Ve většině popisovaných případů se o řešení problému postarala škola, případně se obrátila na specializované pracoviště. Nejčastěji hledají školy pomoc u pedagogicko-psychologických poraden, méně často, ne však ojediněle, u dětských odborných lékařů, psychologů, logopedů aj. Výsledky předkládá následující graf.

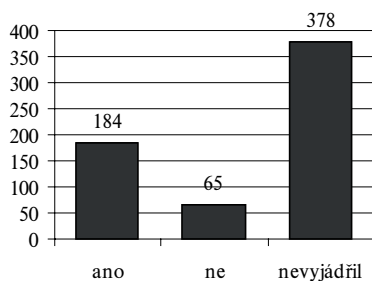
Graf 7 Řešení problému školou a specializovaným pracovištěm



Velkou část žáků, jejichž problémy nebyly řešeny školou nebo specializovaným pracovištěm, tvoří děti talentované a nadané. Většina studií, které se zabývaly touto problematikou, uvádí, že nadané děti nejsou ve škole dostatečně rozvíjeny. Nejčastěji dostávají „práci navíc“ nebo mají za úkol pomáhat svým spolužákům, málokdy učitelé adekvátně rozvíjejí jejich potenciál. V rámci vzdělávacího programu (RVP) i ve školních vzdělávacích plánech (ŠVP), které jsou již individualizovanější s ohledem na každou jednotlivou školu, je problematika práce s nadanými dětmi obsažena. Jak však vyplývá z případových studií, učitelé s nimi pracovat neumějí, nechťejí, nebo z důvodů nevyhovujících podmínek nemohou.

Součástí práce bylo také studentovo posouzení vhodnosti řešení popisovaného problému, případně vyjádření vlastního názoru. Jak je zřejmé z grafu 8, studenti velmi často nevyjadřují svůj názor na způsob řešení situace. Je možné, že tuto skutečnost ovlivňuje jejich zatím nevelké profesní sebevědomí.

Graf 8 Souhlasíte se zvoleným řešením situace školou?



Pokud studenti vyjádřili svůj nesouhlas s postupem řešení problému, často kritizovali učitele za neprofesionální přístup k dětem se specifickými poruchami učení, k dětem nadaným nebo k dětem stíženým poruchami pozornosti spojenými s hyperaktivitou. Studenti však příliš nevyužívají možnosti navrhnout svůj vlastní postup řešení případu, nebo se k problému více vyjádřit.

Postřehy a názory plynoucí z případových studií

Součástí případových studií byl mimo jiné i prostor na vyjádření vlastního názoru studentů. Mimo výše jmenované informace je tedy možné ze studentských prací vysledovat i jejich názory na vhodnost řešení dané situace učitelem a jejich názor na problematiku celkově.

Téměř všichni studenti se shodují, že zážitky těchto řekneme „krizových“ situací ve výuce je obohatily. Často uvádí, že by bez předchozí zkušenosti podobný případ řešili ve své budoucí praxi obtížně. Z názorů studentů vyplynulo, že se při svém studiu cítí být připravováni spíše na výuku v ideálních podmínkách a s řešením méně ideálních situací si neví rady.

Studenti uznávají, že učitelé si dokáží, i když v některých případech i s většími obtížemi, poradit s dítětem se specifickou poruchou učení, méně již však zvládají práci s žáky s poruchami pozornosti, s hyperaktivní poruchou a jiným způsobem vyrušujícími dětmi. V několika případech studenti dokonce kritizují cvičného učitele za neadekvátní způsob řešení případů hyperaktivity u žáků. Bylo popisováno několik případů, kdy buď nebyla odhalena pravá příčina špatného prospěchu či chování žáka (většinou specifická porucha učení či hyperaktivita), nebo naopak byl žák kvůli své diagnóze zesměšňován a stresován.

Jako příčinu nedostatečného řešení problémů se žáky ve třídě uvádí studenti často nemožnost učitele pracovat s žákem individuálně bezprostředně po jeho prohrěšku, tedy v hodině. Při počtu okolo 30 dětí ve třídě učitel nemá čas okamžitě zasáhnout a nastalou situaci řešit z důvodu narušení průběhu hodiny. Řešení problému s žákem o přestávce již není tak efektivní, jak by bylo žádoucí. Jestliže existuje pro žáka řešení ve formě např. poradenské či institucionální pomoci, naráží často učitelé na odpor rodičů či nevolí ke spolupráci.

Některé novější případové studie obrací svou pozornost na popis problematického života učitelů. Jedna práce popisuje konkrétní případ šikany učitele žáky. Jedná se sice zatím o ojedinělý případ, ale vzhledem k nárůstu agresivity u dětí a k vývoji této problematiky v zahraničí lze očekávat, že se studenti (budoucí učitelé) s touto problematikou mohou setkávat ve své budoucí profesi častěji.

Vzhledem k výše uvedené skutečnosti, že studenti se nejčastěji setkávají s problémy specifických poruch učení, hyperaktivity žáků, špatného sociálního zázemí v rodině, které se projevuje v jeho školním životě, můžeme tento stav brát jako inspiraci pro přípravu studentů pedagogických fakult.

Velmi problematickou se jeví gramatická a stylistická stránka písemného projevu studentů. Je samozřejmé, že ne všichni studenti studují obor český ja-

zyk, ale vzhledem k tomu, že se jedná o budoucí učitele, vnímáme tuto stránku případových studií jako alarmující. Podobným problémem je formální úprava prací, které jsou vlastně součástí závěrečného hodnocení studenta.

Závěr

V příspěvku jsme se zabývali případovými studiemi od roku 2000 do roku 2009, které při vykonávání státní závěrečné zkoušky z pedagogické způsobilosti na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci studenti předkládají. Studenti ve svých případových studiích popisují své zážitky a život školy, na které působili v rámci své praxe.

Z šetření potvrzuje, že pedagogické fakulty navštěvuje více žen než mužů (složení autorů prací: 777 žen, 137 mužů). Feminizace ve školství tedy nadále přetrvává.

Studenti pedagogické fakulty považují za více problémové žáky mužského pohlaví (z celkového počtu 628 případů jich bylo 465 zaměřeno na chlapce).

Studenti na praxích nejčastěji řeší problémové chování žáků a mnozí z nich dále uvádějí, že při studiu nejsou na některé situace připravováni a nevědí, jak reagovat a postupovat, když nějaký problém vznikne. Z šetření dále vyplynulo, že studenti si na svých praxích nejvíce všímali žáků, kteří trpěli specifickými poruchami učení, nejčastěji dysgrafií, dyslexií a dysortografií.

V současné době je velmi diskutovaným tématem rozvodovost v České republice. Šetření také potvrdilo, že rozvodovost a nefunkčnost rodin je v současné době velkým problémem, zejména pro žáky samotné.

Velmi znepokojivý je fakt, že nadané a talentované děti jsou ve školách přehlíženy a není jim věnována taková péče, kterou by potřebovaly. Doufáme, že reforma ve školství, zavádění Školních vzdělávacích programů (ŠVP), tomuto „trendu“ zabrání. Při řešení problémů školy využívají pomoci specializovaných zařízení, zejména pedagogicko-psychologických poraden, což je velmi pozitivní. Většina studentů se nevyjádřila, zda s postupem školy při řešení problému souhlasí či nesouhlasí. Očekávali jsme, že studenti budou navrhnout různá řešení, která by podle nich bylo vhodnější použít.

Výsledky, které vyplynuly z šetření případových studií, mohou pro pedagogické pracovníky znamenat návod, jak zlepšit přípravu studentů pro profesi učitele.

Použitá literatura

MUSILOVÁ, M. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. 1. vyd. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2003. 42 s. ISBN 8024407493.

Kontaktní adresy

Mgr. Linda Švrčinová

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

email: linda.svrcinova@upol.cz

Mgr. Jarmila Šťastná

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín

e-mail: happy.jarka@seznam.cz

CHARAKTER INTERAKCIE RODIČOV K DIEŤAŤU S POSTIHNUTÍM V RANOM VEKU BEZ PODPORY Z OBLASTI POMÁHAJÚCICH PROFESIÍ

Erika Tichá

Anotácia

Autorka v príspevku prezentuje výsledky kvalitatívneho výskumu orientovaného na rodičov detí s postihnutím, ktorým v priebehu raného obdobia vývinu ich dieťaťa nebola poskytnutá potrebná podpora zo strany odborníkov z oblasti pomáhajúcich profesií. Autorka získavala údaje prostredníctvom kvalitatívneho výskumu, pričom ako nosné metódy použila rozhovor a pozorovanie.

Kľúčové slová

Kvalitatívny výskum, raný vek, dieťa s postihnutím, rodina, interakcia medzi rodičom a dieťaťom.

CHARACTER OF PARENT - CHILD-WITH-DISABILITY INTERACTION OBSERVED IN EARLY AGE WITHOUT SUPPORT BY HELPING PROFESSION

Summary

The results of a qualitative research focused on parents of children with disability, which have not received professional help during early years of the child's development are presented in this article. The research data were collected by interviews and observations and processed using qualitative methodology.

Key Words

Qualitative research, early age, child with disability, family, parent - child interaction.

Narodenie dieťaťa s postihnutím predstavuje pre každú rodinu náročnú životnú situáciu. Zvládnutie tejto krízovej situácie závisí od viacerých faktorov, medzi ktoré je s určitosťou možné zaradiť atmosféru prvých troch rokov života rodiny s dieťaťom s postihnutím. V tomto období sa vytvárajú vzťahy, ktoré v priebehu prvých rokov života nadobúdajú charakter príľnutia a tým sa stávajú modelom pre všetky ďalšie vzťahy dieťaťa v priebehu života. Rovnako ako každé dieťa predstavuje jedinečnú osobnosť so svojimi právami, silnými a slabými stránkami, každá rodina predstavuje systém, v ktorom sa o jeho silné stránky možno oprieť a slabé stránky je potrebné rešpektovať a prijímať. Podstatou sprevádzania rodín je napomáhať rodine a dieťaťu naplniť a vzájomne zladíť ich potreby.

Identifikovanie primárnych potrieb rodičov a ich detí s postihnutím predpokladá dôsledne poznať ich rodinné zázemie, zvyky a tradície, ale aj spôsoby nazerania na dieťa a jeho výchovu. Mnoho rodičov existuje v rovnakom čase a priestore s vlastnými deťmi, napriek tomu sa vzájomne nepoznajú a nerozumejú si. Rodičia sú pod neustálym tlakom ekonomických a sociálnych požiadaviek, ktoré ich nútia odchádzať od svojich detí fyzicky aj emocionálne, a tak mnohokrát nedokážu naplniť ich emocionálne potreby. Množstvo rodičov si tak neuvedomuje primárne emocionálne potreby svojich detí a mnohí nie sú schopní vytvoriť efektívne interakcie s deťmi. Deti potrebujú čas a priestor na emočné zdieľanie so svojimi rodičmi a rodičia by mali vedieť, ako vhodne reagovať, aby podporovali vývin potrebného vzťahu s vlastným dieťaťom. Napriek tomu, mnohí rodičia nemajú dostatok príležitostí porozumieť problémom a ťažkostiam svojich detí, pretože nemajú priestor byť spolu dostatočne dlhý čas, aby deťom umožnili byť samými sebou. Dieťa s postihnutím predpokladá okrem naplnenia základných emocionálnych potrieb uspokojenie množstva ďalších špecifických potrieb a požiadaviek, avšak množstvo rodičov je voči nim málo vnímavých.

Vychádzajúc z predpokladu, že vývin dieťaťa raného veku je v značnej miere ovplyvnený vzájomnými interakciami s rodičmi, v procese ranej špeciálnopedagogickej diagnostiky je potrebné, aby špeciálny pedagóg získal obraz o kvalite a kvantite interakcii a transakcii medzi dieťaťom a jeho rodičom alebo primárnym opatrovateľom.

Pozorovania a výskumy zamerané na rodinné interakcie boli odborníkmi donedávna relatívne ignorované. Pozornosť sa sústredila predovšetkým na dosiahnutie potrebných kognitívnych, jazykových alebo motorických vývinových medzníkov, pretože na ich funkčnosti je spravidla postavené kurikulum v pred-

školských zariadeniach. Uvedený prístup je orientovaný na dieťa, rodičov sa týka snaha dosiahnuť u dieťaťa adekvátnu vývinovú úroveň, a preto dôraz akýchkoľvek intervenčných programov je orientovaný na postihnutie ako také. Až v posledných tridsiatich rokoch sa začal klásť dôraz na vnímanie a poznávanie dieťaťa v širšom vzťahovom prostredí, ktoré môže byť v mnohých prípadoch nositeľom príčin individuálnych problémov až patológie. Predchádzajúce výskumy ukázali, že kvalita raného vzťahu medzi rodičom a dieťaťom a zameranie na interakciu v rodine má neporovnateľne väčší význam z hľadiska ďalšieho vývinu ako formálne zameranie sa na dieťa a na jeho vývin. Proces komplexného poznávania dieťaťa a jeho rodiny by preto mal v sebe obsahovať zhodnotenie a štúdium vzájomných vzťahov medzi dieťaťom a rodičmi a tiež to, ako tieto vzťahy podporujú alebo bránia osobnému rastu a vývinu dieťaťa (Stollak, Barley, Kalogiros, 2000).

Citová väzba (attachment) predstavuje hypotetický konštrukt, ktorý vyjadruje trvalé emočné puto, zahrňujúce v sebe potrebu vyhľadávať a udržiavať blízkosť s určitou osobou, a to najmä v krízových situáciách (Bobková – Kindler, 2003; Matejová, 2005; Trad, 1992). Takáto väzba medzi dieťaťom a rodičom (v ranom veku najmä s matkou) je základným kameňom pre zdravý vývin emocionálnej harmónie a sociálnych kompetencií dieťaťa. Fahlbergová (1991, s. 27) uvádza štúdie realizované u detí vychovávaných v inštitúciách, ktoré ukázali, že „primeraná fyzická starostlivosť nestačí na to, aby viedla k vývinu fyzicky a psychicky zdravého dieťaťa s optimálnym intelektuálnym vybavením. Na to, aby u dieťaťa mohol prebehnúť normálny vývin, potrebuje dieťa primárny objekt pripútania“. U dieťaťa pripútanie ku matke znamená úplnú závislosť a umožňuje mu prežitie. Pripútanie u neho vyvoláva pocit bezpečia a istoty, ktorý nadobúda v prítomnosti opatrojúcej osoby. V takomto bezpečnom pripútaní sú pre dieťa potreby závislosti a nezávislosti vyvážené. Väzba medzi matkou a dieťaťom je pre dieťa prvým a zároveň najdôležitejším vzťahom v jeho živote. Ak sa mu nepodari tento primárny vzťah vytvoriť, schopnosť nadväzovať vzťahy s blízkymi ľuďmi môže byť trvalo narušená (Archerová, 2001). Bezpečné pripútanie je zároveň predpokladom správneho vývinu mozgu dieťaťa (centrum emócií). Výskumy dozrievania detského mozgu preukázali, že na jeho vývin majú vplyv skúsenosti z raného obdobia života. Pre adekvátny vývin dieťaťa je dôležité, aby bolo opatrované, pestované, nosené na rukách a blízka osoba sa mu musí prihovárať, sledovať všetky jeho prejavy a odpovedať na ne (Sládeková, 2004).

Vzájomné interakcie rodičov a detí s postihnutím, alebo ohrozením sú odlišnej kvality od interakcií s intaktnými deťmi, pretože rodičia detí s postihnutím majú spravidla ťažkosti s udržiavaním konštantnej vnímavosti voči prejavom dieťaťa. Cieľom ranej diagnostiky a následnej intervencie je preto predovšetkým identifikovať a následne podporovať interakcie rodičov s deťmi s postihnutím, ohrozením, alebo narušením v kontexte domáceho prostredia.

Vzájomná interakcia medzi matkou a dieťaťom je základom sociálno-emocionálneho vývinu detí. Kvalita a kvantita interakcií medzi matkou a dieťaťom, rôzne aspekty ich vzájomného správania sa môžu indikovať, ako dobre tento vzťah funguje. Jedným zo spôsobov hodnotenia týchto interakcií a druhov správania je priame pozorovanie v prirodzenom prostredí. Diagnostika interakcií medzi rodičom a dieťaťom v domácom prostredí predstavuje optimálne miesto na hodnotenie charakteristických väzieb medzi členmi rodiny. Diagnostika by mala pozostávať z kombinácie rozhovoru a pozorovania v domácnosti za účelom získania informácií, ktoré budú použité v pokračujúcom intervenčnom programe. Perióda hodnotenia by mala pozostávať z dvoch návštev v domácom prostredí pre pozorovanie a interakciu s rodinou v prirodzených podmienkach a z tretieho stretnutia v poradenskom zariadení k zozbieraniu doplňujúcich informácií. Pre rodiny je dôležité mať na výber podmienky, časovanie a personál pre celý priebeh diagnostiky.

Interakcie medzi matkou a dieťaťom zahŕňajú dobrovoľné, príjemné a bezstarostné interakcie, ktoré môžeme nazývať hrou. Správanie sa v priebehu hry vytvára príležitosť pre pozorovanie interakcií medzi matkou a dieťaťom z troch dôvodov:

- (1) Interakcie matky a dieťaťa pri hre sú súčasťou každodenného života detí, pričom tvoria až jednu tretinu všetkých interakcií denne prebiehajúcich medzi matkou a dieťaťom. Tieto interakcie je možné pozorovať bez ohľadu na miesto, v ktorom sú rodič a dieťa prítomní (herňa, ambulancia, domáce prostredie, poradenské zariadenie). Napriek tomu, že v priebehu hry môžu rodič a dieťa používať rôzne predmety a hračky, často si samotná interakcia rodiča a dieťaťa nevyžaduje doplnkový materiál.
- (2) Raná interakcia medzi matkou a dieťaťom prispieva k posilneniu ich vzájomného vzťahu, je to primárna sila udržiavania sociálneho interakčného systému medzi matkou a dieťaťom. Všeobecne platí, že ak raná interakcia medzi rodičom a dieťaťom je sprevádzaná pozitívnymi emóciami, toto emocionálne ladenie má tendenciu pretrvávať aj v neskorších vývinových obdobiach dieťaťa.

- (3) Interakcie matky a dieťaťa pri hre stimulujú vývin dieťaťa v sociálnej a kognitívnej oblasti. Špecifické druhy hier, akými sú napríklad zdieľanie hračiek, symbolická hra napomáhajú bezpečnému pripútaniu medzi matkou a dieťaťom a neskôr rozvíjaniu sociálnej kompetencie a kognitívnemu vývinu.

Cieľom ranej starostlivosti je pôsobiť preventívne v rovine primárnej, sekundárnej a terciárnej prevencie so zohľadnením období, v ktorých by mali byť jednotlivé opatrenia uplatnené (Simeonsson, 1994; citované podľa Soriano, 2005). *Primárna prevencia* je zameraná na zníženie výskytu nových rizikových faktorov v populácii, o ktorých je známe, že spôsobujú ťažkosti. V rámci primárnej prevencie sa teda prijímajú opatrenia, ktoré zamedzujú výskytom porúch, alebo okolnostiam, ktoré by mohli viesť k postihnutiu (WHO, 1980; citované podľa Soriano, 2005). Podľa autorov Mrazeka a Hagghertyho (1994; citované podľa Soriano, 2005) je primárnou prevenciou predovšetkým intervencia poskytovaná ešte pred tým, ako postihnutie vznikne. Môže mať všeobecný charakter (zdravotnícke opatrenia v podobe pravidelného očkovania matiek v tehotenstve), výberový charakter (intervencia je zameraná na určitú – rizikovú časť populácie) a presne cielený charakter na konkrétneho jednotlivca, u ktorého hrozí riziko. *Sekundárna prevencia* je zameraná na zníženie výskytu už existujúceho problému tým, že zasahuje potom, ako sa problém objavil, ale predtým, ako sa môže plne rozvinúť. Terciárna prevencia je zameraná na zmiernovanie komplikácií spojených s existujúcim problémom alebo stavom, aby sa obmedzili následky už plne rozvinutej poruchy alebo postihnutia (Soriano, 2005). Všetky uvedené roviny prevencie sú aplikované v širšom kontexte v rovine bio-psycho-sociálneho modelu fungovania jednotlivca. Podľa tohto modelu publikovaného WHO (ICF, 2001; citovaný podľa Soriano, 2005) je fungovanie jednotlivca v určitej oblasti výsledkom interakcie alebo komplexného vzťahu medzi jeho zdravotným stavom a kontextuálnymi faktormi (osobné a okolnostné faktory). Medzi uvedenými entitami dochádza k vzájomnému dynamickému vzťahu.

Cieľ výskumu

Cieľom môjho výskumu bolo identifikovať v priebehu rozhovorov s rodičmi detí s postihnutím, ktorým v priebehu raného vývinového obdobia nebola poskytnutá intervencia zo strany odborníka pomáhajúcich profesií (špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, psychológ, logopéd), charakter ich vzájomnej interakcie s dieťaťom a spôsoby vnímania vlastného dieťaťa.

Výskumná otázka bola formulovaná nasledovne:

Čo je obsahom interakcie rodičov k vlastnému dieťaťu s postihnutím?

Výskumná vzorka

Vzhľadom na charakter výskumu som zvolila možnosť zámerného výberu skúmaných osôb. Subjektmi môjho výskumu boli konkrétne rodiny detí s postihnutím. Celkovo boli zrealizované rozhovory s 20 rodinami a ďalšími rodinnými príslušníkmi detí s postihnutím. Charakteristiky a špecifiká jednotlivých rodín zaradených do výskumu uvádzam v tabuľke 1.

Výskumnú vzorku tvorilo dvadsať rodín detí s postihnutím, ktoré sa po prvýkrát dostali do kontaktu so špeciálnym pedagógom alebo iným odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií až na konci predškolského obdobia v čase voľby a následného zaradenia dieťaťa do školského zariadenia. Túto skupinu som označila názvom „Rodiny bez ranej starostlivosti špeciálneho pedagóga“. Tieto rodiny boli volené na základe odporúčaní pracovníkov centier špeciálnopedagogického poradenstva (CŠPP).

Tabuľka 1 Rodiny bez ranej starostlivosti odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií

Rodina	Účastníci rozhovoru	Miesto rozhovoru	Pohlavie dieťaťa	Diagnóza dieťaťa	Čas prvého kontaktu so špeciálnym pedagógom (vek dieťaťa)	Súčasný fyzický vek dieťaťa
1	matka, otec	CŠPP	dievča	<i>Detská mozgová obrna</i> – oneskorený psychomotorický vývin	5 rokov 7 mesiacov	8 rokov
2	matka	CŠPP	dievča	<i>Detská mozgová obrna</i> – oneskorený psychomotorický vývin	5 rokov 8 mesiacov	9 rokov
3	matka, otec	CŠPP	dievča	<i>Metabolická porucha</i> - oneskorený psychomotorický vývin	5 rokov 8 mesiacov	12 rokov

4	matka	CŠPP	chlapec	<i>Detská mozgová obrna – oneskorený psychomotorický vývin</i>	5 rokov 9 mesiacov	11 rokov
5	matka	CŠPP	chlapec	<i>Metabolická porucha – oneskorený psychomotorický vývin</i>	6 rokov	9 rokov
6	matka	domáce prostredie	dievča	<i>Detská mozgová obrna – oneskorený psychomotorický vývin</i>	6 rokov	13 rokov
7	matka	CŠPP	chlapec	<i>Pervazívna vývinová porucha</i>	6 rokov 2 mesiace	7 rokov
8	matka	CŠPP	chlapec	<i>Detská mozgová obrna – oneskorený psychomotorický vývin</i>	6 rokov 3 mesiace	10 rokov
9	matka	CŠPP	chlapec	<i>Pervazívna vývinová porucha</i>	6 rokov 4 mesiace	15 rokov
10	matka	CŠPP	dievča	<i>Detská mozgová obrna – oneskorený psychomotorický vývin</i>	6 rokov 4 mesiace	7 rokov
11	matka	CŠPP	dievča	<i>Downov syndróm – oneskorený psychomotorický vývin</i>	6 rokov 2 mesiace	10 rokov
12	matka	CŠPP	dievča	<i>Pervazívna vývinová porucha</i>	5 rokov 9 mesiacov	7 rokov
13	matka	CŠPP	dievča	<i>Pervazívna vývinová porucha</i>	5 rokov 11 mesiacov	7 rokov
14	matka	CŠPP	dievča	<i>Metabolická porucha – oneskorený psychomotorický vývin</i>	6 rokov 2 mesiace	8 rokov

15	matka	domáce prostredie	dievča	<i>Metabolická porucha – oneskorený psychomotorický vývin</i>	6 rokov 5 mesiacov	8 rokov
16	matka	CŠPP	dievča	<i>Detská mozgová obrna – oneskorený psychomotorický vývin</i>	6 rokov 1 mesiac	8 rokov
17	matka	CŠPP	chlapec	<i>Pervazívna vývinová porucha</i>	6 rokov 2 mesiace	8 rokov
18	matka	CŠPP	chlapec	<i>Pervazívna vývinová porucha</i>	6 rokov 3 mesiace	9 rokov
19	matka	CŠPP	chlapec	<i>Pervazívna vývinová porucha</i>	6 rokov 4 mesiace	9 rokov
20	matka	CŠPP	chlapec	<i>Downov syndróm – oneskorený psychomotorický vývin</i>	6 rokov 6 mesiacov	9 rokov

Metódy výskumu

V svojom výskume som aplikovala kvalitatívne výskumné metódy zbierania údajov, konkrétne metódu pozorovania a rozhovoru. Takto získané údaje som následne analyzovala metódou ukotvenej teórie.

Organizácia výskumu

Výskum prebiehal v časovom rozmedzí od 22. januára 2006 do 17. mája 2008. V rámci tohto časového obdobia som zrealizovala 20 rozhovorov s rodinnými príslušníkmi detí s postihnutím. Z priebehu rozhovoru som zrealizovala audi-ozáznam. Jednotlivé rodiny som vyberala na základe doporučení špeciálneho pedagóga príslušných zariadení. Ako kritérium voľby konkrétnych rodín bol čas, kedy rodina vyhľadala odbornú pomoc špeciálneho pedagóga, a prítomnosť určitého druhu postihnutia alebo poruchy, ktorú je možné identifikovať už počas prvých troch rokov života dieťaťa na základe zjavných symptómov.

Výsledky výskumu

Podrobná analýza obsahu rozhovorov s rodičmi detí s postihnutím poukázala aj na niekoľko špecifických charakteristík v oblasti obsahu interakcie rodinných príslušníkov k dieťaťu s postihnutím. Z celkových informácií po-

skytnutých v priebehu rozhovoru som následným extrahovaním kategórii identifikovala 70 kategórii prvého rádu, ktoré poskytujú deskriptívne informácie vyjadrujúce obsah interakcie jednotlivých členov rodiny k dieťaťu s postihnutím. Následnou komparáciou sme identifikovali 16 kategórii druhého rádu a 2 kategórie tretieho rádu. Prostredníctvom modifikácie metódy ukotvenej teórie som na základe podrobnej analýzy obsahov rozhovorov identifikovala niekoľko oblastí problémov a ťažkostí rodín dieťaťa s postihnutím v období raného a predškolského veku. Následne uvádzam špecifiká obsahu vzájomnej interakcie medzi rodinnými príslušníkmi a dieťaťom s postihnutím v priebehu jednotlivých rozhovorov.

Obsah interakcie rodičov k vlastnému dieťaťu s postihnutím v rodinách s neposkytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií je kategória štvrtého rádu zastrešujúca nasledovné kľúčové komponenty obsahu vzájomných interakcií medzi rodičmi a deťmi s postihnutím:

I. Chladné emocionálne postoje a vzdialenosť vnímané rodinou v kontakte s dieťaťom je kategória tretieho rádu. Táto kategória bola v rámci výskumu identifikovaná v 59 % výskytu odpovedí rodinných príslušníkov detí s neposkytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Dôvodom uvedenej situácie je hlavne nedostatok priestoru venovaný vytvoreniu väzby medzi rodičom a dieťaťom v priebehu prvých mesiacov spoločného života. V tomto dôsledku rodičia málo emocionálne prežívajú rodičovstvo a tým pociťujú emocionálnu rampu medzi sebou a dieťaťom.

1. *Deficientná schopnosť prejať prijemné emócie* má podobu nedostatku úsmevu v reakciách orientovaných na dieťa, neochoty pritúliť dieťa a tendencie rodiča byť vážny.
2. *Negatívna interakcia medzi rodičmi manifestovaná do vzťahu k dieťaťu* sa prejavila ako obmedzovanie dieťaťa v pohybe z obavy pred reakciami partnera a prenos negatívnej interakcie medzi partnermi do podoby negatívnych pocitov a prežívania vo vzťahu k dieťaťu.
3. *Negatívne emócie súrodencov prežívané vo vzťahu k dieťaťu s postihnutím* majú podobu prejavov hnevu, zlosti a žiarlivosti voči dieťaťu s postihnutím.
4. *Neistota prežívaná vo vzťahu k dieťaťu* má charakter neistoty v emóciách prežívaných k dieťaťu, neistoty v schopnosti byť rodičom dieťaťa s postihnutím, neistoty v schopnosti postarať sa dlhodobo o dieťa, postarať sa v dospelosti o dieťa a neistoty z budúcnosti dieťaťa.

5. *Nepokoj a nervozita prežívaná rodinou vo vzťahu k dieťaťu s postihnutím* sa prejavili ako tendencia podráždene vyzývať partnera na uspokojenie potrieb dieťaťa, tendencia reagovať nepokojom pri spontánnych prejavoch dieťaťa, tendencia reagovať podráždene pri akýchkoľvek prezentovaných potrebách.
6. *Neschopnosť akceptácie dieťaťa rodičmi* má podobu neschopnosti akceptovať pomalé tempo, slinotok a vzhľad dieťaťa.
7. *Pocity straty a vzdialenosti vnímané vo vzťahu k dieťaťu* môžu mať podobu neschopnosti uchopiť dieťa kvôli jeho vzhľadu, pocitu prázdna pri uchopení dieťaťa, pocitov vyčlenenia zo starostlivosti o dieťa vnímané otcom, snahy matky myslieť viac na seba ako na dieťa, straty ideálov o dokonalom dieťati, tendencie necítiť sa ako matka, nevnímať dieťa ako vlastné, pôsobiť vo vzťahu s dieťaťom zdržanlivejšie, vnímať dieťa ako niekoho cudzieho a závidieť matkám zdravé dieťa.
8. *Pocity viny voči dieťaťu vnímané rodičmi* sa prejavujú ako pocit viny z neschopnosti predísť postihnutiu dieťaťa, snaha matky chcieť iba zdravé dieťa, ľutovať sa.
9. *Pocity vzdialenia od dieťaťa vnímané rodičmi* majú charakter možnosti pozorovať dieťa iba spoza skla, možnosti pozorovať dieťa iba v spleti zdravotníckej techniky, nemožnosti dotknúť sa dieťaťa a nutnosti zastaviť laktáciu.
10. *Tendencia rodičov hanbiť sa za dieťa s postihnutím* sa prejavuje ako pocit hanby matky za snahu myslieť iba na seba, za nedostatočnú lásku voči dieťaťu, za vzhľad dieťaťa a dieťa samotné počas prítomnosti blízkych a priateľov v domácnosti.
11. *Tendencia rodičov odmietaj diagnózu dieťaťa*: neschopnosť akceptovať diagnózu dieťaťa a opakovane si ju nechať potvrdiť u iného odborníka, snaha nachádzať omyl v lekárskech zákrokoch, snaha preniesť zodpovednosť na odborníkov a neschopnosť prijať diagnózu ako nezvratný fakt.

II. Vonkajšie a skryté prejavy odmietania dieťaťa rodinou ako kategória tretieho rádu zastrešuje situácie, v ktorých rodičia manifestovali neakceptáciu až odmietanie dieťaťa s postihnutím. Táto kategória bola v rámci výskumu identifikovaná v 58 % výskytu odpovedí rodinných príslušníkov detí s neposkytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Dôvodom uvedenej situácie je predovšetkým nestotož-

nenie sa s rolou rodiča dieťaťa s postihnutím, neakceptovanie a neprijatie postihnutia vlastného dieťaťa.

12. *Odmietavé tendencie rodičov manifestované v spoločných aktivitách* mali podobu celkového nezájmu o detskú hru, nedostatočnej snahy matky iniciovať a nasledovať hru s dieťaťom, nedostatočnej snahy rodičov rozvíjať hrovú aktivitu, snahy zaujať vedúcu rolu v hre s tendenciou ukončiť ju z pozície vedúceho hry, tendencie rodičov preferovať statické hrové aktivity bez možnosti rozvíjania hry a tendencie rodičov vyhýbať sa detskej hre s odmietaním a preferovaním inej činnosti.
13. *Podráždenosť pozorovaná v reakciách na prejavy dieťaťa* ako tendencia nadmernej kritickosti voči dieťaťu a tendencia reagovať podráždene na akékoľvek prejavy dieťaťa.
14. *Snaha rodičov emocionálne sa vzdialiť a uniknúť zo situácie a reality* sa prejavuje ako snaha matky vrátiť sa čo najskôr do práce, snaha rodičov čo najskôr umiestniť dieťa do vhodného typu zariadenia, snaha rodičov maximálne sa venovať svojim záľubám a koníčkum, snaha rodičov uzatvárať sa do seba, snaha rodičov zabezpečiť si tesne po príchode z pôrodnice opatrovateľku pre dieťa.
15. *Tendencia preniesť zodpovednosť za starostlivosť o dieťa na partnera* má podobu tendencie partnera venovať sa pracovným a spoločenským povinnostiam.
16. *Tendencia rodičov nepriamo odmietať dieťa* sa prejavuje ako snaha rodičov preferovať intaktné dieťa súrodeneckého páru.

Kvalitatívna analýza obsahu rozhovorov s rodičmi detí s postihnutím odhalila niekoľko silných stránok špeciálnopedagogickej intervencie orientovanej na dieťa s postihnutím raného a predškolského veku. Poznatky formulované na základe dôkladnej analýzy získaných údajov následne poukázali na efektivnosť ranej starostlivosti o rodinu dieťaťa s postihnutím vo vzťahu ku konkrétnym rovinám obsahu interakcie členov rodiny s dieťaťom. Na základe takto získaných údajov možno vymedziť nasledovné odporúčania pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax.

- **Poskytovať ranú starostlivosť všetkým členom rodiny nevynímajúc súrodencov detí s postihnutím.** Empirické výsledky poukazujú na dôležitosť poskytnutia komplexných informácií všetkým členom rodiny, primerane ich vývinovej úrovni. Podrobné a pravidelné informovanie prispieva k vytvoreniu pevnejších väzieb medzi členmi rodiny a ich väčšej participácii na starostlivosti o dieťa.

- **Poskytovať ranú starostlivosť priamo na novorodeneckom oddelení pôrodnice pred odchodom dieťaťa do domáceho prostredia.** Prítomnosť odborníka z oblasti pomáhajúcich profesií priamo na oddelení nemocnice napomáha prijatiu dieťaťa s postihnutím rodičmi. Tento odborník môže napomáhať rodine v prvotnom zorientovaní sa v krízovej situácii poskytnutím krízovej intervencie, poskytnutím konkrétnych rád a odporúčení v starostlivosti o dieťa a zároveň vytvára predpoklad následnej starostlivosti odborníkom po prepustení dieťaťa do domáceho prostredia. Prítomnosť odborníka má význam aj z hľadiska vytvorenia správnej predstavy rodiny o diagnóze dieťaťa, jeho možných perspektívach a potrebách.
- **Poskytnutie následnej podpory rodine po oznámení diagnózy dieťaťa.** Informovanie o ťažkostiach alebo postihnutí dieťaťa predstavujú pre rodinu záťažovú situáciu, ktorú mnohokrát nie je schopná svojimi spôsobmi úspešne vyriešiť. Jednotliví členovia rodiny potrebujú pociťovať spoluúčasť iných osôb v starostlivosti o dieťa a tým vytesnenie pocitu osamotenía v probléme. Nevyhnutnosťou odborníkov je poukázať na možné pozitíva vzniknutej situácie (napríklad zdravie dieťaťa napriek prítomnosti postihnutia), poskytnutie emocionálnej opory rodine aj s možnosťou spolu zdieľať emócie. Následná podpora predstavuje súčasne poskytnutie informácií o diagnóze s odkazom na následné inštitúcie, odborníkov a iné formy pomoci.
- **Vytvárať priestor pre podporu interakcií medzi rodičmi (predovšetkým matkou) a dieťaťom s postihnutím, alebo rizikom.** Prvotné prijatie alebo neprijatie dieťaťa predstavuje kľúč k následným väzbám medzi dieťaťom a jeho opatrovujúcim prostredím. Podpora interakcie predstavuje vytváranie príležitostí pre participáciu rodičov na starostlivosti o dieťa od samého počiatku v miere akceptovateľnej odborníkmi (napríklad účasť na kúpaní predčasne narodeného dieťaťa umiestneného v inkubátore, možnosť prebaliť dieťa v inkubátore, možnosť obliecť dieťa...). Účasť rodiča na drobných úkonoch súvisiacich so starostlivosťou o dieťa významne napomáhala akceptovaniu odlišnosti dieťaťa nielen rodičmi, ale následne aj širším rodinným prostredím.
- **Podporovať nadväzovanie sociálnych kontaktov rodiny dieťaťa s postihnutím.** Vytváranie väzieb medzi členmi rodiny a širším sociálnym prostredím významne napomáha integrovaniu dieťaťa a celej rodiny do života spoločnosti. Zapojenie rodiny do bežného života napomáha jednotlivým členom participovať na situáciách dotýkajúcich sa všetkých rodín bez ohľadu na prítomnosť postihnutia dieťaťa. Rodine podobná situácia dáva možnosť

porozumieť, že prítomnosť postihnutia nie je prekážkou v plnohodnotnom živote a prináša iba iný rozmer kvality života.

Zoznam bibliografických odkazov

- ARCHEROVÁ, C. *Dítě v náhradní rodině*. Praha: Portál, 2001. 1. vydanie. ISBN 80-7178-578-4.
- BOBKOVÁ, Z. – KINDLER, H. Správanie matiek v hre so svojimi dvojročnými deťmi a socioemocionálny vývin týchto detí. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 38, 2003, č. 3, s. 195–215.
- FAHLBERG, V. J. *A Child's Journey Through Placement*. Second Edition. Indianapolis: 1991.
- MATEJOVÁ, R. Raná citová väzba – puto, ktoré spája matku a dieťa. In: *Nebyť sám*. Roč. 2, 2005, č. 8, s. 7–9.
- SLÁDEKOVÁ, E. Čo môže urobiť rodič pre dieťa s narušenou emočnou väzbou? In: *Nebyť sám*. Roč. 2, 2005, č. 4–5, s. 28.
- SORANO, V. Raná intervencie v Európe. In *Trendy v 17 evropských zemích. Organizace služeb a pomoci dětem a rodinám*. Praha: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2000. ISBN 87-90591-04-6.
- STOLLAK, E. G. – BARLEY, A. & KALOGIROS, D. I. Assessment of the Child and Family on Play Contexts. In: GITLIN - WEINER, Karen – SANDGRUND, Alice & SCHAEFER, Charles. *Play Diagnosis and Assessment*. 2nd Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2000. ISBN 0-471-25457-6.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vydání. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- TICHÁ, E. *Včasná diagnostika a raná stimulácia dieťaťa s postihnutím v ranom a predškolskom veku*. Rigorózna práca. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2008.
- TRAD, V. P. *Interventions with Infants and Parents: The Theory and Practice of Previewing*. New York: Wiley – Interscience Publication, 1992. ISBN 0-471-53229-0.

Mgr. Erika Tichá, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
813 34 Bratislava
Slovenská republika

SYNDROM VYHOŘENÍ UČITELŮ VE VZTAHU K VYBRANÝM DETERMINANTÁM

Eva Urbanovská – Pavel Kusák

Abstrakt

Článek informuje o výsledcích výzkumu, který zjišťoval úroveň syndromu vyhoření (syndrom burnout) učitelů ve vztahu k vybraným determinantám – pocitu momentální odolnosti a spokojenosti, rysům chování osobnosti typu A a vnímáním míry zátěže v pracovním prostředí. Výsledky jsou analyzovány vzhledem k pohlaví, délce praxe a funkčnímu zařazení učitelů.

Klíčová slova

Syndrom vyhoření (burnout), učitelé, výzkum, odolnost, spokojenost, osobnost typu A, míra zátěže v pracovním prostředí.

BURNOUT SYNDROM IN TEACHERS IN RELATION TO SELECTED DETERMINANTS

Abstract

The article informs about results of the research, which examined the level of burnout syndrome in teachers in relation to selected determinants: feeling of actual resistance and contentment, streaks of behaviours of personality of type A and perception of rate of loading in working environment. The results are analysed with regard to gender, length of the praxis and working position of teachers.

Key words

Burnout syndrome, teachers, research, resistance and contentment, personality of type A, rate of loading in working environment.

Vymezení pojmu

V současné době je učitelské povolání řazeno mezi profese, v nichž je vyšší pravděpodobnost výskytu syndromu vyhoření. Jde o skupinu tzv. pomáhajících profesí, jejichž podstatnou složku tvoří práce s lidmi. Učitelé se tak ocitají v míře ohrožení na třetím až čtvrtém místě hned za lékařskými obory, sociálními pracovníky a psychoterapeuty (Kebza, Šolcová, 1998).

Poprvé použil pojem „burnout“ v literatuře H. Freudenberger v roce 1974. Od té doby byla této problematice věnována postupně značná pozornost zejména v zahraniční odborné literatuře. U nás se dostala do popředí zájmu až v posledních desetiletích a doposud bylo publikováno několik původních tuzemských prací, které by tuto otázku komplexně řešily (například Křivohlavý, 1998; Kebza, Šolcová, 1998; Bartošiková, 2006; Švingalová, 2006).

Přes různost mnoha přístupů k definování tohoto jevu jej lze charakterizovat jako stav vyčerpanosti nebo frustrace způsobený zanícením pro věc, životním stylem nebo vztahy, které selhaly v tom smyslu, že nepřinesly očekávané uspokojení. V mnoha případech je syndrom vztahován pouze na profesní oblast, kde je pocit vyčerpanosti spojen se ztrátou zájmu o práci a s erozí profesionálních postojů. Je definován především jako psychický stav, prožitek vyčerpání fyzických a psychických sil. Tvoří jej řada symptomů v oblasti psychické, fyzické i sociální. Za klíčovou složku je považováno emoční a kognitivní vyčerpání a opotřebení, odosobnění a celková únava. Velmi často se vyskytuje u jedinců s nereálnými cíli a očekáváními nebo jako výsledek nerovnováhy mezi požadavky na jedince kladenými a zdroji, které má k dispozici na jejich zvládnutí. Za hlavní příčinu tohoto stavu je považován chronický stres, respektive dlouhodobý, převážně pracovní stres (Křivohlavý, 1998; Kebza, Šolcová, 1998).

Syndrom vyhoření má svůj specifický vývoj. Na jeho počátku je prvotní nadšení, které je vystřídáno prozřením, vystřízlivěním, získáním realističtějšího pohledu. Následuje fáze frustrace, zklamání, provázená negativními pocity. Poté nastupuje apatie, nepřátelství vůči klientovi i profesi, dehumanizovaná percepce okolí. V poslední fázi dochází k úplnému psychickému a fyzickému vyčerpání. Dynamika tohoto procesu má čistě individuální charakter. Délka jednotlivých fází a intenzita prožitků je ovlivněna řadou faktorů.

Pravděpodobnost vzniku syndromu vyhoření můžeme vyjádřit poměrem mezi rizikovými a protektivními faktory, které jsou dány jak osobností jedince, tak podmínkami vnějšího prostředí. Z vnitřních faktorů podle dosavadních poznatků představuje riziko primární a sekundární vulnerabilita (náchylnost), osobnost typu A, úzkostné rysy, negativní efektivita, vyšší senzitivita, externí lokalizace kontroly a nízké či nestabilní sebehodnocení. Z vnějších rizikových

faktorů hraje významnou roli chronický stres. K protektivním, podpůrným vlivům jsou řazeny především vnitřní psychická pohoda (well-being) a nezdolnost (hardiness), chování typu B, osobní kompetence, z vnějších pak hlavně sociální opora a pracovní autonomie. Inteligence, věk, stav, vzdělání a délka praxe jsou považovány za faktory z hlediska vzniku syndromu vyhoření neutrální (Kebza, Šolcová, 1998). Pro měření nejen rizika ohrožení, ale i stavu vyhoření je dnes k dispozici celá řada instrumentů od prostých screeningových až po sofistikovanější strukturované nástroje.

Výzkum

Předkládané výsledky vycházejí ze šetření, které mělo jednoznačně pilotní charakter a proto je nutno k závěrům přistupovat obezřetně. Šetření má spíše explorativní než verifikační charakter. Smyslem této etapy bylo:

- ověřit oprávněnost metod v baterii a vztahy mezi zvolenými proměnnými,
- naznačit některé trendy v postojích a prožívání učitelů a
- srovnat hodnocení pocitu vyhoření s dosavadními měřeními v ČR a na Slovensku.

1 Cíle výzkumu

- a) Zjistit vztahy mezi jednotlivými proměnnými – pocitem vyhoření (H/K), momentální odolností (WB), osobnostním faktorem s dispozičním potenciálem (typ osobnosti A) a vnímáním míry zátěže v pracovním prostředí (WOS).
- b) Zjistit rozdíly v hladině vyhoření (H/K) a v charakteru a míře stresorů pracovního prostředí (WOS) z hlediska pohlaví, délky praxe a funkčního zařazení.
- c) Zjistit, které faktory pracovního prostředí jsou vnímány dominantně jako zatěžující, stresující (struktura WOS).

V našem sdělení se zaměříme především na výsledky s ohledem na bod a) a b) a to především na faktor „délka praxe“, který se mezi ostatními zřetelně prosadil. Výsledky analýzy dotazníku WOS (bod c předpokladů výzkumu) a dotazníku syndromu vyhoření (H/K) jsme prezentovali ve sborníku z vědeckého semináře Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství, který proběhl v říjnu 2005 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (Urbanovská, Kusák, 2005).

2 Použité metody a jejich stručný popis

A. Ke sběru dat byly použity následující metody:

- Test osobní zdatnosti a odolnosti (well-being)
- Dotazník vyhoření
- Dotazník typu osobnosti A
- Dotazník měření stresových situací v pracovním prostředí

Krátký test osobní zdatnosti a pohody (autorka S. Bintliff)¹

Tato svým charakterem screeningová metoda měla přinést informace pro odhad odolnosti k zátěžovým situacím, či zvládání takových situací. Byla ukazatelem, v jaké momentální pohodě či nepohodě se jedinci v aktuální situaci nacházeli. Smyslem bylo orientačně vysoudit, jak jednotliví učitelé v současnosti podléhali tlaku případných zátěžových situací, jak cítili, že byli schopni takové situace zvládat, nebo odolávat jim. K tomu sloužilo pět stručných položek, na které navazoval tříbodový rating. Výsledné sumární skóre bylo ukazatelem aktuálního stavu s ohledem na prožívanou zátěž.

Dotazník vyhoření (autoři Hennig&Keller)

Dotazník slouží k sebeposouzení náchylnosti k syndromu vyhoření. Umožňuje zhodnotit účinky stresu v oblasti kognitivní, emocionální, tělesné a sociální. Pro tyto účely jsme použili v nezměněné podobě známý screeningový dotazník (Hennig, Keller, 1996) s 24 položkami, každá s pětibodovým ratingem. Každá ze čtyř zmíněných oblastí (kognitivní, emocionální, tělesná a sociální) byla sycena čtyřmi položkami.

Dotazník osobnosti typu A

Dotazník sloužil k odhadu dispozičního faktoru – osobnost typu A – která je, jak známo, náchylnější k vyhoření. Pro tento účel jsme adaptovali známou Bortnerovu škálu (konfrontovali jsme ji s Cooperovým dotazníkem Jste typ A?) v tom smyslu, že jsme obsahově upravili jednotlivé položky tak, aby lépe vyhovovaly charakteru školního prostředí. Výsledná metoda zahrnovala 22 položek, každá s devítibodovým ratingem. Zjednodušili jsme tím také administraci v tom smyslu, že součet bodů byl globálním ukazatelem této dispozice.

¹ <http://www.acep.org/Library/pdf/wellnessBoodult/APGAR.pdf>

Dotazník měření stresových situací na pracovišti (WOS – Stress-O-Meter)²

Dotazník je určen k měření hladiny stresu prožívaného v konkrétním pracovním prostředí. Jednotlivé položky jsme lehce revidovali tak, aby více směřovaly k školskému prostředí. Původních 16 položek se čtyřbodovým ratingem jsme doplnili jednou položkou navíc. Výsledné skóre nám mělo ukázat nejen hladinu stresové zátěže pracoviště, ale i ty charakteristiky školního prostředí, které by mohly být pro školní prostředí významnější než jiné.

B. Metody zpracování dat

- Pro vztah mezi proměnnými – Pearsonův koeficient korelace
- Pro porovnání rozdílů mezi subvzorky – t- test, test nezávislosti chí-kvadrát
- Pro stanovení pásme zátěže při analýze položek WOS – kvantily

3 Sledovaný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo 106 respondentů převážně moravského regionu. První výzkumnou skupinu tvořilo 56 učitelů (8 mužů a 48 žen) různých typů a stupňů škol, kteří na svých školách zároveň vykonávají funkci výchovného poradce. Do druhé skupiny bylo zařazeno 50 učitelů (13 mužů a 37 žen) převážně základní školy, kteří nepracují ve funkci výchovného poradce. Z hlediska délky praxe jsme respondenty rozdělili do tří skupin. Toto rozdělení zhruba odpovídalo věkovým kategoriím, proto jsme je označili jako skupinu mladších (0–5 let praxe), středních (6–19 let praxe) a starších učitelů (20 a více let praxe). Složení výzkumného vzorku ukazuje následující tabulka.

Tabulka 1 Složení výzkumného vzorku

Pohlaví/funkce	Praxe			Celkem
	0–5 let	6–19 let	20 a více let	
Žena/učitel	5	14	18	37
Muž/učitel	5	5	3	13
Žena/VP	1	25	22	48
Muž/VP	–	3	5	8
Celkem	11	47	48	106
Ženy/Muži	6/5	39/8	40/8	85/21

² <http://www.weblab.org/workingstiff/stressometer/>

4 Výsledky a jejich stručná interpretace

Kompletní data

Celkové skóre dosažené v jednotlivých testech celým souborem, vzhledem k funkčnímu zařazení a pohlaví ukazuje tabulka č. 2.

Tabulka 2 Přehled výsledků v jednotlivých testech

Dotazník	Mn/max. skóre	Celý soubor průměr	VP průměr	Učitelé průměr	Muži průměr	Ženy průměr
H/K	0/96	26	24,4	27,9	26,5	25,9
WB	0/10	7,1	7,7	6,4	7	7,1
B	22/198	100	96,9	103,6	104,1	99,0
WOS	17/68	29,9	29,3	30,9	31,1	29,6

Legenda: H/K – dotazník vyhoření

WB – dotazník osobní odolnosti

B – dotazník typu osobnosti A

WOS – dotazník zátěžových situací na pracovišti

VP – učitelé ve funkci výchovný poradce

Rozpětí minimálního a maximálního skóre, které je teoreticky možno v jednotlivých testech dosáhnout, ukazují čísla ve druhém sloupci tabulky.

Na základě aplikace statistického zpracování údajů nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi těmito výsledky s ohledem na pohlaví a funkční zařazení.

I. Vztahy mezi proměnnými

Tabulka 3 Interkorelace

	WB	B	WOS	H/K
WB		-0,33	-0,35	-0,47
B			0,52	0,57
WOS				0,60

Kritická hodnota pro r , při $n-2$ st. volnosti a 2,5% hladině významnosti je 0,195

Interpretace a krátký komentář

Tabulka č. 3 přináší výsledky výpočtu Pearsonova koeficientu korelace mezi sledovanými proměnnými. Náš výzkum potvrdil existenci vztahů mezi jednotlivými proměnnými. Zjištěné vztahy jsou plausibilní, očekávané a jsou

platné pro celý zkoumaný vzorek bez ohledu na pohlaví. Výsledky korespondují s poznatky prezentovanými v odborné literatuře. Lze je interpretovat takto:

- (1) Pocit zdatnosti a osobní pohody (WB) byl v negativní korelaci s pocitem vyhoření (H/K). Pravděpodobně čím více pocitu osobní zdatnosti a pohody jedinci prožívají, tím méně se cítí ohroženi vyhořením a naopak.
- (2) Dispozice k typu osobnosti A (dotazník B) byla v pozitivní korelaci s ohrožením stavem vyhoření (H/K). Pravděpodobně čím vyšší je skóre směřující k osobnosti typu A, tím větší je pocit vyhoření, případně riziko vyhoření a naopak.
- (3) Míra stresu na pracovišti (WOS) byla v pozitivní korelaci se stavy vyhoření (H/K). Čím vyšší je míra prožívaného stresu na pracovišti, tím více stoupá riziko vyhoření a naopak.
- (4) Dispozice k typu osobnosti A (dotazník B) byla v negativní korelaci s pocitem osobní pohody a zdatnosti (WB). Pravděpodobně čím vyšší je skóre směřující k osobnosti typu A, tím menší hladina osobní pohody a zdatnosti je konstatována.
- (5) Stres na pracovišti (WOS) byl v negativní korelaci s pocitem osobní zdatnosti a pohody (WB). Pravděpodobně osobní nepohoda zhoršuje pocity stresu na pracovišti, ale je možné, že i naopak stres na pracovišti zhoršuje pocit osobní pohody a zdatnosti. Jsme si vědomi toho, že není možné určit u korelaci kauzální vztah. Pravděpodobně je, že se jedná o spirálový efekt, že jedna proměnná ovlivňuje druhou a naopak tato proměnná vrací tento vliv zpět v tzv. „spirálovém efektu“.
- (6) Dispozice k typu osobnosti A (dotazník B) byla v pozitivní korelaci s mírou stresu prožívaného na pracovišti (WOS). To znamená, že čím větší je osobnostní disponovanost k reakcím na základě typu A, tím intenzivnější je sklon k vnímání a prožívání stresových situací na pracovišti. Na druhé straně je pravděpodobné, že jedinci se sklonem k reakcím diktovaným tímto dispozičním faktorem mohou stresové situace na pracovišti spoluvytvářet (onen „spirálový efekt“).

Vztahy zmíněné v bodu (5) a (6) lze vysvětlit obecně známým jevem subjektivní interindividuálně rozdílné interpretace stresové situace, závislé na osobnostních charakteristikách i pocitu osobní pohody. Osobnost typu A se sklony k perfekcionismu, soutěživosti, zvýšené ambicióznosti se jeví jako vnímavější k překážkám na cestě k cíli a může být častěji znepokojena odchylkami od očekávání. To může vysvětlovat i výraznější pocity nespokojenosti u těchto osob. Osoba s pocitem osobní spokojenosti, kompetentnosti, s adekvátním se-

behodnocením projevuje tendenci k mírnějšímu hodnocení objektivně působících stresorů (Křivohlavý, 1994). Jak bylo výše naznačeno, tento vztah nelze chápat pouze jednosměrně.

Výzkum v této etapě potvrdil to, co je považováno i v literatuře za oprávněný (a dokonce i v různých pracovních prostředích potvrzený) předpoklad. Totiž, že existuje zřejmě nezpochybnitelný vztah mezi hladinou vyhoření, dispozičními faktory osobnosti, osobní odolností a vnímáním stresové povahy pracovního prostředí. A to platí nejen obecně, ale v našem případě i pro školní prostředí. Výsledky nás vedou také k závěru, že námi použité (a zřejmě ještě další) proměnné – jako je pocit osobní zdatnosti, nebo dispoziční faktory a podobně – jsou ve vzájemné interakci, tj. že za nepříznivých podmínek mohou vést k rychlejšímu a hlubšímu procesu vyhoření, zatímco za optimálnějších podmínek mohou proces vyhoření zpomalit nebo dokonce blokovat.

Námi zjištěné vztahy odpovídají poznatkům o protektivních a rizikových faktorech vzniku syndromu vyhoření, jak je uvádí Kebza, Šolcová (1998). I pro náš vzorek platí, že rysy osobnosti typu A (respektive chování typu A s důrazem na soutěživost a hostilitu), množství pracovních stresorů, permanentně prožívaný časový tlak a pocit osobní nespokojenosti, bezmoci jsou rizikovými faktory pro rozvoj syndromu vyhoření. Naopak jako faktory, které můžeme řadit mezi protektivní či podpůrné, se podle našich výsledků jeví chování typu B, pocit uznání, přiměřená míra pracovní zátěže a pocit osobní pohody.

II. Vliv praxe

Délka učitelské praxe byla faktorem, který nás zajímal. Otázka zněla: Jak je to s pocitem vyhoření v průběhu praxe? Logicky by se dal očekávat tento lineární vztah: s délkou praxe roste pocit vyhoření. Analýza získaných dat s ohledem na délku praxe a pohlaví přinesla zajímavé výsledky (viz tab. č. 4 a tab. č. 5).

Tabulka 4 Trendy podle délky praxe – muži

	H/K	WB	B	WOS
do 5 let	18,6	8,2	95,4	26,6
do 20 let	24,63	6,25	103,6	31,5
nad 20 let	33,38	7	110,1	33,5

Tabulka 5 Trendy podle délky praxe – ženy

	H/K	WB	B	WOS
do 5 let	28,67	6,67	104,7	31,67
do 20 let	26,46	7,18	98,15	30,08
nad 20 let	24,98	7,13	99,03	28,93

Interpretace a krátký komentář

Údaje, které jsme získali od skupiny **mužů** (tabulka č. 4), nejsou překvapivé s ohledem na naše očekávání. S narůstající praxí roste pocit vyhoření, klesá pocit zdatnosti a odolnosti vůči stresu, profiluje se zřetelněji dispoziční faktor reaktivity charakteristický pro osobnost typu A a percepce učitelského povolání je více a více zatěžována přesvědčením o stresovosti pracovního prostředí. Zdá se, že zde můžeme spatřovat důvody pro četné odchody mužů-učitelů z našich škol.

V případě **žen** jsme však získali poněkud neočekávané údaje (viz tabulka č. 5). Skóre syndromu vyhoření v průběhu praxe má překvapivě klesající tendenci. Pocit osobní zdatnosti dokonce v počátku mírně narůstá, aby posléze setrvalo na stejné úrovni, reaktivita charakteristická pro osobnost typu A mírně klesá a klesá i vnímání stresovosti pracovního prostředí.

Údaje získané od skupiny žen jsou bezesporu překvapením. Naše výsledky ukazují na odlišné působení délky praxe na vnímání a prožívání školní situace u obou pohlaví. Vysvětlení bude vyžadovat preciznější výzkum na mnohem reprezentativnějším vzorku, než jsme měli k dispozici. Nicméně nabízíme alespoň dvě možné interpretace:

- (1) Z metodologického hlediska je zde možná námitka proti reprezentativnosti použitého vzorku, početní nevyváženosti v zastoupení pohlaví, zastoupení ve struktuře jednotlivých věkových skupin a problém spojení učitelů a výchovnými poradci na školách.
- (2) Pokusem o vysvětlení zjištěného rozdílu může být poukaz na větší adaptabilitu učitelek-žen, jejich větší přizpůsobivost a odolnost v porovnání s učiteli-muži, u nichž nároky školského prostředí mohou mít vliv na klesající míru tolerance, odolnosti, nespokojenost a podobně. Jinými slovy, současné školské prostředí je prostředím v podstatě femininním, a tedy vychází vstříc více ženám než mužům. Dalo by se uvažovat o tom, že ženy se s narůstající délkou praxe stále více a úspěšněji adaptují na své povolání snad i v souvislosti s ubýváním míry pracovního zatížení v domácnosti a zvyšováním možnosti věnovat se plně nejen svému povolání, ale i svým

zájmům, koničkům. Svou roli může hrát i postupné zlepšování profesních kompetencí.

Zjištění o vlivu délky praxe je nicméně zajímavé, protože někteří autoři (Kebza, Šolcová, 1998) považují délku praxe za faktor, který není pro vznik a rozvoj syndromu vyhoření rozhodující, je neutrální. Naopak Hennig, Keller (1996) uvádějí, že na základě Barthovy německé studie z roku 1992 postihují problémy se syndromem vyhoření mj. zvláště učitele služebně i věkově starší. To odpovídá výsledkům zjištěným ve skupině mužů našeho výzkumného souboru. Délka praxe či věk se jako diskriminační faktory syndromu vyhoření ukázaly i v dalších výzkumech, např. ve výzkumu syndromu vyhoření u zdravotních sester (Marečková, Valenová, 2000).

Dále je možné konstatovat, že námi zjištěná tendence klesající míry nejen syndromu vyhoření, ale i rysů osobnosti A a subjektivní míry pracovní zátěže při zlepšujícím se pocitu osobní pohody ve skupině žen do jisté míry koresponduje s výzkumem Hřebíčkové (2003), která u převážně femininního souboru učitelů zjistila s věkem se snižující míru neuroticismu.

Avšak je třeba upozornit na to, že při absenci signifikantních výsledků můžeme mluvit jen o trendech, tendencích, které je třeba v dalším šetření ověřit na větších vzorcích.

III. Vnitřní struktura dotazníku vyhoření s ohledem na délku praxe

Jak bylo výše popsáno, dotazník vyhoření (H/K) obsahuje čtyři subškály, zjišťující míru vyhoření v rovině kognitivní, citové, tělesné a sociální.

Tabulka 6 Výsledky dotazníku vyhoření

	suma	K	C	T	S
muži	26,52	6	8,1	7,43	5
ženy	25,92	6,12	7,97	7,34	4,49
Celk.	26,04	6,09	8,00	7,40	4,59

Legenda: K – kognitivní aspekt vyhoření

C – citový aspekt vyhoření

T – tělesný aspekt vyhoření

S – sociální aspekt vyhoření

Interpretace a stručný komentář

Celkové výsledky dosažené v našem souboru samy o sobě nejsou znepokojivé, vzhledem k hodnotám v posuzovací škále odpovídají četnosti příznaků

„zřídka“ a „někdy“. Z hlediska vnitřní struktury je evidentní, že vyšších hodnot nabývá oblast citová a tělesná, nejnižších pak oblast sociální. Toto zjištění platí jak pro celý výzkumný soubor, tak pro skupinu mužů i žen zvlášť. K podobným výsledkům dospěly při použití stejného dotazníku výzkumy Zelinové (1998), Egera a Čermáka (2000) a dále i výzkumy realizované na MU v Brně (Stránská, Poledňová, 2005). Syndromem vyhoření byly nejvíce zasaženy oblasti v pořadí emocionální, tělesná, kognitivní a sociální. V sociální oblasti bylo opakovaně dosahováno nejnižšího skóre.

Domníváme se, že vyšší skóre v emocionální rovině je možné vysvětlit větší citlivostí, obecně vyšší vnímavostí jedince k vlastním emocionálním prožitkům. Změny v emocionální oblasti jedinci pravděpodobně zaznamenají nejdříve, přičemž vzápětí se problémy pravděpodobně somatizují a objevují se první výraznější psychosomatické příznaky.

Skutečnost, že v oblasti sociální jsme zaznamenali nejnižší skóre, je možné interpretovat různými způsoby. Jedna z možností je, že jedinci nevnímají problémy v sociálním kontaktu realisticky, mohou je potlačovat. Nepochybně transponovat osobní stres do sociálních vztahů je v tak uzavřeném prostředí, jakým je kolektiv kantorů, značně riskantní, ale rizikové je i v přenosu do vztahů v nejbližším okolí obecně. Spíše máme snahu disimulovat problémy, než je ventilovat, již také s ohledem na to, aby problémy nebyly okolím interpretovány jako osobní slabost nebo nekompetentnost. K tomu může přispět i vědomí toho, co společnost od role učitele očekává. Učitel se pak může podvědomě bránit tomu, aby sám sobě přiznal problémy v kontaktu se žáky, kolegy či jinými lidmi. Nízké skóre v sociální rovině může ale na druhé straně vypovídat také o tom, že problémy v sociálním kontaktu přicházejí nebo si je jedinec uvědomuje až v dalších, rozvinutějších fázích. Tento předpoklad koresponduje s analýzou výsledků z hlediska délky praxe u mužů.

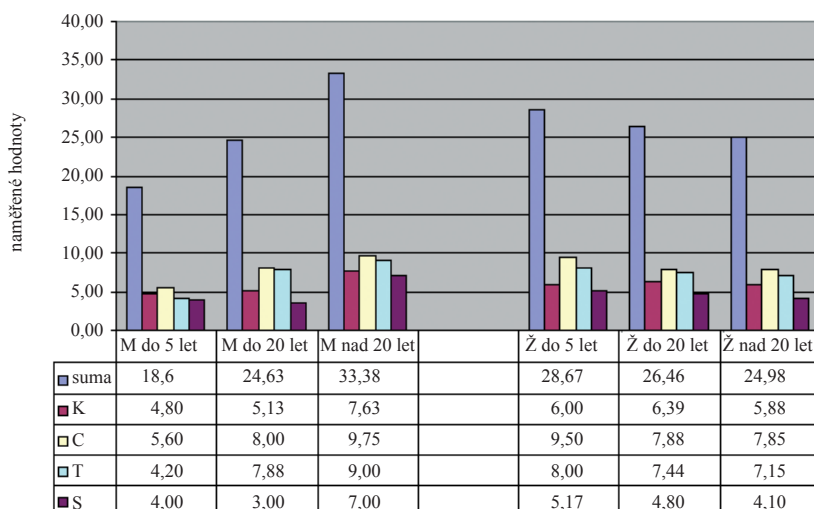
Zajímalo nás, zda se délka praxe promítne do vnitřní struktury syndromu vyhoření. Jako u sumárních hodnot, tak ani subškály dotazníku nevykazují signifikantní rozdíly mezi muži a ženami ve struktuře vyhoření. Přesto jsou zde viditelně odlišné tendence, sledujeme-li výsledky s ohledem na délku praxe (viz následující graf č. 1).

U mužů jsme zaznamenali výraznější celkový nárůst příznaků syndromu vyhoření zejména mezi skupinou se střední a nejdelší dobou praxe. Zajímavé je, že tento nárůst je v jednotlivých subškálách různý. V rovině citové a tělesné dochází u mužů k výraznému zhoršení mezi skupinami s nejnižší a střední

délkou praxe, zatímco v rovině kognitivní a zejména sociální dochází k markantnímu zhoršení až mezi skupinami se střední a nejdelší dobou praxe. Tato skutečnost koresponduje s výše uvedenou interpretací nestejnoměrného nástupu příznaků syndromu vyhoření v různých rovinách. Je ovšem nutné zdůraznit, že tato tendence platí v našem souboru pro nepříliš početnou skupinu mužů.

Ve skupině žen se projevila tendence opačná. S narůstající délkou praxe se snižuje skóre ve všech subtestech. Zajímavé je, že k nejvýraznějšímu snížení došlo v rovině citové mezi skupinami s nejmenší a střední délkou praxe. Zdá se, jako by ženy se získáním delší praxe dosáhly o něco větší emocionální stability. Celkově lze rozdíly ve výsledcích mezi skupinou mužů a žen interpretovat obdobně jako v bodě II.

Graf 1 Srovnání hodnot škál vyhoření učitelů a učitelek podle délky praxe



5 Závěr

Výsledky našeho výzkumu korespondují do jisté míry s našimi předpoklady a poznatky uvedenými v odborné literatuře. Potvrdily se očekávané vztahy mezi zvolenými proměnnými: subjektivním pocitem vyhoření, pocitem momentální

pohody a odolnosti, osobnostním faktorem s dispozičním potenciálem (typ osobnosti A) a vnímáním míry zátěže v pracovním prostředí.

V našem výzkumném souboru nebyly zjištěny rozdíly ve výsledcích ani z hlediska pohlaví, ani z hlediska zařazení či nezařazení do funkce výchovného poradce. Opakujeme ovšem, že naše práce má spíše charakter pilotního výzkumu a obezřetnost při formulaci závěrů je na místě.

Jako nejvýraznější diskriminační faktor se ukázala délka praxe, ačkoliv ji někteří autoři považují za neutrální faktor pro vznik syndromu vyhoření. Navíc se ve skupině žen projeví z hlediska délky praxe opačné tendence nežli ve skupině mužů. Teprve další výzkumy by měly prokázat, zda je tento jev možné vysvětlit buď na základě nereprezentativnosti vzorku, malým zastoupením mužů a strukturou jednotlivých věkových skupin z hlediska osobnostních charakteristik nebo rozdíly pohlavně-rolových dispozic. V tom případě by bylo možné uvažovat o tom, že u žen s narůstající délkou praxe dochází ke snížení pocitů syndromu vyhoření, lepší adaptaci, vyrovnávání se stresem i k pocitu větší osobní pohody.

Opakujeme znovu, že prezentované výsledky a jejich interpretace jsou platné pro náš výzkumný vzorek, obecná platnost naznačených tendencí musí být ještě ověřena.

Prameny a literatura

- BARTOŠÍKOVÁ, I. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. Brno : Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2006. ISBN 80-7013-439-9
- EGER, L., ČERMÁK, J. Hodnocení burnout efektu u souboru českých učitelů. *Pedagogika*, 2000, str. 65 –67. ISSN 0031-3815
- FREUDENBERGER, H. J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 1974, 30 (1), 159–165.
- HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6
- HŘEBÍČKOVÁ, M. Teachers' emotional stability. In: ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (eds.) *Teachers and health 5*. Brno : Pavel Křepela, 2003. S. 107–120. ISBN 80-8669-02-5
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření*. Praha : Státní zdravotní ústav, 1998. ISBN 80-7071-231-7
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha : Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-551-3

- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha : Grada Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-121-6.
- MAREČKOVÁ, J., VALENOVÁ, I. Syndrom vyhoření a sledování jeho výskytu u sester. In: *Ošetřovatelství na prahu 3. tisíciletí*. Olomouc : Galén, 2000. S. 70–76. ISBN 80-86257-21-4
- STRÁNSKÁ, Z., POLEDŇOVÁ, I. Prediktory syndromu vyhoření u učitelů. In: *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání?* Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV. Olomouc : VUP, 2005. str. 283–286. ISBN 80-244-1079-6
- ŠVINGALOVÁ, D. *Stres a vyhoření u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-105-8
- URBANOVSKÁ, E., KUSÁK, P. Syndrom vyhoření ve vztahu k vnímání pracovní zátěže. In: *Psychologické otázky výchovy, vzdělání a poradenství*. (Sborník z mezinárodní konference, PdF UP Olomouc, 13.–14. 10. 2005). PdF UP Olomouc, 2005, str. 101–115. ISBN 80-244-1228-4
- ZELINOVÁ, M. Učitel a burnout efekt. *Pedagogika*, 48, 1998, č. 2, s. 164–169. ISSN 0031-3815

<http://www.acep.org/Library/pdf/wellnessBoodult/APGAR.pdf>

<http://www.weblab.org/workingstiff/stressometer/>

Kontakt na autory:

PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.

PhDr. Pavel Kusák, CSc.

PdF UP v Olomouci

Katedra psychologie a patopsychologie

RECENZE

VYBRANÉ ŠPECIFIKÁ REGIONÁLNEJ VÝCHOVY V OKOLÍ BANSKEJ BYSTRICE

Beáta Akimjaková

KRÍŽOVÁ, J., KRUPOVÁ, I. *Vybrané špecifiká regionálnej výchovy v okolí Banskej Bystrice*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2007. 133 s.
ISBN 978-80-8083-471-5

Publikácia *Vybrané špecifiká regionálnej výchovy v okolí Banskej Bystrice* sa zaoberá problematikou, ktorá je, ako uvádzajú autorky, v súčasnej dobe globalizácie kultúry i spoločnosti veľmi aktuálna. Autorky tiež poznamenávajú, že komplexné spracovanie problematiky regionálnej výchovy na podmienky vybraného územia si vyžaduje dlhodobú prácu, úsilie mnohých výskumníkov, pedagogických pracovníkov, a že zozbierať a spracovať vhodné materiály vychádzajúce z histórie, kultúry, prírody a spoločnosti nie je jednoduché. Z toho dôvodu bolo cieľom monografie aspoň čiastočne prispieť k poznaniu vybraných častí banskobystrického regiónu a jeho špecifik. Snahou autoriek bolo priblížiť možnosti regionálnej výchovy v prostredí mestskom i vidieckom. V prvej časti je objasnená história a postavenie regionálnej výchovy v súčasnosti, ako aj charakteristika vybraného územia. Druhá a tretia kapitola sa zameriavajú na teoretické východiská, charakteristiky, analýzy, prezentáciu výsledkov výskumu a konkrétne možnosti začlenenia problematiky regionálnej výchovy do edukačného procesu na 1. stupni ZŠ.

V druhej časti monografie sa autorka J. Krížová detailnejšie zameriava na rozvíjanie regionálnej výchovy v mestskom prostredí, prostredníctvom kultúrneho odkazu významných osobností z histórie mesta Banská Bystrica, ktorá je dominantou tohto územia. Zámerom bolo poukázať na možnosti uplatnenia predmetnej problematiky ako integračného javu, prepájajúceho informácie a obsahy jednotlivých vyučovacích predmetov, a tým umožniť žiakom komplexné vnímanie vzťahov a väzieb jednotlivých tém. Na základe získaných informácií, štúdia odbornej literatúry, konzultácií s odborníkmi a zohľadnením historického vývoja územia autorka dospela k názoru, že vo vzťahu k miestnej histórii a k Slovensku sa častokrát zanedbáva význam osobností. V rámci druhej kapitoly prezentuje výsledky výskumu, ktorého cieľom

bolo zistiť, „*aký vzťah a vedomosti majú respondenti o významných osobnostiach nesúcich kultúrny odkaz z histórie mesta Banská Bystrica, či je možná intenzívnejšia integrácia javov z tejto oblasti do jednotlivých vyučovacích predmetov a tým aj plnenie edukačných cieľov na 1. stupni základných škôl v meste*“. Vychádzajúc z výsledkov výskumu autorka konštatuje, že oslovení učitelia 1. stupňa ZŠ považujú problematiku významných osobností z histórie mesta za významnú, avšak v edukačnom procese ju neuplatňujú v dostatočnej miere. Preto bolo zámerom kapitoly publikácie uľahčiť prácu učiteľom a vytvoriť pre nich informačný materiál, spolu s pracovnými listami pre žiakov, ktoré by prispeli k integrácii predmetnej problematiky do edukačného procesu. Autorka vytvorila biografie vybraných osobností z histórie mesta Banská Bystrica, ktoré sú nositeľmi kultúrneho odkazu.

Pri životopisoch jednotlivých osobností je uvedené ich meno, priezvisko, dátum narodenia/úmrť, názov ulice a jej lokalizácia v rámci Banskej Bystrice, významné udalosti zo života osobnosti, jej oblasť pôsobenia, ale aj hmotné kultúrne pamiatky, ktoré sa viažu k mestu i k vybraným osobnostiam. Ďalej sa uvádza stručný výber z ich tvorby a ďalšie pramene, z ktorých je možné vybrané informácie doplniť. Pre žiakov je uvedená problematika spracovaná v podobe pútavého rozprávania. Výpovede sú svojím obsahom a formou prispôbené vekovým osobitostiam a zvláštnostiam žiaka mladšieho školského veku. Cieľom nebolo upriamiť sa na memorovanie podávaných informácií žiakmi, ale podať ich takým spôsobom, aby si nezámerné zapamätali hlavnú myšlienku. K jednotlivým textom autorka navrhuje súbor aktivít, zameraných na rozvoj kombinačného myslenia, kooperácie, pamäte, pozornosti a komplexného vnímania žiaka.

V tretej časti monografie autorka I. Krupová poskytla pohľad na regionálnu výchovu vo vidieckom prostredí, a to konkrétne na Horehroní, kde sa do súčasnosti zachovávajú ľudové remeselné tradície. Cieľom bolo poukázať na možnosti intenzívnejšieho využívania ľudových remeselných tradícií v edukačnom procese, a zároveň prispieť k problematike oživovania ľudových tradícií. Súčasťou tretej kapitoly je interpretácia výsledkov terénneho výskumu, ktorého cieľom bolo „*zistiť, ktoré tradičné ľudové remeslá v regióne Horehronie sa zachovali do súčasnosti, a mená ľudových tvorcov, ktorí ich vykonávajú*“. Zámerom autorky bolo zdokumentovať tradičné technológie, výrobky, pracovné nástroje, pomôcky a spotrebný materiál, ktorý pri práci využívajú. Snahou autorky bolo z množstva prameňov a literatúry s regionálnym zameraním (monografií, CD nosičov, encyklopédií, múzeí, galérií, ale najmä od samotných nositeľov ľudových remeselných tradícií) spracovať faktografický materiál v podobe vhodnej

pre učiteľov 1. stupňa ZŠ. Autorka spracovala 8 tradičných ľudových remesiel – tkáčstvo, vyšivačstvo, krajčírstvo ľudových odevov, kožušníctvo, obuvníctvo, debnárstvo, vareškárstvo, rezbárstvo a umelecké rezbárstvo – ktoré doplnila obrazovou prílohou a sekvenčnými videozáznamami na CD. Výskum, spracovaný v podobe sekvenčných videozáznamov, je vhodné využívať aj na oboznamovanie sa žiakov s tradičnými ľudovými remeslami.

Zámerom ďalšieho prezentovaného výskumu v tretej kapitole bolo zistiť, *„aké sú možnosti intenzívnejšieho využívania prvkov tradičných ľudových remesiel v edukačnom procese“*. Z výsledkov výskumu vyplynulo, že hoci sú možnosti využívania prvkov tradičných ľudových remesiel v edukačnom procese na 1. stupni ZŠ široké, učitelia ich nevyužívajú v dostatočnej miere, pričom dôvodmi sú nedostatočné materiálno-technické zabezpečenie, nedostatočná znalosť technológií tradičných ľudových remesiel, domnienka nedostatočného priestoru na využívanie tradičných ľudových remesiel v edukačnom procese a pod. O načrtnutie riešenia uvedených problémov sa autorka pokúsila nielen vytvorením spomínaného faktografického materiálu, ale aj návrhom metodického materiálu pre učiteľov, s aktivitami zameranými na integráciu tradícií spracúvania textílií do edukačného procesu, s uplatňovaním rozličných metód a foriem výučby. Pri opise navrhovaných aktivít je prezentovaná fotodokumentácia z ich overovania v praxi a súbor autorkou vytvorených učebných pomôcok, ktoré môžu žiaci využívať pri oboznamovaní sa s remeslami spracúvajúcimi textílie, prípadne pracovnými činnosťami, ktoré im predchádzali.

O prehľade autoriek z problematiky regionálnej výchovy – odkazu významných osobností a tradičných ľudových remesiel – svedčí 211 odkazov na literatúru, pramene a iné zdroje, a tiež informácie získané od osemnástich informátorov. V závere monografie autorky vyslovujú predpoklad, že uvedené state môžu pôsobiť inšpiratívne a podnietiť učiteľov k začleňovaniu problematiky kultúrneho dedičstva nášho národa do povedomia mladej generácie.

PaedDr. Beáta Akimjaková, PhD.
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku
Inštitút Juraja Páleša v Levoči
Kláštorská 38
054 01 Levoča
Slovenská republika
e-mail: beata.akimjakova@ku.sk

DEUTSCH IM TOURISMUS

Ivona Dömischová

Höppnerová, V. *Deutsch im Tourismus. Němčina pro pracovníky cestovního ruchu*. Praha: nakl. Ekopres, 2008. ISBN 978-80-86929-41-5.

Oblast cestovního ruchu patří mezi významné činitele rozvoje každé společnosti. Lidé, kteří se v této oblasti pohybují, musejí být vybaveni nejen odbornými, ale i jazykovými znalostmi.

Platí to jak pro odborníky pohybující se v praxi, tak i pro stávající studenty na našich vzdělávacích institucích. Právě za účelem lepší jazykové vybavenosti pracovníků v cestovním ruchu byla vytvořena učebnice autorky prof. PhDr. Věry Höppnerové, DrSc., *Deutsch im Tourismus. Němčina pro pracovníky v cestovním ruchu*.

Je určena především pro žáky středních a vyšších odborných škol cestovního ruchu, popřípadě i pro jiné odborněji zaměřené jazykové kurzy.

Jedná se o dvojjazyčnou učebnici, v níž najdeme vedle německy psané slovní zásoby i její české ekvivalenty.

Učebnice je tvořena 36 lekcemi, které jsou navzájem vymezeny konkrétními tematickými okruhy, mj. hotelové služby, reklamace, česká, německá a rakouská gastronomie, nové trendy v turismu, lázeňství, lázeňská místa, povolání v oblasti turismu, hodnocení hotelových služeb a celá řada dalších. Velmi kladně hodnotíme tematická zastoupení týkající se nejen České republiky, ale i všech německy mluvících států a to Rakouska, Spolkové republiky Německo a Švýcarska. Zajímavým prvkem je vždy srovnání s realitou naší země.

Každá lekce začíná úvodním přiměřeně dlouhým textem, na který navazují konkrétní úkoly. Ty jsou velmi dobře didakticky zpracovány, zahrnují velké množství různorodých typů cvičení. Jsou doplněny i novou slovní zásobou, která se vždy vztahuje k základnímu textu lekce, a také o slovní spojení, která jsou vždy přeložena do českého jazyka.

Prioritou učebnice je především zprostředkování odborné slovní zásoby a odborně zaměřené komunikace. Proto cvičení, která zde nalezneme, jsou zejména z oblasti lexikální. Navozují vždy reálné životní situace a zachycují

odpovídající tematická zaměření. Autorka se věnuje i jazykovým zvláštnostem rakouské němčiny.

Gramatická cvičení jsou zastoupena v menší míře, zejména pak v rámci upevňování určitých mluvnických fenoménů. Každá lekce je doplněna i celou řadou jazykových her, hádanek, kvízů a jiných jazykových aktivit.

Pozitivně hodnotíme nahrávky, které jsou součástí každé lekce. Jsou namluveny rodilými mluvčími, nejsou náročné a jejich tempo je pro cílovou skupinu, které je tato učebnice určena, odpovídající. CD je součástí každé učebnice.

Učebnici nelze upřít její komunikativnost a rozmanitost druhů cvičení. Zcela jistě splní svůj účel, a to je zprostředkovat žákům a studentům aktuální informace z oblasti cestovního ruchu a nechat je nahlédnout do oblasti odbornější slovní zásoby a odborněji zaměřené komunikace.

Kniha nabízí možnost rozvoje nejen ústního, ale i písemného projevu ve formě psaní odborné korespondence, psaní reklamací, pozvání, tvorby jídelních lístků atd.

Po zvládnutí učebnice je očekávaná výstupní znalost stanovena na úrovni B1–B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Studenti jistě ocení klíč s řešeními k jednotlivým úkolům, který najdeme na konci učebnice.

Kniha je doplněna ilustracemi od Stanislava Setinského, nalezneme zde také fotografie, ale pouze v minimálním množství. Knize by větší množství autentických fotografií k tématům jednotlivých lekcí zcela jistě prospělo. Grafická stránka učebnice bohužel nekonkuruje velkému množství barevně ilustrovaných jazykových učebnic, které lze na našem trhu najít. To jí však neubírá na aktuálnosti a nutnosti její existence na našem trhu.

Knihu doporučuji nejen studentům, tzn. konkrétně cílové skupině, kterou autorka specifikuje ve svém úvodu, čili žákům středních a vyšších odborných škol, ale i studentům a učitelům na jiných typech škol, protože obsahuje mnoho podnětných prvků pro práci s problematikou cestovního ruchu.

Mgr. Ivona Dömischová
Katedra německého jazyka
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám 5
Olomouc
772 00

KAZUISTIKY Z OFTALMOLOGIE II

Kateřina Stejskalová

JIRSKOV, N., ROZSVAL, P. Kazuistiky z oftalmologie II. 1. vyd. Hradec Krlov : Nucleus HK, 2008. ISBN 978-80-87009-44-4.

V návaznosti na úspěšnou „předchůdkyni“ vyšlo v loňském roce druhé pokračování stejnojmenn knihy – Kazuistiky z oftalmologie II. Přestože samotný název knihy v sobě přímo implikuje oblast oftalmologie, může tento soubor oftalmologických kazuistik velmi dobře posloužit nejen v rámci oftalmologické praxe, ale rovněž jako ilustrativn studijní materiál pro speciální pedagogy – tyflopedy.

Pořadatelům publikace – erudovanm a uznvanm oftalmologm, Nad Jirskov a Pavlu Rozsvalovi, se společn s autorskm týmem podařilo na ploše 240 stran zachytit frekvencovan, ale i raritn charakteristiky očních chorob a onemocnění, kter mohou být efektivním diagnostickm vodítkem a podnětům studijním materiálem. Studijní charakter této publikace zdůrazňujeme zejména pro její komplexn náhled na problematiku očních onemocnění.

Netradin forma případových studií umožňujetnř analýzu a syntézu klíčových informací z oblasti symptomatologie, patogeneze, terapie a dalších údajů směřujících k diagnóze. Smtnř se tak může stát aktivním účastníkem procesu diagnostiky, má možnost stanovit vlastn diagnózu a její správnost si ověřit v diagnostickm závěru každ kazuistiky. Celkem 40 případových studií je uspořádáno v abecedním pořadí, jednotliv kazuistiky jsou označeny pouze čísly (nikoli výslednými diagnózami), což dvtnř prostor pro to, aby se aktivn zapojil do diagnostického procesu. Každ z kazuistik je zasazen do šřšího kontextu teoretických poznatků a medicnsk terapie.

Tato publikace je svým způsobem ojedinl v tom smyslu, že na velmi malém prostoru prezentuje poměrně širok spektrum oftalmologických zkušeností. Díky ucelen struktúre a komplexnímu pojetí jednotlivých případových studií je i specificky zamřenmtnř umožněna rychl orientace a vyhledávání pouze preferovaných informací. Celou publikaci doprovází rozmanit obrazov materiál, podtrhující komplexnost prezentovaných informací. Každ z případových studií je dotvářena bohatm a variabilním obrazovm doprovodem, kter ilustruje některé vyšetřn, medicnsk terapií, prezentuje makro-

skopické a histologické nálezy a podobně. Nechybí zde ani odkazy na použitou a další doporučenou literaturu k dalšímu studiu či získání podrobnějších informací.

Závěrem zbývá jen podotknout, že po předchozích kladných ohlasech na první díl knihy bude jistě i tato publikace lákat odbornou veřejnost z oblastí souvisejících s problematikou zrakového postižení, a to nejen svou odborností, ale i další jedinečnou vlastností - autentičností.

Mgr. Kateřina Stejskalová
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc

DIAGNOSTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Jitka Vítová

Bednářová, J., Šmardová, V. Diagnostika dítěte předškolního věku

Brno: Computer Press, a. s., 2007. 211 s. ISBN 978-80-251-1829-0

V době, kdy na pultech našich knihkupectví najdeme publikace seznamující nás s teoretickými aspekty vývoje dětí v předškolním věku, knihy určené „předškolákům“ i množství pracovních sešitů zaměřených na rozvoj zrakového vnímání, prostorovou orientaci apod., vychází titul, který považujeme svým obsahem na našem knižním trhu za jedinečný.

Autorkám, které se již řadu let věnují diagnostice dětí v pedagogicko-psychologické poradně, se podařilo skvělým způsobem, formou srozumitelnou laikovi, propojit základní teoretické informace o vývoji dítěte v předškolním věku se sadou praktických úloh.

Publikace se vyznačuje přehledností a systematickým uspořádáním. Názvy kapitol (motorika a grafomotorika, zrakové vnímání a paměť, sluchové vnímání a paměť, vnímání prostoru, vnímání času, základní matematické představy, řeč /myšlení/, sociální dovednosti, sebeobsluha/samostatnost, hry) odpovídají svojí náplní obsahu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, konkrétně částem *jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, myšlenkové operace*, tematického celku *Dítě a jeho psychika*.

Nejprve je čtenář seznámen s průběhem přirozeného vývoje dítěte od narození až do předškolního věku v dané oblasti. V následujícím odstavci „oslabení...“ popisují autorky projevy nedostatečného rozvoje výše zmiňované dovednosti a úskalí z něho vyplývající pro rozvoj dalších kognitivních složek dítěte.

V podkapitole věnované „*vývojovým škálám*“ nacházíme úkoly seřazené podle stupně obtížnosti, které obsahují zadání s cílem úlohy a čísla příloh spolu návodem k jejich použití. Právě řazení úloh podle obtížnosti považujeme za přínosné pro dítě i pedagoga. Během diagnostiky i edukačního procesu lze jednotlivé úlohy volit s ohledem na aktuální stav dítěte, jeho schopnosti a do-

sud osvojené dovednosti. Nedochází tak k přetěžování dítěte a jeho frustraci z nepřiměřeně obtížných úloh.

Pro výsledky diagnostiky nabízí kniha odborníkům záznamový arch, který zprehledňuje výsledky „vyšetření“ a umožňuje jeho další využití při porovnávání výsledků dítěte v čase. V případě diagnostiky dětí s postižením získáváme možnost porovnání úrovně osvojených dovedností s fyziologickým věkem dítěte.

Praktická část se skládá z více než ze sta stran barevných příloh, které jsou určeny pro přímou práci s dětmi. Úlohy jsou očíslovány a opatřeny jednoduchými instrukcemi. Ke kladům knihy bezesporu patří její grafické zpracování, oku lahodící ilustrace a možnost jejího všestranného využití. Aktivitu založenou na manipulaci, tolik důležité pro rozvoj dítěte v předškolním věku, se pro děti stávají zábavnou hrou. Jejich osvojení se stává předpokladem pro úspěšný vstup dítěte do období povinné školní docházky.

Dovolujeme si publikaci doporučit nejen pedagogům, pro které bude dle našeho názoru více než pouhou inspirací, ale i rodičům a jejich ratolestem a v neposlední řadě studentům pedagogických fakult jako výborný studijní materiál, který ve své koncepci vychází ze znalosti poměrů českého školství.

Mgr. Jitka Vítová
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Katedra speciální pedagogiky
Žižkovo náměstí 5
Olomouc 771 47

E-PEDAGOGIUM

Nezávislý časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol

Ročník 2009, 4. 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 2010

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel.: 585 635 012
e-mail: helena.grecmanova@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

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

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