



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

# POSUZOVÁNÍ KVALITY VÝUKY PSYCHOLOGIE NA SŠ S VYUŽITÍM METODIKY 3A

Vypracovala: Bc. Jana Leharová  
Vedoucí práce: Doc. Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Podpis studenta:

## **Poděkování:**

V první řadě bych ráda touto cestou poděkovala vedoucí své práce doc. Nohavové, za trpělivost a podnětné rady. Dále bych chtěla poděkovat studentům a učitelům, kteří souhlasili s natáčením, a bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. Zvláštní poděkování bych chtěla věnovat své kamarádce Lucii, která mi byla během studia velkou oporou. A v neposlední řadě děkuji rodičům, kteří mě celý život podporovali.

## **Anotace:**

Diplomová práce je zaměřena na problematiku kvality výuky psychologie na středních školách. Práce je rozdělena na dvě části. Úvod teoretické části práce je věnován představení didaktiky psychologie a základních principů, ze kterých vychází, jako je konstruktivismus a komunikační pojetí didaktiky. Další kapitoly jsou věnovány charakteristice výuky psychologie na středních školách nejen v České republice, ale také například na Slovensku. Obsahem praktické části jsou dvě výukové situace, na jejichž podkladě byly vytvořeny dvě didaktické kazuistiky, které byly zpracované pomocí tzv. metodiky 3A. Výsledkem aplikace tohoto kvalitativního postupu je vzhled do výuky psychologie, který zároveň umožňuje hodnocení její kvality na základě integrity tzv. tří vrstev (tematické, konceptové, kompetenční) v rámci tzv. modelu hloubkové struktury výuky. Za účelem zlepšování kvality výuky jsou navrženy alterující postupy. Cílem práce je navrhnout takové alterace, které povedou k naplňování cílů výuky psychologie, funkční psychologické gramotnosti.

## **Klíčová slova:**

kvalita výuky, vzdělávání v psychologii, didaktika, metodika 3A, funkční psychologická gramotnost, model hloubkové struktury výuky

## **Annotation:**

The diploma thesis is focused on the issue of the quality of teaching psychology at secondary schools. The work is divided into two parts. The introduction to the theoretical part of the work is devoted to the introduction of didactics of psychology and its basic principles, on which is based as constructivism and communication concept of didactics. Other chapters focus on the characteristics of teaching psychology at secondary schools only in the Czech Republic, but also in Slovakia. The content of the practical part includes two teaching situations, from which two didactic case studies were created by using 3A procedure. The result of the application of this qualitative method is an insight into the teaching of psychology, which can evaluate its quality on the basis of integrity three layers (thematic, conceptual, competence) within the so-called model of in-depth structure of teaching. Alternative approaches are possible to improve the quality of teaching. Focus on fulfilling the goals of teaching psychology, psychological literacy.

## **Key words:**

instructional quality, psychology in education, didactics, 3A procedure, psychological literacy, Deep structure of instruction model

# Obsah

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Úvod.....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>Teoretická část.....</b>                                  | <b>7</b>  |
| 1. Oborová didaktika jako výchozí přístup.....               | 7         |
| 1.1. Předmět a cíle didaktiky psychologie.....               | 9         |
| 1.2. Komunikačně pojatá didaktika.....                       | 10        |
| 1.3. Konstruktivistický přístup.....                         | 11        |
| 2. Výuka psychologie na SŠ.....                              | 14        |
| 2.1. Cíle výuky psychologie na SŠ.....                       | 15        |
| 2.2. Obsah vzdělávání.....                                   | 21        |
| 2.3. Didaktická transformace.....                            | 23        |
| 2.4. Aktéři výuky – student a učitel.....                    | 26        |
| 2.4.1. Student.....  | 26        |
| 2.4.2. Učitel.....   | 27        |
| 2.5. Příprava a plánování výuky.....                         | 29        |
| 2.6. Metody a organizační formy výuky.....                   | 30        |
| 3. Kvalita (ve) vzdělávání.....                              | 32        |
| 3.1. Kvalita školy a kurikula.....                           | 33        |
| 3.1.1. Kvalita školy.....                                    | 33        |
| 3.1.2. Kvalita kurikula.....                                 | 34        |
| 3.1.3. Kvalita výuky.....                                    | 34        |
| 3.2. Hospitace jako nástroj pro analýzu i hodnocení.....     | 38        |
| 3.2.1. Virtuální (rozvíjející) hospitace.....                | 39        |
| 4. Metodika 3A.....  | 41        |
| 4.1. Pojmový aparát metodiky 3A.....                         | 42        |
| 4.2. Hodnocení výukových situací na základě metodiky 3A..... | 43        |
| 4.3. 3A.....   | 44        |
| 4.3.1. Anotace.....  | 44        |
| 4.3.2. Analýza.....  | 45        |
| 4.3.3. Alterace.....   | 46        |
| <b>Praktická část.....</b>                                   | <b>48</b> |
| 5. Uplatnění metodiky 3A v didaktice psychologie.....        | 48        |
| 6. Úvod do obsahu videonahrávek.....                         | 50        |
| 7. Didaktické kazuistiky.....                                | 53        |
| 7.1. Didaktická kazuistika 1.....                            | 53        |
| 7.1.1. Anotace.....  | 53        |

|   |           |
|---|-----------|
| 7.1.1.1. Podrobnější analýza výukové situace v kontextu představené psychologické terminologie..... | 53        |
| 7.1.1.2. Kontext výukové situace - cíl, téma, obsah.....  | 57        |
| 7.1.1.3. Didaktické uchopení obsahu.....  | 57        |
| 7.1.2. Analýza.....   | 61        |
| 7.1.3. Alterace.....  | 63        |
| 7.1.4. Závěrem k didaktické kazuistice 1.....   | 66        |
| 7.2. Didaktická kazuistika 2.....   | 67        |
| 7.2.1. Anotace.....   | 67        |
| 7.2.1.1. Podrobnější analýza výukové situace v kontextu představené psychologické terminologie..... | 68        |
| 7.2.1.2. Kontext výukové situace - cíl, téma, obsah.....  | 71        |
| 7.2.1.3. Didaktické uchopení obsahu.....  | 73        |
| 7.2.2. Analýza.....   | 76        |
| 7.2.3. Alterace.....  | 78        |
| 7.2.4. Závěrem k didaktické kazuistice 2.....   | 80        |
| 8. Shrnutí výsledků kazuistik a jejich porovnání.....   | 81        |
| 9. Možnosti propojení didaktických kazuistik.....   | 83        |
| 10. Diskuze.....  | 86        |
| <b>Závěr.....</b>   | <b>88</b> |
| <b>Seznam použitých zdrojů.....</b>   | <b>89</b> |
| <b>Seznam příloh.....</b>   | <b>93</b> |

# Úvod

Úkolem školy je zajistit konzistentnost poznávání v čase a zároveň odpovídat na výzvy moderního světa. Pokud bude společnost ke vzdělávání a vzdělání přistupovat povrchně, vrátí se jí to v podobě povrchní společnosti, která nebude schopna čelit problémům, které přicházejí s tzv. globalizací, a kterých stále přibývá.

Vzhledem k rozvoji technologií a masovému nárůstu informací, jsou nyní na školu kladeny vysoké nároky. Dynamický rozvoj vytváří požadavek na aktivizaci školního prostředí v mnoha směrech. Výuka by spíše než k lineárnímu osvojování znalostí, měla směřovat k odhalování vzájemných vztahů mezi jednotlivými poznatky a utváření dovedností s nimi spojených. Schopnost nahlížet na jeden problém z několika úhlů pohledu se zdá být naprosto klíčová. Je však otázkou, zda škola opravdu poskytuje dostatek prostoru učit se o věcech přemýšlet v různých souvislostech a kontextech. Možná se jedná o něco, co se prostě očekává, že každý umí. Ale opravdu je tomu tak?

Stejně tak se očekává, že žáci/studenti ví, jak se učit. Předmět, který se zabývá nakládáním s duševními obsahy ve vlastní prospěch a ideálně ve prospěch ostatních, je psychologie. Ta se však v rámci středoškolského vzdělání vyučuje velmi nejednotně a v rozdílné míře časové dotace (Nohavová, 2018).

První kapitola teoretické části práce je věnována především didaktice psychologie a jejímu současnému pojetí. Protože se jedná o rychle se rozvíjející mladý obor, je prostor věnován také vymezení její základní terminologie.

Následující kapitola přibližuje aktuální situaci výuky psychologie na středních školách především v rámci českého a slovenského školství. A pojednává o obsahových transformacích, které probíhají na základě práce studentů a vyučujících s oborovým obsahem psychologie.

v zájmu zkvalitňování výuky a potřebě integrujícího přístupu k výuce, se v posledním desetiletí opět otevírá téma kvality (ve) vzdělávání, které bylo dlouho spíše námětem povrchních sloganů předvolebních plakátů než odborné diskuze.

Dnes je kvalita vzdělávání zkoumána v rámci výzkumů kvality školy, kurikula a výuky. Důležité informace vedoucí k lepšímu porozumění této problematice spadají do oborů psychologie a pedagogiky a jsou shrnuty ve



třetí kapitole teoretické části práce. Ta mimo jiné pojednává také o způsobech zjišťování, hodnocení a zlepšování kvality výuky psychologie.

V poslední části teoretické práce je pozornost zaměřena na metodiku 3A, tj. metodický postup založený na hodnocení a snaze o zkvalitňování výuky. Následně je stručně nastíněn pojmový aparát, se kterým metodika pracuje a okolnosti jejího vzniku. Princip metodického postupu, ze kterého metodika 3A vychází, je obsažen ve zkratce tří vzájemně navazujících fází metodického postupu, kterými jsou anotace, analýza a alterace.

Praktická aplikace těchto postupů je obsahem praktické části práce, která zahrnuje dvě didaktické kazuistiky, pocházející z natáčení výuky psychologie na střední zdravotnické škole v rámci praxe vysokoškolských studentů učitelství.

Způsob, jakým lze metodiku 3A využít ve prospěch zkvalitňování výuky psychologie, je nastíněn v rámci navržených alterací. Hlavním principem metodiky je nejen představit konstruktivní analýzu učitelské práce, ale poskytnout oporu v návržení alternativního postupu, což je cílem didaktických kazuistik. Předposlední kapitoly jsou věnovány jejich porovnání a možnosti vzájemného propojení.

Cílem práce je zprostředkovat čtenáři náhled na výuku psychologie v kontextu obsahově zaměřeného přístupu. Záměrem práce je zároveň představit způsob, jakým lze využít metodiku 3A pro zkvalitnění výuky psychologie, a tím přispět i k rozvoji didaktiky psychologie u nás.

# Teoretická část

## 1. Oborová didaktika jako výchozí přístup

Profesní vědou pro učitele je *didaktika*. Vedle *obecné didaktiky* stojí didaktiky speciální (či oborové), do kterých patří i *didaktika psychologie*, které se tato práce věnuje. Zde budeme používat slovní spojení didaktika psychologie bez dalších přívlastků: oborová nebo speciální či hraniční. Toto označení je v souladu se současnou českou tradicí.

Tato práce se zabývá výhradně didaktikou psychologie pro střední školy. Didaktika psychologie se totiž kromě sekundárního vzdělávání týká také terciálního vzdělávání, tedy výuky psychologie na vysokých školách, a to jak pro psychologické obory, tak i pro nepsychologické obory.

Považuji za vhodné uvést náhled na problematiku didaktiky psychologie v širším kontextu pro lepší porozumění tématu. Také i proto, že didaktika psychologie je dynamicky se rozvíjející disciplína, která se potýká s mnohoznačností některých pojmů.

S prvními známými úvahami vztahujícími se k pojmu didaktika (didaktický) se setkáváme již v antice. Po staletí až do dnešní doby se obsah a rozsah tohoto pojmu postupně proměňoval, stejně tak jako významy mnoha dalších pojmů, kterými jsou: vzdělání, vzdělávání, výuka, vyučování a učení. Pro potřeby této práce jsou tyto pojmy přiblíženy v následujícím textu.

Předmětem didaktiky je podle Janíka (2012a) vše, co se pomyslně nachází mezi jednotlivými vrcholy didaktického trojúhelníka, což je vyučování, učení a učivo.

Skalková (2007) obecnou didaktiku vysvětluje jako teorii vzdělávání a vyučování, která se zabývá problematikou obsahů a cílů a zároveň procesem, který vede k jejich osvojení, tedy vyučováním a učením.

Definice se shodují v pohledu na obecnou didaktiku jako na základní pedagogickou disciplínu. Jejím cílem je vědecká reflexe a analýza vedoucí k objasnění procesů učení a vyučování ve všech formách i stupních vzdělávání, čímž následně vede k jejich zkvalitňování (Janík, 2012a).

Následující text je věnován objasnění základních odborných pojmů, které jsou důsledkem nadužívání mnohdy nejednoznačné. Na toto didaktika reaguje zpřesňováním či vytvářením nových pojmů, což může vést ke zmatení.

Podle pedagogického slovníku je *vzdělání* „základní pojem pedagogické teorie a praxe, avšak stále diskutovaný a nedostatečně ujasněný“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 292).

Zatímco pojem vzdělání obecně spíše odkazuje na kognitivní výbavu jedince, tedy osvojené učivo, *vzdělávání* je termín pro procesuální pojetí vzdělání, jakožto situace, ve které dochází u subjektu k nějakému druhu učení (Průcha, Walterová, & Mareš 2003). Podobnou a výstižnou definici představuje Vašutová (2015), která *vzdělávání* popisuje jako procesy rozvíjené při vyučování.

*Učení* lze charakterizovat jako proces utváření zkušenosti jedince. Na základě toho lze definovat vyučování jako příležitost k učení. Výuka nebo konkrétně výuková situace je potom prostor, kde se realizují procesy učení a vyučování (Slavík, 1999).

*Výuka* je tedy chápána „jako systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky; obsah výuky; podmínky, determinanty a prostředky výuky; typy výuky; výsledky výuky“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 288).

S proměnou pojmu didaktika souvisí významně skutečnost, že v posledních letech začaly vznikat různé didaktické modely. Právě pro 20. a 21. století je typická pluralita didaktických modelů a teorií, přičemž asi největší podpoře se momentálně těší *konstruktivistická didaktika* (Janík, 2012a).

Tato koncepce je pro střední školy opravdu vhodná, protože dává prostor pro autonomii k nalezení vlastní cesty k poznání a zároveň směřuje k přijímání zodpovědnosti za vlastní vzdělávání.

Obecná didaktika má tedy za úkol objasňovat základní otázky, které řeší oborové didaktiky a poskytnout jim obecný teoretický a terminologický základ. Mluví se o integrační a koordinační funkci obecné didaktiky, která poskytuje širší teorie (Janík, 2012).

V současné době tento model integrační a koordinační funkce oborovým didaktikám poskytuje i nově vzniklá tzv. *transdisciplinární didaktika* (též *transdidaktika*, srov. Slavík et al., 2017). Vymezení vztah mezi transdisciplinární didaktikou a obecnou didaktikou je obtížné. Zatím není explicitně pojmenovaný a určený.

Oborové didaktiky jsou s obecnou didaktikou silně propojeny a nyní je tendence usilovat o jejich oživení. Důvodem by mohl být předpoklad, že oborové didaktiky vnímají obecnou didaktiku jako méně pružnou a tato doba potřebuje vědy, které jsou přizpůsobivé.

V souvislosti s tímto hovoří Janík a Stuchlíková (2005) o hledání identity oborových didaktik a vymezení pole jejich působnosti. Jedinečnost oborových didaktik spočívá v tom, že se přímo zabývají obsahem, který pochází z rozličných oblastí kultury a jeho vyučováním a učením.

Podle Stuchlíkové, Janíka a kol. (2015) mají oborové didaktiky pro kvalitu vzdělávání nejen žáků, ale i učitelů obrovský význam. Pro učitele zároveň slouží jako profesní opora.

Didaktika psychologie, coby oborová didaktika, patří mezi mladé vědní disciplíny a její rozvoj je teprve v počátcích nejen u nás, což dokládá i její absence v přehledu oborových didaktik (viz kniha *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, 2015), ale i ve světě (Nohavová, 2018).

Didaktika psychologie je specifická tím, že není tolik propracovaná jako ostatní didaktiky, například didaktika českého jazyka, matematiky atd. Proto někteří autoři vyjadřují obavy o možnost redukce didaktiky psychologie na metodiku (Sokolová, 2013; Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015; Nohavová, 2018).

Jedním z prvních důležitých impulsů pro rozvoj didaktiky psychologie byl moment zavedení psychologie jako předmětu na středních školách (Andršová, 2007). Druhým důležitým vlivem byl vzrůstající nárok na zpracování informací a s tím související zvýšení požadavků na kognitivní výkon žáků. Právě poznatky z psychologie by mohly podle Andršové (2007) pomoci zefektivnit proces poznávání.

Stejně tak, jako například didaktiku informatiky, čeká didaktiku psychologie mnoho práce, jelikož se jedná o relativně mladé obory s nejrychlejším vývojem a tedy i potřebou umět co nejrychleji reagovat na změny v aktuálním dění.

Didaktika psychologie bývá též označována jako hraniční (též speciální) disciplína, protože propojuje poznatky tří vědeckých disciplín: pedagogiky, didaktiky a psychologie.

## **1.1. Předmět a cíle didaktiky psychologie**

Oborová didaktika jako taková, je vymezena dvěma základními otázkami, čímž zároveň poukazuje na hlavní předmět jejího zájmu. (1) Čemu studenty naučit, tzn. jaké poznatky jsou klíčové a (2) jakým způsobem toho dosáhnout (Andršová, 2007).

Didaktika psychologie by si také měla klást za cíl zprostředkovat specifika výuky psychologie nastávajícím pedagogům a poskytnout adekvátní podporu ve formě přípravy učitelů (Sokolová, 2015).

Cílem didaktiky psychologie je také utváření kurikula, coby ucelené představě o výuce psychologie na střední škole (Nohavová, 2018). Podle Kosíkové (2011) je základním úkolem didaktiky psychologie zkoumat podmínky vyučovacího procesu, tzn. způsob, jakým učitel napomáhá rozvoji osobnosti studenta úpravou vnějšího prostředí.

Předmětem zájmu didaktiky psychologie je rovněž zkoumání výchovně-vzdělávací dimenze psychologie, zejména procesu týkajícího se utváření psychologických poznatků v mysli studenta (Nohavová, 2018).

Tyto úkoly jasně vymezují, čeho je potřeba dosáhnout v širším rámci oborové didaktiky. Toho však nelze docílit bez konkretizování požadavků na výuku psychologie.

Hlavním cílem vzdělávání v ČR dle rámcových vzdělávacích programů (dále RVP), a tím pádem i v didaktice psychologie, by mělo být rozvíjení podmínek vedoucích k naplňování nejvyšších cílů vzdělávání neboli klíčových kompetencí (Nohavová, 2018).

*„Takto pojmání cíle jsou pro potřebu této práce chápány jako kvalita existence obsahu v projevech žáka“ (Janík, 2013, s.198).* Cílem žáka je tím pádem zobecňovat poznatky a užívat je napříč situacemi.

## **1.2. Komunikačně pojatá didaktika**

Didaktika psychologie svým širokým záběrem přesahuje hranice výuky. Týká se celého sociokulturního rámce jedince, což je důvod, proč je v systému oborových didaktik řazena pod tzv. *komunikační pojetí*. Tímto zároveň vyhovuje požadavku na integraci základních mezinárodně uznaných cílových kategorií, tedy (funkční) psychologické gramotnosti a psychologicky gramotného občana (Nohavová, 2018).

Jinými slovy to znamená, že je potřeba brát ve výuce psychologie ohled na to, že psychologie neexistuje jako samostatná věda oddělená od běžného života, ale do běžného života každého z nás se dostává a zasahuje v různých podobách.

Důsledkem toho existují různé podoby psychologie (a její výuky): vědecká psychologie - pop-psychologie - pseudo - psychologie, a právě hledání rozdí-

lů, stejně jako styčných ploch mezi uvedenými podobami psychologie, je oblast, kterou by měla a musí řešit didaktika psychologie (Nohavová, 2018).

Tím, že komunikačně pojatou didaktiku charakterizujeme jako přístup zaměřený nejen na studium výuky, ale i na širší socio-kulturní procesy, měla by také zahrnovat a opírat se o zkušenost studenta (Nohavová, 2018).

Tento přístup odpovídá na potřeby po modernizaci výuky, které uvádí např. Kosíková (2011). Nárok na vývoj didaktiky vyjadřuje potřebu vyřešit vztah mezi získáváním zkušeností a porozuměním sobě, což je podle této autorky zároveň cílem psychologie.

Janík (2012a) zdůrazňuje sociální dimenzi výuky jako nový prostor pro plánování a analýzu výuky a výzkum kurikula. Komunikativní didaktika kriticky vyzdvihuje požadavek na symetrickou komunikaci bez „nadvlády privilegiovaných.“

Komunikační pojetí odkazuje na důležitost dialogu v rámci procesu utváření a nabývání znalostí, dovedností a postojů. Zaměřuje se na podporu a zkoumání výuky na základě dvou hlavních konceptů, což je funkční psychologická gramotnost a psychologicky gramotný občan, o kterých pojednává podkapitola 2.1.

### **1.3. Konstruktivistický přístup**

*Konstruktivistický přístup* je alternativním přístupem ke klasickému transmisivnímu pojetí vzdělávání, které sice může být vhodné pro předávání definic, ale pojmy prezentuje příliš vědecky (bez hlubšího propojení s běžným životem).

Je inspirován například přístupem Piageta, který tvrdil, že úlohou učitele je pomoci studentům přejít z jedné myšlenkové etapy do druhé a během toho upravovat jeho prekoncepty v porovnání s koncepty oboru (Bertrand, 1998).

Konstruktivistických přístupů je mnoho, stejně jako způsobů konkrétních konstruktivistických postupů ve výuce. Jedním z nich je tzv. *auto-socio-konstrukce*. Tím, co je konstruováno, je subjektivita studenta, zatímco učitel aranžuje vzdělávací obsah, prostřednictvím konfrontace studentovy vlastní činnosti a komunikaci o ní. Tím je dosaženo efektů auto-socio-konstrukce (Janík et al., 2013).

Právě tento dialog mezi zkušeností studenta a oborem je jedním z základních principů konstruktivisticky pojaté didaktiky psychologie. Lze ho

vysvětlit na základě Searlova rozlišení pojmů: *obsah* a *psychická modalita* (Searle, 2004, cit. podle Nohavová, 2018).

Tyto dva pojmy lze demonstrovat na již zmíněném objevování vlastní zkušenosti studentů (psychická modalita) ve výuce psychologie, a tím objevování i oboru psychologie (obsah). Konstruktivistický přístup by tedy měl sloužit jako prostředek k vyřešení vzdělávacího paradoxu, který je postavený na rozporu ve výuce mezi transmisí obsahu a individuálnímu přístupu ke studentovi a jeho způsobu poznávání světa (Nohavová, 2018).

Ve vztahu k výuce jde tedy o to, aby studenti byli aktivními účastníky celého procesu a podíleli se na utváření vlastního poznání. Tato přímá účast na konstruování jednotlivých pojmů vede k jejich lepšímu pochopení a zapamatování.

Slavík a kol. (2017) popisuje tento vztah v rámci transdidaktiky pojmy *inovace* a *reprodukce*. Tyto dva pojmy mohou sloužit k vysvětlení problémů vzdělávání. Pohled do historie ukazuje, že dochází ke střídání převahy jednoho či druhého.

Jak již bylo zmíněno současným trendem je směřovat k inovaci (viz konstruktivistický přístup), ale tím zároveň vzniká problém s „vyprazdňováním obsahu“ ve smyslu vytrácení se oborových poznatků na úkor zážitkové komponenty výuky.

Ve škole je tedy potřeba i jistá míra reprodukce. Jinými slovy chápat učení jako konstruování pojmů v rámci učení vedoucího k oborovému vědění. Důvod, proč je vyzdvihován konstruktivistický přístup ke výuce psychologie, je jeho potenciál pracovat nejenom na výstavbě kognitivního poznání, ale i na rozvoji dovedností a sebepoznání (Kosíková, 2011).

Konkrétní obecný postup konstruktivistického přístupu je takový, že student v rámci svých představ o obsahu formuje svůj *prekoncept*. Ten konfrontuje v dialogu s ostatními, přičemž musí zdůvodnit svůj postoj. Zároveň se předpokládá, že dojde k uvědomění, že onen neutrální psychologický pojem, je ve skutečnosti jeho vlastní mentální obsah. To poté zpětně, díky možnosti vědomě pracovat s představami na základě tzv. *kognitivní penetrability* představ, vede k přetvoření prekonceptu studenta (Nohavová, 2018).

Z toho vyplývá, že na základě objevení prekonceptu, student v porovnání s ostatními prekoncepty odhaluje pojmové jádro, což v důsledku vede k pochopení výsledných oborových konstruktů. Při následné práci s nimi je navíc žádoucí, aby je uměl využít v nových kontextech (Kosíková, 2011). Umět po-

užít a rozpoznat onen koncept v dalších kontextech, je základním principem rozvojem kritického *psychologického myšlení* (Nohavová, 2018).

V auto-socio-konstruktivním přístupu je psychologické myšlení nastavené jako řešení situace, ve které je potřeba použít tzv. *abdukci*. Abduktivní uvažování vyžaduje vytvořit několik pokusných hypotéz k neznámému případu. Tyto hypotézy obsahují několik myslitelných a reálně možných variant výkladu daného případu. *Kontext* (dosavadní znalost oboru psychologie) a *kontext* (aktuální prvky situace) nabízejí indicie, které by měly pomoci z několika přijatelně pravděpodobných situačních hypotéz vybrat tu, která nejlépe odpovídá neznámému případu (srov. Eco, 2004, s. 241).

Formulace hypotézy vede k dialogu nad tím, zdá jsou schopny obstát v pokusu o jejich kritické vyvrácení. Toto hledání obstojné hypotézy je na samém začátku celého auto-socio-konstruktivního učení (Nohavová, 2018).

Schopnost prohledávání tzv. *sémanticko-logické sítě*, je klíčová pro formulování situačních hypotéz. Pokud během toho dochází k učení, vztahy se proměňují (rekonstruují) v jedinečném procesu, a tím se proměňuje kvalita naučeného obsahu a psychické modality ve smyslu inovace. Poznání vycházející z tohoto způsobu konstrukce vede k naplnění cílů výuky psychologie tedy k rozvoji funkční psychologické gramotnosti a psychologicky gramotnému občanovi (Nohavová, 2018).



## 2. Výuka psychologie na SŠ

Podle Langerforse (1981, cit. podle Janík a kol., 2013, s.110) patří výuka pro svoji komplexitu k tzv. nepřehledným systémům. Jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole jedná se o propojení vyučování a učení prostřednictvím obsahu.

Vyučování a učení se realizuje ve výuce, konkrétněji řečeno ve *výukových situacích*, které jsou komplexní a nepředvídatelné. Některé jsou bezproblémové a učitel si vystačí s návody, zatímco problémové vyžadují učitelský um (Janík, 2012b).

*Výuku psychologie* je možné realizovat v rámci vzdělávání až na středních školách, protože psychologie pracuje s pojmovým aparátem, k jehož osvojení je nutné dosažení určitého věku a tím i zralosti mozkových struktur. Dnes se však hovoří a uvažuje o explicitní zařazení výuky psychologie na 2. st. ZŠ. V implicitní podobě se s psychologii setkáváme v mnoha podobách jak v běžném životě, tak i ve vzdělávání na nižších stupních.

Výuka psychologie na středních školách by měla vést k budování reálného obrazu psychologie a svým působením pozitivně ovlivňovat zdravý rozvoj osobnosti adolescentů, kteří jsou nejvíce ohroženi nástrahami společnosti (Sokolová, Lemešová, & Masaryk et al., 2013).

A to tak, že studentům nabídne způsoby, jak se orientovat v životě, zvládat řešení konfliktů, reflektovat své chování a utvářet si takové postoje, které povedou k účinné adaptaci jedince do této společnosti (Kosíková, 2011).

Jádro vyučovacího procesu tvoří vztah učitele a studenta. Dotace hodin se liší podle toho, kde je psychologie vyučována, ale obecně lze říci, že je nízká (Vašutová, 2015).

V rámci sekundárního vzdělávání je u nás i na Slovensku vyučování psychologie nejednotné a probíhá zároveň v rámci tří hlavních oblastí vzdělávání (viz níže), což je vzhledem k výrokům výše v rozporu s evidentní potřebou dostatečné časové dotace pro tento předmět.

Na Slovensku je psychologie podobně jako u nás vyučována jako všeobecně vzdělávací obor, jako odborný předmět a obor postavený na aplikační rovině psychologických poznatků (Sokolová, 2010).

Jako povinný předmět v rámci odborných předmětů se vyučuje na zdravotnických školách, konzervatořích a pedagogických a sociálních akademiích a některých studijních programů zaměřených na obchod a služby. Po-

vinně volitelných předmětů se zaměřením na psychologii jsou desítky. Psychologie se například objevuje v názvu 55 různých středoškolských předmětů na Slovensku (Sokolová, Lemešová, & Masaryk et al., 2013).

V České republice se výuka psychologie realizuje v rámci všeobecného (gymnázia, lycea) i odborného vzdělávání (SOU, SOŠ, konzervatoře). Na gymnáziích je vyučována v rámci základů společenských věd nebo na mezipředmětové úrovni. Na SOŠ je psychologie vyučována v rámci samostatného předmětu psychologie (Vašutová & Ježková, 2015).

Na ostatních středních školách je spíše prostředkem k rozvoji společenských témat v rámci občanského vzdělávání než jako samostatný předmět (Nohavová, 2018).

Mnohotvárnost psychologie ve výuce vede k některým problémům, se kterými se musí potýkat učitelé psychologie, což je především nedostatek materiálů vycházejících z kurikula, použitelných pro konkrétní vyučovací předmět.

Sokolová, Lemešová, Masaryk a kol. (2013) uvádí, že hlavní význam výuky psychologie spočívá v sebereflexi a sebepoznání studentů a ve schopnosti porozumět ostatním. Úkolem psychologie coby středoškolského předmětu je podle autorky podnítit psychologické, a tím pádem i kritické a vědecké myšlení a připravovat zájemce na terciální vzdělání v psychologii. V neposlední řadě napomáhat rozvoji psychologické gramotnosti v rámci společnosti.

## 2.1. Cíle výuky psychologie na SŠ

Na výuku mají vliv tři základní determinanty. Těmi jsou *cíle*, *obsah* a *činnost*. Abychom se mohli žáka ptát, co chce dělat (činnost), a čeho chce dosáhnout (cíle), musí vědět, jaké má schopnosti, dovednosti atd. Říká se, že možností, jak výuku realizovat je nepřeberné množství, což na ni vyvíjí tlak.

Nejenom samotný žák si stanovuje cíle (k čemu by chtěl dospět), ale máme cíle i na obecnější úrovni. Cíle výuky psychologie vycházejí z obecné koncepce vzdělávacích cílů, které lze podle procesů, kterých se týkají rozdělit na kognitivní, afektivní a psychomotorické (Petlák, 2004, cit. podle Sokolová, 2010, s.25). Tyto uvedené nejznámější taxonomie cílů jsou uvedeny v tabulce 1.

| Kognitivní (1956)    | Kognitivní (2001)            | Afektivní                          | Psychomotorické                    |
|----------------------|------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| (Bloom, 1956)        | (Anderson & Krathwohl, 2001) | (Krathwohl, Bloom and Masia (1964) | (Simpson, 1972), In Fontana, 2003) |
| Hodnotové posuzování | Tvořit                       | Integrace hodnot v charakteru      | Vytváření nových dovedností        |
| Syntéza              | Hodnotit                     | Integrovaní hodnot (organizace)    | Přizpůsobování                     |
| Analýza              | Analyzovat                   | Oceňování hodnoty                  | Automatizace složité dovednosti    |
| Aplikace             | Aplikovat                    | Reagování                          | Automatizace jednoduché dovednosti |
| Porozumění           | Porozumět/chápat             | Přijímání (vnímavost)              | Řízené odezvy                      |
| Zapamatování         | Zapamatovat                  | -                                  | Zaměřenost                         |
| -                    | -                            | -                                  | Vnímání                            |

Tabulka 1: Taxonomie vzdělávacích cílů vybraných autorů (upraveno podle Vávra 2006, s. 16)

Nejčastěji uváděná koncepce obecných cílů, která vychází z konceptu UNESCO, je Delorsův koncept čtyř pilířů vzdělávání pro 21. století. Zahrnuje 4 kategorie:

- učit se být,
- učit se být s druhými,
- učit se poznávat,
- učit se jednat (srov. Vašutová & Ježková, 2015).

První bod se týká potřeby osobnostního a sociálního rozvoje jedince. Druhý bod poukazuje na schopnost tolerovat odlišnost druhých a jednat s nimi s respektem úctou. Třetí bodem je charakterizován rozvoj kognitivních procesů. Poslední kategorie je s předchozí úzce propojená a týká se uvádění poznatků do praxe způsobem, který je tvořivý a iniciativní (Vašutová & Ježková, 2015).

Tyto cíle jsou následně transformovány do podoby šesti klíčových kompetencí, jejichž podoba se mění podle typu školy, které se týkají. Podle této koncepce, která je reprezentována určením nejvyšších cílů, se řídí i náš vzdělávací systém.

Pro příklad, jsou zde uvedeny *klíčové kompetence* pro střední zdravotnickou školu, na které bylo realizováno natáčení výuky pro potřeby této práce.

- Kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské a kulturní povědomí,
- kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám,
- matematické kompetence,
- kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi.

Kompetence ve smyslu výše uvedených klíčových kompetencí představují „soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 99).

Pro porovnání uvádím tři kategorie klíčových kompetencí podle Sokolové (2015). Patří sem znalost a uvědomění, naladění/postoj a zručnost. Kompetence je na znalosti postavená dovednost, do které se promítá i samotný postoj. Postojová složka je v poslední době u kompetenčního modelu akceptovaná.

Podle některých autorů lze kompetence ještě rozdělit na vědomosti a znalosti, dovednosti, postoje a hodnotové orientace (Janík, Maňák, & Knecht, 2009).

Je-li ve výuce akcentována dovednost, hrozí, že namísto funkční psychologické gramotnosti bude rozvíjena emoční inteligence. V opačném případě, je-li přílišný důraz kladen na rozvoj explicitních znalostí, rozvíjí se formální gramotnost (Nohavová et al., 2018).

Je proto potřeba dbát na vyvážený poměr při rozvíjení jednotlivých složek kompetencí. Z tohoto důvodu bylo potřeba výukové cíle pro předmět psychologie konkretizovat.

Cílem výuky psychologie by zároveň mělo být naplňování obecných cílů vzdělání, což je důvod, proč jsou výše diskutovány. V rámci výuky psycho-

logie zároveň dochází ke střetu několika skupin cílů (individuálních, skupinových a obsahových) (Sokolová, 2010).

Podle Jarvise (cit. podle Sokolová a kol., 2013, s.21) jsou cíle výuky psychologie rozděleny na krátkodobé a dlouhodobé. Krátkodobé souvisejí se získáním znalostí a dovedností potřebných pro zvládnutí předmětu, dlouhodobé cíle souvisejí právě s formováním kompetencí. Jedním z hlavních dlouhodobých kognitivních cílů je rozvíjení psychologického myšlení.

Kromě klíčových kompetencí se u nás výuka psychologie řídí mezinárodními cíli výuky psychologie. Těmi je usilování o rozvoj funkční psychologické gramotnosti ve snaze vytvářet psychologicky gramotné občany (Nohavová, 2018).

*Psychologicky gramotný občan* je pojem, který zavedla Halpern a.kol. (2010), pro označení cílové kategorie výuky psychologie. Tento termín slouží k označení takového jedince, který reflektuje své mentální procesy a chování a zároveň je schopen téhož u druhých. To znamená, že je schopen aplikovat psychologické poznatky na každodenní situace. Význam tohoto pojmu téměř splývá s významem pojmu *funkční psychologická gramotnost* (Nohavová, 2018).

Kromě psychologické gramotnosti existují další druhy gramotnosti (např. matematická, čtenářská, ekologická ad.). Obecně je gramotnost chápána jako proces určený dosaženou mírou a úrovní, z čehož vyplývá, že neexistuje její finální stav. Psychologická gramotnost má funkční, interaktivní a kritickou úroveň rozvoje. Autorem termínu psychologická gramotnost je Boneau (1999), který jej vnímal zpočátku pouze jako znalost.

Původně byla psychologická gramotnost cílem výuky psychologie na vysokých školách, ale dnes se její využití zdá být podstatné i v dalších oborech, jako jsou například pomáhající profese (Sokolová, 2010).

Cílem není dělat ze středoškolských studentů a učitelů psychologie psychology, ale obohatit je o psychologické poznatky (Sokolová, Lemešová, & Masaryk et al., 2013).

Učitel by se tedy neměl stát terapeutem, ale měl by být schopen využít psychologické poznatky ke zkvalitnění svého života, a to nejen v rámci své profese. Na osobnost učitele jsou obecně kladeny vysoké nároky a psychologie má napomoci je zvládnout.

Podle Nohavové (2018) by měly být kladeny vysoké nároky na rozvoj psychologické gramotnosti zejména ve vzdělávání studentů mířících do tzv. pomáhajících profesí, a tím pádem i učitelství.

Podle APA (American Psychological Association) je rozvíjení psychologické gramotnosti klíčovým cílem vzdělávání v psychologii. Označuje uplatnění základních poznatků z psychologie, tedy řešení konfliktů, zvládnání náročných životních situací, kritické myšlení a schopnost regulace emocí (Sokolová, Lemešová, & Masaryk et al., 2013).

Podle Nohavové a kol. (2018) je v praxi žádoucí, aby student zvládal gramotnost, coby kompetenci, tedy funkční gramotnost. Znalosti mají potom usnadnit naplňování potenciálu každého jedince.

Jak bylo řečeno, být „psychologicky gramotný“ ve smyslu funkční gramotnosti tedy neznamená jen znalost pojmů a pravidel, ale také způsobilost k jejich užití v celém rozsahu společensky očekávaných schopností a dovedností v aktuálním žitém kontextu a jeho proměnlivosti“ (Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015, s. 24).

V případě, že se jedná o intuitivní způsob praktického řešení situací běžného dne, je gramotnost označována jako implicitní a s ní související tacitní znalosti (Slavík, 2017, cit. podle Nohavová 2018, s.26) Implicitní gramotnost souvisí s tzv. emoční inteligencí, která je zároveň jedním z předpokladů funkční gramotnosti (Nohavová, 2018).

Aby bylo možné posoudit kvalitu výuky na základě naplňování jednotlivých cílů, je nezbytné je více konkretizovat, protože vyhodnotit, zda jsou opravdu naplňovány lze nejlépe v praxi. V rámci metodiky 3A probíhá toto vyhodnocování na základě tzv. modelu hloubkové struktury výuky, o kterém bude pojednáno dále (viz kapitola 4.2).

Konkretizace výukových cílů do podoby devíti kategorií vznikla zásluhou McGoverna a kol. (2010, s.11, cit. podle Nohavová & Sokolová, 2018) Týká se stanovení konkrétních oblastí funkční psychologické gramotnosti, které jsou následující:

- mít dobře definovanou terminologii a základní znalosti kritického předmětu psychologie,
- oceňovat intelektuální výzvy potřebné pro využití vědeckého myšlení a korektní analýzu informací k vyhodnocení alternativních akčních postupů,
- přijmout kreativní a přívětivě skeptický přístup k řešení problémů,
- uplatňovat psychologické principy na osobní, sociální a organizační záležitosti v práci, vztazích a širší komunitě,
- etický přístup,

- schopnost využívat a vyhodnocovat informace a technologie,
- komunikovat efektivně v různých situacích a s mnoha různými lidmi,
- uznávání, porozumění a podporování respektu k rozmanitosti,
- být všímavý a reflektovat chování a duševní procesy své a druhých.

Sokolová (2015, s. 56) rozpracovává tyto cíle do následujících pěti kategorií pro využití ke vzdělávání učitelů:

- sebepoznání,
- vědecké myšlení,
- kritické myšlení,
- psychologické myšlení,
- další oblasti funkční psychologické gramotnosti.

Kromě nejaktuálnějšího konceptu hlavního cíle výuky psychologie, funkční psychologické gramotnosti, je možné se v literatuře setkat s dalšími pohledy na tuto problematiku. Sokolová (2015) ve zmíněném výčtu cílů uvádí například psychologické myšlení a s ním související schopnost využívat odborný jazyk. Podle Kosíkové (2011) je cílem výuky psychologie minimalizovat paměťové učení a rozvíjet reflektované učení.

Jak již bylo uvedeno v podkapitole 1.3, psychologické myšlení, jakožto nadstavba kritického a vědeckého myšlení, vychází ze schopnosti studenta porozumět základním nástrojům (instrumentům) daného oboru. U studenta je rozvíjeno v případě, že je schopen využívat abduktivního myšlení. Tento typ usuzování vede k možnosti vytvářet tzv. situační hypotézy v rámci kontextu a kotextu situace. Díky tomu se student učí nazírat na situaci „oči-ma psychologa“ (Nohavová, 2018).

Pokud během práce s hypotézami dochází k učení, proměňuje se studentův prekoncept v procesu relačních změn, což má vliv na proměnu způsobu jeho přemýšlení.

Cíle nám ukazují, čeho má být ve výuce psychologie dosaženo a zároveň podmiňují výběr obsahu a jeho uspořádání v kurikulu. Způsob, jakým se cíle propojují s obsahem je základní téma posuzování kvality výuky.

V RVP (2007) jsou cíle vzdělávání (kompetence) formulovány do podoby tzv. očekávaných výstupů, které jsou zároveň cílovými kategoriemi školního vzdělávání a jsou provázané s hlavními kategoriemi obsahu vzdělávání. *Očekávané výstupy* jsou formulovány pomocí aktivních sloves a míra jejich naplnění je měřítkem efektivity vyučování (Kosíková, 2011).

## 2.2. Obsah vzdělávání

*Obsah* je základním prvkem propojujícím činnost učitele a studentů. Bez obsahu by nemělo smysl vyučovat, protože by nebylo čemu se učit. Pojem obsah vzdělávání lze nahlížet z několika úhlů pohledu a v literatuře je možné se setkat s mnoha různými výklady tohoto pojmu.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 142) definuje obsah vzdělávání jako: *„prostředek kultivace člověka, odrážející úroveň poznání a sociální zkušenosti, zajišťující integritu i kontinuitu vývoje společnosti.“* Vztahuje se ke všem druhům vzdělávání, což zároveň podmiňuje jeho rozsah a náplň.

Podle RVP (2007) je však institucionální vzdělávání zakotveno v rámci kurikula. Tzv. kurikulární obsahy jsou uspořádány v kurikulárních dokumentech do vzdělávacích oblastí a následně vzdělávacích oborů.

Z těch čerpají učitelé vzdělávací obsah, který je vyučován v rámci jednotlivých předmětů. Ty nemají být imitacemi věd, ale mají učit způsobu, jakým o jevech souvisejících s daným oborem přemýšlet (Janík, Maňák, & Knecht, 2009).

Vyučovací předměty podle Slavíka (1999, s. 220) *„vymezují rámec učiva a zároveň poskytují předpoklady pro odbornost výuky tím, že jsou zakotveny v jednotlivých specializovaných oborech“.*

Již zmíněné klíčové kompetence společně s novou žádoucí kategorií, funkční psychologická gramotnost, určují podobu kurikula v České republice. Nejasnost kurikula v didaktice psychologie je dána tím, že se psychologie vyučuje v rámci různých vzdělávacích oborů (Nohavová, 2018), jak již bylo uvedeno.

*Kurikulum* je prostředek realizace vzdělávacích standardů, což jsou minimální znalosti a dovednosti, za cílem zvyšování kvality vzdělávání. Je dáno vzdělávacími programy, které jsou označovány jako rámcové, právě proto, že mají ponechávat učitelům větší autonomii (Vašutová & Ježková, 2015).



Kurikulum má tedy nejenom statickou podobu (tj. rámcové vzdělávací, školní vzdělávací programy, ale i učebnice, produkty žáků), ale je třeba jej vnímat jako dynamický fenomén, a to zejména v jeho realizační fázi.

Zahrnuje tři důležité oblasti, mezi které patří vzdělávací cíl, vzdělávací obsah a činnost a zkušenost učitele, jak již bylo uvedeno. Podle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003) rozlišujeme 3 úrovně kurikula na: zamýšlené, realizované a dosažené.

Výsledky výzkumu zamýšleného kurikula, který uskutečnila Nohavová (2018), ukázaly tzv. diskutabilní formulace očekávaných výsledků učení, které jsou z hlediska teorie nedostatečně přesně vysvětleny a z hlediska praxe jsou málo funkční. Patří k nim například tento požadavek z očekávaných výstupů RVP: „... *provede psychologický rozbor chování zákazníka (či klienta)*“. V pozadí se však skrývá problém typologií osobnosti. Problém spočívá v tom, že ve školním prostředí jsou užívané typologie, které nejsou vystavené kontrole v odborné komunitě (ani psychologické, ani oborově didaktické), takže nepodléhají ani revizi ani kontrole (Nohavová, 2018).

Na úrovni realizovaného kurikula výzkum Nohavové (2018, s. 134–135) ukázal dvě nejméně rozvíjené dimenze funkční psychologické gramotnosti: kritické a vědecké myšlení. Jak již bylo uvedeno výše, tyto dimenze jsou základem psychologické myšlení. „Umět psychologicky myslet totiž znamená jednak se kriticky z psychologického hlediska dívat na kontext a kotext dané situace, dále ale také vybírat zdroj informací, způsob usuzování atd“. A proto na ně Nohavová soustředila hlavní pozornost při formulování základní principů didaktiky psychologie.

Na úrovni dosaženého kurikula byla provedena analýza postojů učitelů a studentů k výuce psychologie na středních školách. Zde byly zjištěny velmi podobné postoje nejenom mezi učiteli a žáky, zároveň podobné s postoji učitelů v Evropě (srov. Sokolová, Lemešová, & Masaryk et al., 2013). „*Pro vyučující a studenty je psychologie shodně spíše oblíbená, spíše významná, ani snadná ani obtížná*“ (Nohavová, 2018, s. 70).

Na kurikulum se můžeme podívat z dalších hledisek (srov. Harbo a Bernstein). Harbo (1991) rozlišuje zprostředkující vs. vstřícný model kurikula (Harbo, 1991) a Bernsteinův seriální vs. integrovaný kód učiva (Štech, 2009). První model je zprostředkující a lze k němu přiřadit tzv. seriální kód učení, což znamená, že se student učí osvojovat odborné pojmy, pomocí kterých se následně učí myslet psychologicky.

Zatímco zprostředkující kurikulum je orientováno na výstupy, vstřícný model, ke kterému lze přiřadit integrální kód učiva pracuje se vstupy, tedy tím, co do výuky přináší student (Kosíková, 2011).

Podle Štecha (2009, cit. podle Nohavová, 2018, s.17) vedl přechod ke koncepci klíčových kompetencí k oslabení zprostředkujícího modelu, ve prospěch modelu vstřícného.

Tento model kurikula je pro sekundární vzdělávání vhodný, protože upřednostňuje ve výuce zkušenost se světem. Výsledkem je schopnost studenta pomáhat si psychologií. Neměl by však vést k tzv. „vyprazdňování obsahu“ (Nohavová, 2018).

Klíčovým problémem tvorby kurikula je tedy vztah mezi vědeckým oborem a vyučovaným předmětem a jeho realizací (Janík, Maňák, & Knecht, 2009). Na tomto úkolu následně pracují nejen didaktici, ale také samotní učitelé v rámci procesu, který je představen v následující kapitole.

### **2.3. Didaktická transformace**

Doporučení, jak zpřístupnit vědecké poznatky svým studentům, můžeme postřehnout už v dílech Herbarta nebo Komenského. Princip sice zůstává stejný, ale mění se přístup, jakým je cíle dosahováno. Tématem *didaktické transformace* je způsob, jakým se z oborových obsahů stávají kurikulární obsahy, které jsou následně procesem učení a vyučování proměňovány ve vědomosti a schopnosti studentů.

Jedná se o proces „zjednodušování“ vědních oborů do vzdělávacích obsahů, kterému se také v zahraniční literatuře někdy říká didaktická redukce. Didaktická transformace zahrnuje v české didaktice kromě zprostředkování odborného obsahu také zprostředkování ostatních oblastí lidské společnosti, tedy dovedností, postojů a hodnot (Knecht, 2007).

Obsah je v tomto pojetí chápán jako konstrukt, který spojuje subjektivitu, intersubjektivitu a objektivitu. Didaktická znalost obsahu je potenciál každého učitele pro didaktickou transformaci obsahu (Janík a kol., 2013).

Transformace obsahu, respektive procesy, kterými k ní dochází mají tvůrčí charakter, protože i přes dominanci transmisivního pojetí se nikdy nejedná pouze o reprodukci, ale vždy dochází k inovativnímu přetvoření (Slavík, Janík, Jarníková, & Tupý, 2014).

Didaktická transformace obsahu zahrnuje proměny obsahu na několika úrovních, přičemž na nejvyšší úrovni jsou oborové obsahy zpracovány tvůrci kurikula na kurikulární obsahy především v rámci ontodidaktické transformace (i když nejenom té). Úkolem *ontodidaktiky* je analyzovat vědní obory a didakticky interpretovat jejich obsah (Janík et. al., 2011).

Obvykle tento úkol zastávají didaktici a tvůrci učebnic a ostatních materiálů určených k výuce. Psychologie coby středoškolský předmět čelí nedostatku takových materiálů, proto ontodidaktickou transformaci často provádějí sami učitelé. Transformační procesy se ovšem netýkají jen didaktického uchopení obsahu, ale i koncipování učiva a jeho následného pochopení studentem.

Pro označení koncepce kombinující psychologický a didaktický aspekt zavedl Štech (1995, cit. podle Kosíková, 2011) termín *psychodidaktika*. V souvislosti s tímto termínem, byl pro vyjádření schopnosti zachovat rovnovážný přístup k obsahu a sociálnímu rozvoji tak, aby byla výuka poznávacím dialogem, zaveden Slavíkem (2005) termín *psychodidaktická citlivost*.

V návaznosti na vyváženost výuky Kosíková (2011) zdůrazňuje, že samo učivo by nemělo být cílem vzdělávání, ale pouze prostředkem k naplňování cílů, což lze vnímat jako odkaz ke zmiňovaným klíčovým kompetencím.

Učivo je následně učitelem prostřednictvím didaktické a metodické analýzy přizpůsobeno tempu studentů tak, aby mohlo v kontextu výuky dojít k tzv. kognitivní transformaci u studentů. Tento proces je završením transformačních procesů a jeho výsledkem by mělo být osvojení znalostí, postojů a dovedností jako trvalých obsahů v mysli žáka/studenta (Knecht, 2007).

V procesu strukturování výuky, tedy didaktické analýzy bývá u učitelů problém se stanovením rozsahu a hloubky učiva. Podle Sokolové (2010) by učivo mělo ideálně navazovat na předchozí zkušenost studenta, aby při střetu s vědeckými poznatky došlo k proměně postoje.

Knecht (2007) zároveň říká, že většina koncepcí zaměřených na didaktické zprostředkování obsahu se i přes odlišnou terminologii shoduje na tom, že výběr vzdělávacího obsahu by měl být s ohledem na kognitivní možnosti studentů.

Výběr učiva pro výuku psychologie na středních školách se řídí akademickou koncepcí psychologie coby vědního oboru. Výsledné tematické oblasti jsou: vymezení předmětu a disciplín psychologie, základní směry a školy a základní pojmy obecné psychologie (Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014, s. 44). Kromě toho se na mnoha českých školách vyučuje psy-

chologie podle učebnice Psychologie pro střední školy od Heluse (2003) (Vašutová & Ježková, 2015).

Propojení ontodidaktické a psychodidaktické perspektivy a jeho kvalita je hlavním tématem nejen učitelské profese, ale také oborových didaktik. V praxi lze tento problém spatřit v podobě nároku na propojení obsahové, cílové a činnostní stránky výuky (Slavík, Janík, Jarníková, & Tupý, 2014).

Vzhledem k tomu, že se jedná o nesmírně náročný a složitý proces, který předpokládá spolupráci více odborníků, doprovázejí jej různé nástrahy. V rámci zprostředkování obsahu oboru psychologie může dojít k tzv. vyprazdňování obsahu v podobě didaktických formalismů (Janík, Slavík, Najvar a kol., 2011 cit. dle Nohavová, 2018).

Mezi základní *didaktické formalismy* patří *odcizené poznávání*, ke kterému dochází v případě, že ve výuce dominuje reprodukce obsahu. Student obsahu nerozumí, protože není propojený s jeho zkušeností (Slavík et al., 2017).

Ve výuce psychologie se odcizené poznávání projevuje následovně. I přesto, že se student učí o paměti, není schopný efektivně využívat žádnou z paměťových strategií. V praxi se na test snaží naučit během krátké přestávky, protože neví, že za tak krátký okamžik není možné se z hlediska fungování paměti na zkoušení připravit.

Druhým didaktickým formalismem je *utajené poznávání*. V případě, že je důraz na učivo oslaben na úkor didakticky neplodné činnosti, která sice může být zábavná, ale nevede k propojení s obsahem, zůstává zájem studenta pouze ve formě vnější motivace, což obvykle nestačí k proměně prekonceptu, tak aby bylo dosaženo požadovaného efektu ve výuce (Janík a kol., 2013).

Příkladem utajeného poznávání může být například využití grafické projektivní metody, např. testu stromu. Pokud aktivita není následována reflexí a sebereflexí studentů, získají sice zážitek z kresby, ale zážitek sám o sobě už nezaručí, že se zkušenost studentů s projektivní technikou v myslích propojí s pojmy: osobnost, sebezpojetí atd.

Transdidaktické pojetí rozšiřuje utajené poznání o další tři podkategorie. První se nazývá *nezavršené poznávání* a nastává v případě absence rekapitulace a náhledu na probrané učivo (Nohavová, 2018).

V uvedeném případě by se jednalo právě o zmíněnou reflexi v rámci třídy a sebereflexi studentů v kontextu pojmů, které je potřeba k danému tématu znát.

Pokud student na základě kognitivního zkreslení vyvodí chybný závěr, jedná se o *zavádějící poznávání* (Slavík et al., 2017). Patří sem například citování výsledků neověřených výzkumů nebo psychologické mýty.

Takový případ může v kontextu uvedené situace nastat, je-li projektivní metoda vyhodnocena pouze způsobem, který je zobecňující a neklade důraz na jedinečnost projevu každého jedince. Student tak snadno získá dojem, že výsledky jednoho testu osobnosti lze považovat za definitivní popis celé osobnosti, přestože komplexní posouzení vyžaduje využití celé baterie psychologických testů.

Poslední podkategorií utajeného poznávání je *neadekvátní poznávání*. To nastává v případě, že učitel vyžaduje nepřiměřený rozsah znalostí anebo ho nepřizpůsobí znalostem a zkušenostem studentů (Nohavová, 2018).

V případě použití projektivní metody by neadekvátní poznávání mohlo být demonstrováno požadavkem učitele, aby studenti navzájem interpretovali své artefakty, přestože k tomu nejsou dostatečně kompetentní.

Pro úplnost rozšiřuje transdidaktické pojetí hodnotící škálu výuky o kategorii z opačné strany tzv. *didaktické excelence*, kterou nazývá *zúčastněné poznávání*. Tento typ poznávání se vyznačuje vysokou mírou kognitivní aktivizace studentů a společnou motivací porozumět a dorozumět se obsahem (Slavík et al., 2017). Zúčastněné poznávání je ideální podobou výuky, kterou v této práci zastupuje návrh alteračního postupu v rámci praktické aplikace metodiky 3A na vybrané výukové situace.

## **2.4. Aktéři výuky – student a učitel**

### **2.4.1. Student**

Období dospívání bývá periodizováno různě, autoři se však shodují na tom, že se jedná o etapu přechodu z dětství do dospělosti. Během této fáze se dospívající osamostatňuje od rodiny a získává pocit autonomie a zároveň také zodpovědnosti za vlastní život, k čemuž má mimo jiné pomoci právě střední škola.

Podle Kučery (2013) lze dospívání vymezit do dvou období. První období je nazýváno pubescence, které začíná od věku jedenácti let a končí patnáctým rokem. Následující období, které trvá přibližně do dvacátého roku života je označováno jako *adolescence*.

Období adolescence je charakteristické tělesnými proměnami, se kterými souvisí zároveň proměny v prožívání. Sebepojetí je charakteristické labilitou a emoční prožívání bývá mnohdy nepřiměřené. Osamostatňování od rodiny usnadňuje příslušnost k vrstevnické skupině a potřeby dospívajícího se odvíjejí od nutnosti vyrovnat se změnami. Důležitá je potřeba bezpečí a seberealizace, která napomáhá k vytváření představy otevřené budoucnosti. Ke konci této fáze je také důležité zakončení profesní přípravy a opuštění tzv. *adolescentního moratoria* (Kučera, 2013).

Podle Eriksona (2015), který je autorem tohoto termínu, se jedná o období středoškolských a vysokoškolských studií, které je charakteristické experimentováním s různými sociálními rolami a společensky schváleným dočasným odkladem závazků dospělosti.

Zmiňované charakteristiky se mohou výrazně podílet na školním výkonu studenta a je třeba brát na daná vývojová specifika ohled, stejně tak jako na fakt, že na zdravotnických a pedagogických oborech jsou dívky zastoupeny v mnohem větší míře ( Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014).

Toto období je výrazně doprovázeno potřebou porozumět vlastnímu psychickému dění, což je potřeba, kterou může psychologie coby středoškolský předmět saturovat.

Podle Sokolové (2010) zájem o psychologii na SŠ narůstá. Jarvis (2006, cit. podle Sokolová, 2010, s.16) uvádí hypotézy, které by mohly objasnit důvod, proč se psychologie těší čím dál větší oblibě. První hypotéza náročnosti vychází z přesvědčení studentů o psychologii jako méně náročném předmětu. Zároveň ji však studenti shledávají zajímavou, což je předpokladem pro tzv. hypotézu vnitřní motivace. Poslední hypotéza terapie říká, že zájem o psychologii souvisí s niternou potřebou studentů hledat hlubší porozumění sobě i ostatním.

#### **2.4.2. Učitel**

Tím, kdo studenty motivuje a pomáhá jim v osobnostním rozvoji, je učitel. Učitelská profese, je-li vykonávána svědomitě, je náročná, neboť vyžaduje mnoho různých schopností, znalostí a dovedností. Možná proto patří učitelství mezi zaměstnání ohrožené vysokou mírou stresu a tedy i syndromem vyhoření (Fontana, 2010).

Výhodou této profese je fakt, že se s ní každý setkává od dětství. Lze ji tedy dobře „okoukat“, ale pouze v případě, že oním vzorem je dobrý učitel (Sokolová, 2014). Jak by ale měl vypadat dobrý učitel psychologie?

Podle Gavory (2002) nejde jen o to, zda se člověk stane učitelem, ale jakým učitelem bude. Hledáním odpovědí na tuto otázku se věnuje mnoho autorů v rámci pedeutologie i mimo ni (Sokolová, 2010).

Základní kompetence *učitele* vymezuje Petlák (2004, cit. podle Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014) ze dvou hledisek (1) Psychologického, které zahrnuje osobnost učitele a jeho přípravy. A (2) praxologického hlediska, které se týká profesní připravenosti a samotného procesu vyučování.

Kyriacou (1996, s.26) vymezuje základní učitelské dovednosti/kompetence následovně:

- plánování a příprava,
- realizace vyučovací hodiny,
- řízení vyučovací hodiny,
- klima třídy,
- kázeň,
- hodnocení prospěchu žáků,
- reflexe vlastní práce a evaluace.

Všech sedm oblastí dovedností spolu úzce souvisí a navzájem se ovlivňují. Tím pádem dovednosti uplatňované v jedné oblasti, mohou současně přispět ke zlepšení dovedností v oblasti jiné (Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014).

Sokolová (2010) vymezuje čtyři základní kompetence, kterými by měli disponovat učitelé psychologie. Patří sem specifické didaktické kompetence, odborné kompetence, psychodiagnostické a výzkumné kompetence a osobnostní předpoklady.

Na základě pedagogických kompetencí se utváří tzv. učitelský styl (Fontana, 2010). Učitelské kompetence učitelé získávají nejen praxí, ale také v rámci různých školení. Budoucí učitelé procházejí psychologickou přípravou učitelů například v podobě sociálně-psychologického tréninku.

Hodnocení kompetencí probíhá kvantitativním nebo kvalitativním způsobem, popřípadě formou autoevaluace. Kvantitativní přístupy zahrnují například sebesposuzovací dotazníky a škály a osobnostní dotazníky. Kvalitativní

hodnocení lze kromě přímého pozorování provádět na základě audio/video-nahrávky (Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014).

Přestože se autoři na vymezení potřebných kompetencí k vykonávání učitelské profese shodují, ukazuje se, že příprava budoucích učitelů není příliš dobře propojená s praxí.

Budoucí učitelé nejsou vybaveni pro práci s neprospívajícími studenty. Nemají kompetence k řešení konfliktů a zvládnání náročných situací ve výuce, jako je například šikana. Jako náročné též vnímají udržování pozornosti studentů a pořádku ve třídě (Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014). Kromě výše zmíněného si učitelé stěžují na nedostatek učebnic, které by vycházely z kurikula (Nohavová, 2018).

Májová (2008, cit. podle Kosíková, 2011, s. 11) poukazuje na to, že učitelské kompetence by měly přesahovat oborové a didaktické znalosti směrem k psychologickým. Tato potřeba je momentálně aktualizována zavedením nejvyššího cíle výuky psychologie, kterým je funkční psychologická gramotnost. Její naplnění by nemělo vést k „dělání“ psychologů z učitelů, ale ke zvýšení jejich profesionality (Sokolová, 2014).

Výčet kompetencí by měl pomoci v utváření představy „správného“ učitele, ale co konkrétně charakterizuje dobrého učitele? Podle Fontany (2010) učitelé, kteří jsou považováni za úspěšné, vytvářejí propracovanější přípravy, věnují se různým volnočasovým aktivitám a zajímají se o žáky, což však neznamená, že s nimi navazují příliš hluboké citové vztahy.

Navazování citových vztahů se studenty může být velké téma zejména ve výuce psychologie. Studenti by měli být předem seznámeni s pravidly, které ve výuce budou platit.

## **2.5. Příprava a plánování výuky**

Jak již bylo řečeno, příprava na hodinu může učiteli výrazně usnadnit jeho působení v hodině, zejména v případě začínajících učitelů. Příprava na vyučování je klíčová činnost učitele, a protože se vztahuje k transformaci obsahu, má zároveň vliv na kvalitu výuky.

Přípravu učitelů lze rozdělit na krátkodobou a dlouhodobou. Efektivita přípravy je ovlivněna tím, zda učitel reflektuje své počínání a realizované hodiny a s těmito poznatky dále pracuje (Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014).



Z výsledků výzkumu zaměřeného na realizované kurikulum provedeného Nohavovou (2018) je možné konstatovat, že právě přípravy na rozdíl od komunikace se studenty, dělají učitelům největší problém. Důvodem, který učitelé uvádějí, je nedostatek učebnic a pracovních listů, které by strukturou odpovídaly požadavkům kurikula.

Lze tedy uvažovat o tom, že učitelé spoléhají na učebnice, jako na zdroje svých příprav. Nedostatek adekvátních materiálů může být jedním z důvodů, proč ve výuce nedochází k dostatečnému propojování teorie s praxí. Učitelé psychologie jsou do jisté míry odkázáni přímo na vědecké poznatky, což může i nemusí být ve prospěch výuky psychologie.

Učitelé i studenti se shodují na tom, že je výuka nejvíce zaměřená na získávání teoretických poznatků a také na sebepoznání. Naopak nejméně se zaměřuje na rozvoj vědeckého myšlení (Nohavová, 2018).

Jak již bylo uvedeno, vědecké a kritické myšlení jsou předpoklady pro psychologické myšlení, což je další z hlavních cílových kategorií výuky psychologie. Jakým způsobem by se tedy měla ubírat výuka psychologie, aby byla schopná zprostředkovat vzdělávací obsah a nastavit podmínky k naplňování uvedených cílů?

## **2.6. Metody a organizační formy výuky**

Způsob, jakým bude výuka uskutečněna, záleží do velké míry na tom, jaké *metody* a *organizační formy výuky* se učitel rozhodne použít a také jakými metodami disponuje.

V rámci kurikulární reformy jsou dnes učitelé vyzýváni k tomu, aby prezentovali obsahy způsobem, který bude studenty motivovat k získání klíčových kompetencí a dosahování očekávaných výstupů (Knecht, 2007).

Metody výuky dělí Sokolová (2015) do pěti kategorií. Tradičně používané metody, mezi které patří výklad, diskuze a praktické a demonstrační přístupy. Druhou kategorií tvoří zážitkové a aktivizující metody. Sem patří často zmiňované psychohry nebo inscenační metody. Inovativní a badatelské metody zahrnují heuristické metody a způsoby řešení problémů. Čtvrtou kategorií jsou metody práce s textem. Reflektivní psaní a mezipředmětové projekty patří do kombinovaných metod.

Nohavová (2018) uvádí, že nejpoužívanější tradiční metodou je výklad následovaný diskuzí. Z méně tradičních metod se těší oblibě dotazníky, zatím-

co realizaci experimentů se učitelé spíše vyhýbají. Oblíbenou inovativní metodou je brainstorming. Obecně málo využívanými metodami je práce s textem a s mentálními mapami.

Vzhledem k tomu, že psychologie je velice komplexní a různorodá věda, měla by i její výuka být pestrá a zajímavá, stejně tak jako využívání metody v jejím průběhu. Zároveň by však neměla být příliš zjednodušující nebo naopak pouze teoretická a měla by zohledňovat potřeby jednotlivých studentů (Sokolová, 2015).

V praxi to znamená, že by v rámci výuky psychologie mělo docházet k využívání různých metod za účelem dosažení co nejvyšší možné kvality, tak aby se učitel i studenti cítili komfortně. Organizační formy výuky *„jsou v tradiční didaktice chápány jako vnější stránka vyučovacích metod“* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s.148).

Stejně jako u metod i volba organizační formy záleží na cíli práce, možnostech učitele, charakteru probíraného učiva atd. Mnoho autorů používá pro prolínání těchto dvou pojmů označení komplexní metody (Maňák, 2003, cit. podle Pilousová, 2008).

Výběr výukových metod a způsob uspořádání vyučovacího procesu mají nesporný vliv na kvalitu výuky, je proto vhodné konkrétně v předmětu psychologie, využívat právě komplexní výukové metody (Kosíková, 2011).

### 3. Kvalita (ve) vzdělávání

Pro svoji komplexitu a náročnost bylo téma kvality (ve) vzdělávání dlouhodobě opomíjeno avšak nyní se stává velice aktuálním. Nejen Česká republika, ale i řada evropských školských systémů prošla reformami, které vedly k proměně škol a nyní je potřeba tuto změnu reflektovat. Proto podle Janíka (2012b) k celoevropskému trendu patří zájem o otázky kvality vzdělávání.

To zároveň potvrzuje fakt, že jedním z hlavních cílů dokumentů o vzdělávání je právě kvalita vzdělávání. Aktuálnost otázek po kvalitě je podpořena také autonomizací a ekonomizací škol, přijetím tzv. inkluzivního modelu vzdělávání a voláním po takové škole, která doopravdy plní inovativní funkci (Janík, Knecht, & Najvar a kol., 2010).

Výzkumy zabývající se efektivitou vzdělávání, se začaly výrazněji realizovat v šedesátých letech dvacátého století. Při vymezování tzv. efektivity vzdělávání vycházely z empirického přístupu založeného na popisu a hodnocení dosažených výsledků, vzhledem k zadaným cílům (Janík, Knecht, & Najvar a kol., 2010).

Efektivita a vytváření produktu působí však jako pojmy z ekonomie a odpovídají spíše trendu minulého století. Nyní je na čase hledat integritu namísto převažování jednoho přístupu. Právě i z tohoto důvodu navrhuje Janík (2012) pojem kvalita. Kvalitou a efektivitou výuky se podrobněji zabývá Janík a kol. (2013).

Od devadesátých let minulého století se objevuje vymezení pojmu kvalita výuky jako vyjádření toho, že výuka dosahuje určitého morálního standardu. Z tohoto důvodu byl pojem efektivita nahrazen pojmem kvalita. (Janík, 2012b)

Kvalitu vzdělávání lze určit podle Janíka a kol. (2013) tak, že se zaměříme na hodnocení tří hlavních aspektů:

- kvality školy (tj. klima školy, třídy a další sociokulturní vlivy),
- kvality kurikula (tj. cíle a obsahy, které si škola vymezí v rámci ŠVP v souvislosti s reálnými produkty výuky),
- kvality výuky (tj. kvalita vyučovací jednotky).

Kvalita vzdělávání je tedy zastřešujícím pojmem pro pojmy kvalita výuky (učení a vyučování) a kvalita školy a *kvalita* kurikula. Kvalitního vzdělávání tím pádem lze docílit pouze koordinovanou spoluprací mnoha odborníků, kterých se tato tematika dotýká, tzn. učitelů, vychovatelů, školních psychologů, didaktiků, tvůrců kurikula, politiků atd.

### **3.1. Kvalita školy a kurikula**

Jak již bylo výše naznačeno, kvalita vzdělávání je dána kvalitou školy a kurikula. Vzájemné propojení těchto dimenzí dokazují výzkumy zabývající se simultánním zkoumáním faktorů kvality na úrovni školy a výuky, kterých však zatím není mnoho (Janík et al., 2013).

#### **3.1.1. Kvalita školy**

Výchozím rámcem pro vytvoření vzorového modelu kvalitní školy je v České republice tzv. Bílá kniha. Obsahem tohoto dokumentu je kromě jiného také výčet klíčových znaků, které mají charakterizovat, jak by měla kvalitní škola vypadat.

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s.111) vymezují kvalitu školy jako *„žádoucí a optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů.“* Podle Chvála (2012) je základem kvality školy kvalita výuky.

Pol a kol. (2005, cit. podle Janík et al., 2013, s.36) vymezují pět oblastí, které zakládají kvalitu školy a těmi jsou:

- shoda lidí na hlavních principech fungování školy,
- vytváření a naplňování vize školy,
- otevřenost školy vůči okolí,
- řízení školy,
- prostředí podporující učení a vyučování.

Obecně lze říci, že kvalitní školu charakterizuje především dobrý systém řízení a srozumitelná filosofie, která vede všechny zúčastněné k naplňování vytyčených cílů a vzbuzuje zájem studentů o učení.

### 3.1.2. Kvalita kurikula

Tvůrcem kurikula může být vláda a ministerstvo. V tom případě se jedná o kurikulum centralizované, které je pro všechny školy stejné. V druhém případě, tzv. decentralizovaného kurikula jsou tvůrci učitelé anebo vedení školy, kteří jsou povinni vycházet z RVP. V České republice je aktuálně zavedena koncepce decentralizovaného kurikula (Píšová et al., 2011).

Kurikulum v podobě kurikulárního dokumentu reguluje cíle a obsahy školního vzdělávání. Thijs a van der Akker (2009 cit. dle Janík et al., 2013, s. 27) definují čtyři základní kritéria, která mají zaručovat kvalitu kurikula a těmi jsou:

- relevantnost,
- konzistentnost,
- praktikovatelnost
- efektivnost.

Tyto čtyři cíle zakládají kvalitu kurikula, tedy obsahu vzdělávání. Vzdělávání ovšem, jak již bylo řečeno, probíhá v procesu vyučování a učení, tedy výuky. Chceme-li zkoumat kvalitu kurikula, musíme se zároveň zabývat kvalitou jeho realizace, viz následující podkapitola.

### 3.1.3. Kvalita výuky

Následující kapitoly a podkapitoly (3.2, 3.2.1, 4, 4.1, 4.2), včetně této vychází z těchto základních zdrojů: (Slavík et al., 2014, Janík et al., 2013, Slavík et al., 2017).

Výuka je velice komplexní systém, proto nelze vytvořit návod na její ideální podobu. *„Je tedy třeba zodpovědět otázku, co má být ve výuce jaké, aby to hovořilo pro její kvalitu.“* (Janík a kol. 2013, s.110). V rámci zjišťování kvality výuky je důležité zabývat se nejen výzkumy kurikula, ale i výzkumy klimatu školní třídy a školy.

Výzkumy kvality výuky, které vycházely původně z konceptu efektivity a jsou označovány jako proces-produkt, jsou typické snahou hledat, co funguje. Kvalitní výuka se potom vyznačuje vynikajícími učebními výsledky žáků.

Weinert, Schrader a Helmke (1989, cit. dle Janík et al., 2013, s. 38) definují kvalitu výuky jako *„každý stabilní vzorec chování ve výuce, který jako celek nebo prostřednictvím jednotlivých komponent, umožňuje substanciální předpověď a nebo vysvětlení školního výkonu.“*

Toto pojetí je orientované především na kognitivní výkon žáka, ale vzhledem k současným cílům vzdělávání, je nedostačující. Výkon navíc je možné hodnotit v běhu, nebo rychlosti počítání, ale v psychologii je to obtížnější. Těžko ohodnotit míru sebepoznání nebo respekt k rozmanitosti vzhledem ke klasickému pojetí výkonu.

V českém prostředí se jedná o relativně nový pojem, který se potýká s dvojnázností významu slova kvalita, které lze chápat jako charakteristiku i hodnotící hledisko.

Jak již bylo uvedeno, definice pojmu kvalita výuky vychází z výzkumů vyučování a učení, klimatu školní třídy a školy, její kvality a kvality jejího rozvoje (Janík, 2012b). Jednotlivé prvky jsou tedy vzájemně velice úzce propojeny.

Aby bylo možné přesněji objasnit, co kvalita výuky doopravdy je, je nutné ji nejdříve sledovat a hodnotit. Chceme-li se zabývat kvalitou ve výuce v tomto kontextu, musíme vědět na, co se zaměřit.

Podle Janíka a kol. (2013) je vhodné sledovat jednotlivé determinanty. Zatímco vnější nevznikají v průběhu výuky, vnitřní jsou naopak na procesu výuky závislé a dále je můžeme dělit na komponenty a charakteristiky výuky.

*„Komponenty výuky jsou analytické složky výuky, které svým konkrétním utvářením ve výuce spolurozhodují o kvalitě, (např. organizační formy, fáze výuky). Charakteristiky výuky jsou proměnné, jež reprezentují určitý typ kvality, který může (a nemusí) výuky vykazovat (např. jasnost, strukturovanost, soudržnost), případně jej vykazuje v nějaké míře (např. nízká/střední/vysoká).“* (Janík et al., 2013, s. 44).

Vymezit charakteristiky a komponenty kvality výuky je náročný úkol, protože ji ovlivňuje mnoho proměnných. Janík a kol. (2013, s.110) je nakonec sdružili do čtyř okruhů, které zahrnují:

- organizaci a řízení třídy – využití času, přiměřené tempo, strukturovanost,
- zprostředkování cílů a obsahů – jasnost, strukturovanost, soudržnost,
- učební úlohy – kognitivní aktivizace,
- podpůrné učební klima – konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů.

Méně komplikovaný pohled na kvalitu výuky ji vysvětluje jako přirozený zájem učitelů, kteří své povolání vykonávají svědomitě, tzn. zajímají se o to, jak dobře učí a jak dobře se učí jejich studenti. Kategorie kvality je tedy úzce propojená s osobou učitele a profesionalizací učitelské profese. Stejně tak je podle Kosíkové (2011) a Chvála (2012) hlavním faktorem ovlivňujícím kvalitu výuky právě učitel.

Profesně dobře vybavený učitel může znamenat záruku kvalitnější výuky. Z tohoto pohledu lze učitelství vnímat jako vysoce expertní profesi, ve které by měl být tento aspekt zohledněn například v otázce finančního ohodnocení učitelů.

V roce 2013 Janík a kol. uvádějí, že neexistuje systematický výzkumný program kvality výuky použitelný napříč všemi obory, který by současně respektoval specifika jednotlivých vyučovacích předmětů. A o několik let později, v roce 2017, tuto představu již realizují a představují v publikaci *Transdisciplinární didaktika* (Slavík et al., 2017).

Jak již bylo naznačeno kvalita kurikula významně ovlivňuje kvalitu výuky, proto je zaměření se na vzdělávací obsah nejlepším možným způsobem, jak v didaktice psychologie efektivně dosáhnout požadavků na naplnění hlavních cílů výuky psychologie.

Existují různé modely školního vzdělávání a kvality výuky, kterým se podrobně věnuje již mnohokrát citovaný kolektiv autorů, přičemž pouze některé zohledňují didaktickou transformaci obsahu. Janík a kol. (2013) tedy navrhuje v tzv. obsahově zaměřeném přístupu využití modelu hloubkové struktury výuky, který bude podrobněji popsán v následující kapitole.

Obsahově zaměřený přístup souvisí s již zmiňovanou problematikou vyprazdňování obsahu. Argumentem podporujícím tento přístup je existence tzv. dvojrozměrnosti didaktického faktu.

Tedy skutečnosti, že obsah je transformován nejen na ontodidaktické, ale také psychodidaktické úrovni, jak již také bylo uvedeno. Tyto transformace zohledňují zachování odbornosti a zároveň pracují s přetvářením obsahu do podoby, ve které jej lze předávat studentům. Tento proces je klíčový pro vyučování a učení a tím pádem i pro zjišťování kvality výuky.

Úspěšné hodnocení kvality *výuky* se odvíjí od správné volby komponent utvářejících výuku. Smyslem hodnocení je možnost zlepšování kvality výuky na základě výběru vhodnější alternativy.

Hlavní funkcí hodnocení je napomáhat zjišťování reálného stavu vzdělávacího systému a usilovat o jeho pozitivní proměnu. Ten je možné zjistit pouze v porovnání s informacemi o jeho žádoucím stavu, které pocházejí z teorie a kurikulárních dokumentů.

Kritéria pro vyhodnocování kvality ve výuce psychologie, vycházejí z cílové kategorie – dimenzí funkční psychologické gramotnosti podle McGoverna a kol. (2010). Poskytují informaci o tom, čeho má být dosaženo (cíle). Nohavová (2018) v této souvislosti navrhuje postupy, prostřednictvím čeho, toho má být dosaženo (obsah, metody).

Aby měl výzkum v pedagogice význam, je potřeba, aby byl propojen s praxí. Jedině propojení teorie a praxe, je opravdová záruka efektivního využívání poznatků, a tedy naplňování cílů vzdělávání, včetně těch nejvyšších, což je rozvoj kompetencí a v případě výuky psychologie funkční psychologické gramotnosti.

Jaký způsob hodnocení a posuzování kvality výuky by měl zvolit učitel, coby reflektivní praktik, je-li jeho cílem hodnocení a zvyšování kvality vlastní výuky?



### 3.2. Hospitace jako nástroj pro analýzu i hodnocení

Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 75) definují hospitaci jako „*návštěvu vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovně vzdělávací práce*“. A hospitace následně dělí na:

- hospitace kontrolní (vykonávaná ředitelem školy, inspektorem),
- hospitace studijní a poznávací (učitelé, budoucí učitelé – studenti).

Podle Janíka a kol. (2013) je hospitace klíčovým metodologickým prostředkem obsahově zaměřeného přístupu. Ta slouží jako evaluační a reflektivní nástroj ve výuce. Aby bylo možné hodnotit procesy výuky, je potřeba vycházet ze čtyř předpokladů:

- procesem výuky je podstatně ovlivněna kvalita jejich výstupů,
- učitel je profesionálně zodpovědný za kvalitu výuky,
- učitel má rozlišovat lepší a horší situační alternativy výuky, aby mohl zlepšovat kvalitu výuky,
- učitelovo rozhodování má být profesionálně zdůvodněné, tj. má být posuzováno v odborné komunikaci mezi učiteli. (Janík et al., 2013, s. 195)

Reflexe v tomto pojetí odkazuje na schopnost prostřednictvím vnitřního dialogu dospět k řešení, které je vnímáno jako správné. Tato schopnost se ukazuje být velmi důležitá právě v učitelské profesi, kde, jak už bylo řečeno, nelze obstát s návody, neboť je s ohledem k jedinečnosti každé situace ani nelze vyrobit.

Toto pojetí tedy učitele chápe jako někoho, kdo je plně zodpovědný za celý vyučovací proces. Důvodem kladení důrazu na učitele může být fakt, že je hlavním mediátorem obsahu a zároveň zprostředkovatelem praktické zkušenosti. Tvoří třetí stranu trojúhelníku (učitel-žák-učivo) tím, že se pohybuje mezi teorií a praxí.

Hospitace se neuplatňuje pouze jako hodnocení vnějších kvalit, jak tomu bylo dříve, ale zahrnuje také sebehodnocení učitele. Učitel zároveň porovnává realizovanou výuku s její lepší variantou ve své představě, s tzv. alterací na základě předchozí analýzy výukové situace.

### 3.2.1. Virtuální (rozvíjející) hospitace

Podle Janíka (2013) je hospitace klíčový výzkumný prostředek v obsahově zaměřeném přístupu. Zejména proto, že může být využívána k zlepšování kvality výuky a prohlubování vědění v oboru, kterého se týká. Je-li pro tento účel využívána, nazývá ji zmiňovaný autor jako rozvíjející.

Úkolem rozvíjející hospitace je informovat o kvalitě výuky v rámci školní praxe a nabízet varianty, jak ji zlepšovat. To znamená, že má zároveň pomoci učitelům při zlepšování kvality výuky na základě navržení lepších alternativ výukových situací, které odpovídají snížené kvalitě.

Videozáznam (též virtuální hospitace) umožňuje zachycení situace v kontextu bez zkreslení selektivitou vnímání pozorovatele a díky tomu jej lze opakovaně analyzovat. V tomto kontextu může sloužit jako metoda rozvoje i hodnocení učitelských kompetencí (Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014).

Tyto autorky zároveň dodávají, že aby měla analytická práce reflektivní charakter, je nutné nejen nahrávku sledovat, ale zároveň ji přepsat do slov a rozepsat jednotlivé kroky tak, aby bylo možné doopravdy porozumět situaci, a tím pádem nalézt vhodné řešení pro intervenci (srov. Janík et al., 2011).

Z uvedeného textu vyplývá, že existují dva hlavní principy, na kterých je rozvíjející pojetí hospitace postaveno. První je podpora profesionality prostřednictvím reflexe praxe. A druhým principem je zlepšování kvality výuky prostřednictvím systematické práce s alteracemi a „lčba“ didaktického formalismu.

Práce s virtuálními hospitacemi může být vhodným tréninkem pro budoucí i začínající učitele, kteří se díky ní mohou lépe naučit reflektovat výuku a tím zvyšovat svoji profesionalitu, popřípadě předejít možné trémě či stresu.

Korthagen a kol. (2011, cit. podle Voborná, 2016, s.18-19) představuje ideální průběh reflexe učitele. Ten vymezuje do pěti fází:

- jednání,
- zpětný pohled na jednání,
- uvědomění si podstatných aspektů,
- vytvoření alternativních postupů jednání,
- vyzkoušení (nové jednání).

Tento způsob reflektování vlastní zkušenosti se nápadně podobá reflexi, která je očekávána od studentů nejen psychologie. Na základě takto provedené reflexe dochází k uvedení inovativních prvků do praxe.

Cílem virtuální rozvíjející hospitace je odhalit determinanty výuky, které buď zvyšují kvalitu výuky, nebo ji snižují a zároveň usilovat o propojení teorie a praxe, tím, že poskytují zpětnou vazbu a stávají se inspirací pro další práci.

Tato práce se zaměřuje na práci s virtuálními hospitacemi pořízenými v rámci natáčení výuky psychologie během praxe studentů pedagogické fakulty na střední zdravotnické škole. Hospitovanými jsou budoucí učitelé, kteří s praktickou zkušeností s výukou nemají téměř žádné zkušenosti. Použití metodiky 3A by mělo vést k objasnění momentů, při kterých dochází ke snížení kvality ve výuce. A zároveň k nápravě v podobě alternativního pojetí výukové situace ve prospěch rozvíjení funkční psychologické gramotnosti.

## 4. Metodika 3A

Někdy je na kvalitu výuky učiteli nahlíženo pouze jako schopnost používat různé výukové metody. Nebezpečí tohoto pojetí spočívá ve větší náchylnosti k vyprazdňování obsahu v podobě didaktických formalismů (viz podkapitola 2.3).

Jak k tomu dochází a jak této situaci předejít, je jednou ze základních otázek, které by měla metodika 3A pomoci zodpovědět. Metodika 3A „nabízí teoreticky zdůvodněný systém pojmů a postupů umožňující kvalitativně popisovat, objasňovat a hodnotově kategorizovat procesy didaktické transformace obsahu v reálném učebním prostředí“ (Slavík, et al., 2017, s. 295).

První zmínky o vzniku tohoto přístupu se objevují už v roce 2009. Stručným přehledem toho, jak se vyvíjela, nejdříve jako metodika AAA a následně metodika 3A, se zabývá Slavík a kol. (2014).

Mentální zázemí obsahově zaměřeného přístupu vychází z Klafkiho chápání didaktiky. Jejím cílem je podle tohoto autora zaměření k obsahovosti (Klafki, 1967, cit. podle Slavík et al., 2017, s. 267). Inspirací pro vznik metodiky 3A byly zároveň různé zahraniční modely kvality ve vzdělávání.

První a zároveň nejkompaktnější model, jež se stal inspirací pro metodiku 3A, je model didaktické rekonstrukce, který si stejně jako metodika 3A zahrnuje všechny fáze didaktické transformace obsahu. Druhou inspirací je konstrukční výzkum (Design-Based Research), který vyzdvihuje potřebu konzultace těchto transformací s teoretikem oboru a na rozdíl od metodiky 3A je také dán větší důraz na praktické ověřování zlepšujících návrhů.

Metodika 3A má být zakotvením transdidaktiky v praxi a tím pádem by měla být schopná sloužit jako nástroj výzkumu kvality výuky napříč všemi obory. Je tedy patrné, že hlavním rozdílem je širší zaměření, které je v případě konstrukčního výzkumu omezené pouze na daný obor.

Metodika Klíčových didaktických událostí (CDI) je jedním z posledních přístupů zmíněným již uvedenými autory. Zakládá se na popisu klíčových událostí, které slouží jako podklady k hodnocení kvality výuky. Rozdíl je v tom, že metodika 3A následně ještě navrhuje možné lepší postupy (alterace).

Nejde tedy pouze o to, vystihnout momenty, kdy je obsah předáván nepříliš efektivně, ale také navrhnout přístup, který povede k jejich nápravě. Stejně tak, jako je potřeba studentům nejen vysvětlovat, proč něco není správně, ale zároveň podávat informaci o tom, jak to udělat lépe

## 4.1. Pojmový aparát metodiky 3A

Výzkum prostřednictvím metodiky 3A je orientován na hloubkovou analýzu dat sebraných ve formě videonahrávky. Ta je obvykle pořízena v rámci tzv. hospitační videostudie, která byla představena v předchozí kapitole.

Analýza videostudie se týká zjišťování integrity jednotlivých složek výuky, kterými jsou obsah, cíl a činnost. Soudržnost (též integrita) těchto prvků je důležitým kritériem kvality výuky. Analýza je tvořena pomocí tzv. modelu hloubkové struktury výuky, který slouží pro snazší odhalení možných didaktických formalismů. Na základě toho jsou analyzované situace rozděleny na kvalitní (didaktická excelence) a nekvalitní, tedy takové, které zahrnují didaktické formalismy, snižující kvalitu výuky (viz podkapitola 2.3).

Model hloubkové struktury výuky zároveň poskytuje oporu při návrhu alterace. Výsledkem je didaktická kazuistika, jejíž vytvoření by mělo učitelům pomoci při zvyšování svých odborných kompetencí. A to prostřednictvím znalostí pro změnu, tzn. propojení praxe a teorie, a znalostí pro zlepšení, která značí schopnost vytvoření alterace.

Metodika 3A tedy umožňuje, přes systém pojmů a postupů, popis kvality výuky, respektive transformací, ke kterým při výuce dochází v praxi. Z toho důvodu se předpokládá povědomí učitele o těchto procesech a následně jeho schopnost z nich vycházet při vlastní práci.

Analyzovanou jednotkou je stávající významné výukové situace, protože jednotlivé výukové situace se podílí na formování učebního prostředí a kvality výuky jako celku. Jsou omezeny časem, místem i obsahem. Toto vymezení napomáhá k lepšímu uchopení úseku, který bude podrobován analýze.

O tom, zda je výuka hodnocena jako kvalitní či nekvalitní, rozhoduje i míra dosahování jednotlivých cílů výuky. V rámci metodiky 3A jsou rozlišené čtyři kategorie kvality jednotlivých situací ve výuce, kterým je věnována následující podkapitola.

Na kvalitu výuky má také vliv kulturní prostředí, přičemž metodika 3A je právě ovlivněna již zmíněným konstruktivistickým přístupem, který upřednostňuje kognitivní aktivizaci studentů a tzv. komunikační přístup k výuce (Nohavová, 2018).

Každý obor má tzv. nulový stupeň kultury, který vymezuje učivo, které musí být zachováno, aby se výuka nedostala do rozporu s předmětným oborem. Toto jádro obsahu představuje tzv. sémanticko-logickou strukturu, na které závisí porozumění a dorozumění v rámci oboru.

Tato struktura zajišťuje ucelenost obsahu a tím pádem jeho srozumitelnost pro studenty. Způsob uspořádání struktury obsahových celků, ze kterých vyplývá organizace výuky následně ovlivňuje její kvalitu, v závislosti na tom, jak jsou tyto celky vzájemně propojeny. Odhalit tato obsahová jádra nebývá z důvodu složitosti výuky jako systému snadné, proto jsou při tzv. konceptové analýze reprezentována pomocí konceptového diagramu.

## **4.2. Hodnocení výukových situací na základě metodiky 3A**

Hodnocení výukové situace vychází z hodnocení tří hlavních determinant výuky a míry jejich propojení z hlediska psychodidaktického i ontodidaktického. Integrita výuky je potom označení pro vyjádření provázanosti těchto aspektů (Rusek, Slavík, & Najvar, 2016). Uvedená integrita (soudržnost) se týká těchto tří vrstev modelu hloubkové struktury výuky: konceptové, tematické, kompetenční. Konceptová vrstva obsahuje poznatky daného oboru (jako koncepty), které učitel chce ve výuce žákům zprostředkovat. Tematická vrstva obsahuje konkrétní činnosti žáků (včetně jejich dosavadních zkušeností a prekonceptů), kompetenční vrstva (jak samotný název napovídá) obsahuje cílové kategorie výuky, tj. kompetence. V případě výuky psychologie Nohavová akcentuje mezinárodně uznané cíle: funkční psychologická gramotnost a psychologicky gramotný občan (srov. Nohavová, 2018). Uvedené vrstvy modelu hloubkové struktury výuky jsou více rozvedené a objasněné v podkapitole 4.3.

Na základě toho, jak jsou uvedené vrstvy vzájemně propojeny jsou již mnohokrát zmíněným kolektivem autorů vymezeny čtyři druhy výukových situací, které se významně liší v míře přínosu pro studenty a jsou seřazeny od nejnižší po nejvyšší úroveň kvality výuky:

- selhávající,
- nerozvinutá,
- podnětná,
- rozvíjející (Janík et al, 2013, s. 234).

Ze zmíněných druhů výukových situací o integritě hovoříme pouze v případě rozvíjející výukové situace, která jediná nevyžaduje alteraci. V tomto případě výuka vede k zobecňování pojmů na nejvyšší úrovni metakognice a je následně hodnocena jako didaktická excelence.

Podnětná výuková situace se vyznačuje chybějící tendencí vést studenty k metakognici. Protože se jedná o překročení rámce oboru, není alterace nutná. Výuku lze charakterizovat jako motivující. Vede studenty k pochopení užitečnosti předkládaného obsahu a k aktivitě v hodinách.

Osvojování základních znalostí na nejnižších poznávacích procesech je charakteristickým rysem nerozvinuté výukové situace. Ta je typická také absencí hlubšího porozumění učivu, které souvisí se získáváním kompetencí.

Příčiny selhávající výukové situace mohou být různé, důležité je, že tyto situace nemají pro studenty téměř žádný přínos. Lze je identifikovat a popsat na základě tzv. didaktických formalismů, které jsou více objasněny v podkapitole 2.3.

Připomeňme, že cílem didaktické kazuistiky je prostřednictvím pozorování zkoumat učební prostředí ve výuce a sledovat, na jaké úrovni se propojuje obsah s představami a zkušenostmi o psychologii v mysli studentů.

Metodika 3A je metodologickým postupem, který toto sledování umožňuje za účelem zkvalitňování výuky. 3A je zkratka pro tři po sobě jdoucí fáze metodického postupu: anotaci, analýzu a alteraci.

### **4.3. 3A**

#### **4.3.1. Anotace**

V první fázi je pozornost zaměřena na kontext výukové situace na několika úrovních. Na úrovni didaktického uchopení a návaznosti obsahu a na úrovni tématu a cíle (Nohavová, 2018).

První z nich se týká kontextu výukové situace, který se týká tématu výuky cíle a způsobu jakým obsah navazuje na předchozí výuku. Druhá část se týká didaktického uchopení obsahu, tzn. činností učitele a studentů (Janík et al., 2013).

Témata jsou představena nejen v kontextu instrumentální praxe oboru, ale i v kontextu výuky (Slavík et al., 2017). Díky tomu lze sledovat didaktické transformace obsahu na různých úrovních.

Cílem anotace je umožnit náhled na hospitovanou výuku jako na celek, za účelem porozumět analýze a alteraci výukové situace.

#### **4.3.2. Analýza**

Konceptová analýza je metoda sloužící k didaktickému výkladu výuky a posouzení její kvality (Slavík et al., 2017). Cílem analýzy je vytvoření modelu hloubkové struktury výuky.

Na základní úrovni je jí schopen každý učitel. Zahrnuje rozložení analyzované výukové situace na dílčí složky a interpretaci didaktické transformace obsahu ve výuce. Vizuálním zobrazením strukturace obsahu ve vztahu k cílům výuky zachycuje tzv. model hloubkové struktury výuky (Janík et al., 2013).

Model hloubkové struktury výuky je v metodice 3A reprezentován konceptovým diagramem, za účelem znázornění vztahů mezi základními složkami výuky, se kterými studenti ve výuce pracují.

Výsledný konceptový diagram je vyjádřením toho, jak jsou jednotlivé klíčové koncepty navázány na jiné. Zahrnuje tři vrstvy a dva operační přechody mezi nimi (Janík et al., 2013).

#### **Konceptová vrstva**

Je ústřední úrovní modelu a obsahuje pojmy na vysoké úrovni obecnosti. Reprezentuje uspořádání konceptů daného oboru a činností, které se k němu vztahují. (Janík et al., 2013)

Struktura pojmů by měla odpovídat požadavkům kurikulárních dokumentů a vychází z přístupu oborových didaktik. Tyto pojmy studentům nejsou tolik blízké, jako pojmy z tematické vrstvy, proto jejich osvojení vyžaduje schopnost vyhledávat souvislosti v širších kontextech.

Nohavová (2018) uvádí, že pokud by nebyla tato vrstva ve výuce zastoupena, nemělo by význam se učit odbornou psychologií, protože ji „žijeme“. Je-li výuka naopak realizována pouze v této vrstvě dochází obvykle k rozvoji pouze formální gramotnosti a obvyklým didaktickým formalismem je odcizené poznávání.

#### **Tematická vrstva**

Obsahy v této vrstvě jsou studentům blízké, protože je obvykle znají ze své zkušenosti. Tematická vrstva tím pádem zastupuje subjektivní realitu. V této



vrstvě učitel přemýšlí pokaždé, když vybírá učivo. Tento proces je tedy významně ovlivněn didaktickou citlivostí učitele (Slavík et al., 2017).

Týká se obsahu výuky, který lze popsat v rámci komunikace mezi studenty a učitelem. To znamená, že je sledován způsob, jakým se obsah oboru propojuje s empirickou zkušeností žáka.

Ve výuce psychologie dochází k opravdovému porozumění pojmům až v případě propojení konceptové a tematické vrstvy (Nohavová, 2018).

### **Kompetenční vrstva**

Postupováním od nejnižších kategorií k vyšším dochází k zobecňování pojmů až na úroveň nadoborových kompetencí. Odtud pochází název této poslední vrstvy.

Patří sem tedy klíčové kompetence a především cílové kategorie oboru, o které je ve výuce usilováno. V případě výuky psychologie je kompetenční vrstva zastoupena funkční psychologickou gramotností (Nohavová, 2018).

Kromě toho zahrnuje veškeré dispozice a kompetence, kterými student disponuje pro zvládnutí oborových poznatků s ohledem na schopnost tyto poznatky využívat nejen pro potřeby daného oboru.

Proces obsahové transformace je vyjádřen operačními přechody, kterými je abstrakce a generalizace. Abstrakce vede k pochopení důležitých pojmů a jejich vřazení do studentovy vlastní pojmové struktury (Janík a kol., 2013). Zatímco v rámci generalizace student uplatňuje tyto poznatky v obecnější rovině principů, čímž v případě výuky psychologie, dochází k rozvíjení funkční psychologické gramotnosti.

Konceptový diagram, coby základní pojmová síť, slouží k usnadnění náhledu na výukové situace. Měl by pomoci odhalit momenty, při kterých dochází k nekonzistentnosti mezi vrstvami. Na základě míry této nekonzistentnosti, je navržen lepší způsob, který by měl být jak vyhovující pro učitele, tak pro studenty a zároveň povede k propojení všech vrstev výuky, protože jejich propojení je pro kvalitní výuku klíčové.

### **4.3.3. Alterace**

Neprojojení vrstev značí výzvu k alteraci. Tedy navržení takového způsobu, který vede k naplnění nejvyšších cílů výuky. V případě výuky psychologie se jedná zejména o rozvíjení funkční psychologické gramotnosti (Nohavová, 2018).

Alteraci Janík a kol. (2013, s.168) definují jako „*variantu didaktického řešení určité výukové situace, navržené s cílem zlepšit kvalitu původního řešení.*“ Podle míry naplňování cílů výuky, ji lze posoudit jako zlepšující, zhoršující nebo neutrální.

Označit nefunkční prvky a upozornit na chyby je však pouze první krok ke zlepšení kvality výuky. Postrádalo by smysl poukazovat na nedostatečnosti, pokud by nebyl navržen způsob, jakým lze dosáhnout nápravy.

Z tohoto důvodu je alterace klíčovou částí metodiky 3A. Právě prostřednictvím alterace, ideálně je-li ověřená v praxi, se teorie propojuje s praxí. A právě o propojení teorie s praxí by měl usilovat každý učitel.

Výsledkem práce s metodikou 3A je tzv. didaktická kazuistika, jejíž obsahem je popis vybraných výukových situací, který vypovídá o kvalitě výuky na základě rozboru klíčových determinant výuky (Janík et al., 2013).

Následující praktická část je věnována právě těmto didaktickým kazuistikám a možnostem práce s nimi v kontextu zkvalitňování výuky psychologie na středních školách.

## Praktická část

### 5. Uplatnění metodiky 3A v didaktice psychologie

Didaktická kazuistika ve výuce psychologie sleduje především způsob, jakým je obsah oboru psychologie představen studentům a s ním zacházejí, aby bylo dosaženo cílů výuky. Přičemž je potřeba vzít v potaz, že jednotlivé oborové koncepty se v rámci výuky objevují ve dvou podobách. Jako odborné poznatky, tedy obsah. A jako psychické modality, tedy osobní zkušenosti studentů s těmito psychologickým koncepty a pojmy.

Pokud je student schopen nahlížet obsah z obou perspektiv a diskutovat o něm v rámci odborného jazyka, vede to k rozvoji psychologického myšlení, které je jedním z hlavních cílů výuky psychologie v zahraničí. Díky neustálému porovnávání vlastní zkušenosti a oborových pojmů ve výukových situacích, dochází k učení a rozvoji kompetencí, v případě výuky psychologie, již uvedených dimenzí funkční psychologické gramotnosti. Tato situace však nastává pouze v případě, že jsou propojeny všechny vrstvy výuky (Nohavová, 2018).

Metodika 3A umožňuje sledovat způsob propojení v rámci obsahových transformací, díky čemuž je následně možné navrhovat alterace a tím zvyšovat kvalitu výuky psychologie.

Zároveň tímto způsobem vznikají tolik potřebné materiály pro výuku psychologie, které vycházejí z moderních požadavků dnešní školy, kterými je naplňování kompetencí v souladu s požadavky kurikulárních dokumentů na podobu výuky.

Metodika 3A by také mohla sloužit jako způsob, jak zkvalitňovat výuku v rámci praxe studentů učitelství psychologie. Díky uchování záznamů, lze sledovat pokroky a trénovat schopnost sebereflexe, která je pro výkon učitelské profese zásadní.

Každopádně jednou z nejdůležitějších otázek, kterou by si měli učitelé psychologie klást, a na kterou jim mohou právě kazuistiky pomoci najít odpověď, je otázka po obsahu výuky. Jaké poznatky patří pro výuku psychologie k těm základním? A jak dosáhnout vyváženého poměru v rozvíjení dovedností a osvojování poznatků?

Následující kazuistiky mohou sloužit jako inspirace pro učitele psychologie, jak ve výuce pracovat se vzdělávacím obsahem tak, aby byly naplněny cíle vzdělávání (viz podkapitola 2.1), včetně rozvíjení funkční psychologické gramotnosti studentů.

Následující kazuistiky by měly sloužit jako částečná odpověď na tyto otázky, nebo alespoň ukázat způsob, jakým lze využít metodiku 3A pro jejich zodpovězení.

## 6. Úvod do obsahu videonahrávek

Hlavním zdrojem dat pro praktickou část a vymezené výukové situace je tzv. rozvíjející virtuální hospitace, jejíž součástí je videozáznam z výuky psychologie na střední škole. Kompletní přepis z výuky je k nahlédnutí v seznamu příloh. Detailní znalost výukových situací je důležitá k nalezení vhodné alterace a její následné porovnání s uskutečněnou výukou. Přepisy výukových situací jsou součástí příloh (8,9).

Nahrávky byly pořízeny 22. 11. 2017 a 6. 12. 2017 na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické v Českých Budějovicích. Nahrávání proběhlo v rámci dokumentování průběžné praxe studentů druhého ročníku Učitelství psychologie pro střední školy. Obě nahrávky pocházejí ze stejné třídy, oboru Zdravotnický asistent, třetí ročník. Ve třídě bylo v průměru 18-20 studentů, ale přesný počet nelze ze záznamu určit. Výuka probíhala vždy 45 minut a v obou případech byl výklad podpořen powerpointovou prezentací.

Vyučujícími byli studenti magisterského navazujícího oboru Učitelství psychologie pro střední školy. Protože se jednalo o průběžné praxe, je potřeba tento fakt zohlednit při posuzování kvality výuky. V případě výukové situace vztažené k problematice stresu se jedná o vůbec první vyučovanou hodinu učitele. V druhém případě praxe vyučující nepřesahuje více než 10 hodin. Oba hospitování vyučující nyní působí v praxi jako učitelé.

V rámci první virtuální hospitace byla soustředěna pozornost na představení hlavního tématu, kterým byl stres. Hodina začala aktivizačním cvičením nazvaným Pizza Hut. Jednalo se o sled několika pohybů, které studenti opakovali podle toho, jaké dával učitel hlasové pokyny. Následovalo opakování tématu minulé hodiny, kterým byla thanatologie. Po opakování přehrál učitel krátký výsek videa z filmu Kurz sebeovládání, konkrétně scénu z auta. Prostřednictvím scény učitel demonstroval hlavní téma hodiny. Následně představil pojmy související se stresem. Tradiční monologická frontální výuka s občasným dotazováním neposkytla studentům mnoho příležitostí se do výuky zapojit. Hodina byla zakončena opakováním ve formě dotazování se na klíčové pojmy.

Obsahem druhé nahrávky pořízené o týden později v té samé třídě, byla hodina, jejíž hlavním tématem byl syndrom vyhoření. Vyučující zahájila hodinu opakováním ve formě pokládání otázek týkajících se pojmů souvise-

jících se stresem. Následně mělo být přehráno video, ale selhala technika, proto vyučující začala rovnou výkladem. Jako první byl představen jádrový pojem, tzn. syndrom vyhoření (burn-out) a jeho definice. Odpovědi studentů na otázku, kde se lze se syndromem vyhoření setkat, byly zaznamenávány na tabuli. Cílem bylo zapsat alespoň osm povolání, která mohou být ohrožena syndromem vyhoření a z nich vybrat pět, která jsou postižena nejvíce. Tato aktivita měla studenta přivést k pojmu pomáhající profese. Následně vyučující představila jednotlivé fáze syndromu vyhoření a projevy, které jej doprovázejí a způsoby, jakými lze syndromu vyhoření čelit. Celá hodina byla ukončena opakováním v podobě klasického dotazování.

Pozornost je v této práci tedy soustředěna především na práci se vzdělávacím obsahem. Výběr videohospitací proběhl na základě podobnosti probíraných témat tak, aby bylo možné lépe zdůraznit možnosti vzájemného propojení v rámci navazujících vyučovacích hodin. Důvodem, proč se v práci věnuji právě tématům stresu a syndromu vyhoření, je důraz, který je na tato témata kladem v rámci RVP (2008) pro zdravotní asistenty.

Protože práce vychází z principu tzv. obsahově zaměřeného přístupu, bylo třeba pečlivě zvážit, jaké výukové situace zvolit, aby co nejvíce vystihovaly způsob práce učitele a žáka s obsahem. Podrobnější rozbor jednotlivých výukových situací, které byly vybrány pro kvalitativní analýzu bude uveden v rámci následujících dvou kazuistik.

První výukovou situaci z celkových 45 minut výuky reprezentuje část záznamu od 5:26 - 35:37 minuty a druhou výukovou situaci 9:17- 38:00.

Návrhy alterací pro obě kazuistiky zohledňují požadavky na výuku kladené v rámci RVP pro obor Zdravotnický asistent. Psychologie se v souvislosti s tímto oborem vyučuje v rámci vzdělávací oblasti a obsahového okruhu: Sociální vztahy a dovednosti.

Cílem výuky psychologie pro obor Zdravotnický asistent je podle RVP (2008, s.50) *„formovat vztah žáků k povolání a rozvíjet jejich profesní a sociální kompetence, zejména vztah k pacientům/klientům. Žáci jsou vedeni k osvojení vybraných znalostí a dovedností a jejich aplikaci při řešení konkrétních problémů a situací“*.

Ve vztahu k analyzovaným tématům jsou očekávané výsledky v předmětu psychologie pro zdravotní asistenty podle RVP (2008, s. 50) formulovány následovně: *„žák určí příznaky, příčiny a možné důsledky zátěžových situací jako je stres, frustrace, deprivace a vyhoření a obranné frustrační mechanismy a umí na ně vhodným způsobem reagovat; objasní příznaky syndromu vyhoření a účinné způsoby prevence vzniku syndromu...“*.

## **7. Didaktické kazuistiky**

### **7.1. Didaktická kazuistika 1**

Má-li cílem být propojení teoretických poznatků z výuky psychologie a praktických zkušeností studentů (do) ze zdravotnického prostředí, vychází tato kazuistika z pojetí stresu jako zátěžového faktoru, typického pro profesní i soukromý život, přestože závěrem nabízí i způsob odlišného náhledu na tuto problematiku.

#### **7.1.1. Anotace**

Začátek výukové situace byl vymezen momentem, kdy učitel dokončil opakování látky z minulé hodiny. Bez větší návaznosti na opakování následně pustil krátký úsek videonahrávky z filmu, kterým mělo být demonstrováno ústřední téma hodiny - stres.

Cílem výuky bylo obeznámit studentky s projevy stresu a poukázat na jeho každodenní výskyt v životě každého z nich. Toho mělo být dosaženo na základě představení jeho základních projevů a fází, ve kterých probíhá. Výsledné znalosti měly být propojeny s praktickými možnostmi zvládnutí stresu prostřednictvím vybraných technik.

Vzhledem k tomu, že problematika stresu provází psychologii od jejího ustálení coby vědeckého oboru, jedná se o jednu z nejvíce prozkoumaných oblastí psychologie a dodnes se těší velkému zájmu výzkumníků, nejen na vysokých školách.

Výše uvedený fakt poukazuje na skutečnost, že výběr učiva a s ním spojené didaktické transformace, vyžadují od učitele dobrou didaktickou znalost obsahu. Aby došlo k propojení všech vrstev konceptového diagramu, měla by výuka vycházet ze zkušeností studentek a poukázat na způsob, jakým mohou získané informace využít v osobním a profesním životě.

#### **7.1.1.1. Podrobnější analýza výukové situace v kontextu představené psychologické terminologie**

Minimum z minima o stresu, jak píše Křivohlavý (2010) ve své knize *Sestra a stres*, je přesně tím, o čem pojednávají následující odstavce.

Slovo stres pochází z latinského „stringo“, což znamená stahovat, popřípadě utahovat. Křivohlavý (1994) uvádí, že mezi stresové situace patří zejména ty, které v člověku vyvolávají pocit tísně či úzkosti. Dokonce v češtině lze



nalézt výroky, které reflektují například pocit staženého žaludku, nebo svírání vnitřností v případě prožívání úzkosti.

Zájem o stres, nejen v psychologii, je patrný v průběhu celého dvacátého století. Prvními, kdo se o stres zajímali v kontextu psychologie byli I.P. Pavlov, který zkoumal stresovou reakci u psů a W. Cannon známý též svými pokusy na zvířatech, která vystavoval zátěžovým situacím. Úkolem stresu je podle Cannona připravit organismus na boj či útěk (fight or flight), za účelem odstranění stresoru a obnovení rovnovážného stavu (Kučera, 2013).

Na práci Cannona navázal H. Selye, ale opět se jednalo o výzkumy fyziologických reakcí na stres u zvířat. Pravidelnost změn, vyvolaných působením stresoru, pozorovatelných na funkci endokrinního systému, nazval obecný adaptační syndrom. Podle Selye (cit. podle Goldmann, & Baštecká, 2001, s. 240) se jedná o „stav projevující se specifickým syndromem, který sestává ze všech nespecificky navozených změn uvnitř biologického systému“. Adaptační syndrom probíhá ve třech fázích, které se nazývají poplachová fáze, fáze rezistence a fáze vyčerpání.

V první, poplachové fázi se organismus střetává se stresorem, který spouští poplach. Dochází k aktivaci sympatického nervového systému, zvýšení krevního tlaku a zrychlení tepu, za účelem aktivace organismu k útěku či boji v situaci vnímaného ohrožení. Ve fázi rezistence probíhá boj se stresorem. V tomto kontextu Selye uvádí některé „nemoci adaptace“, které vznikají dlouhodobým působením stresoru. Poslední fáze, vyčerpání, je typická neschopností organismu stresu odolávat a aktivací parasympatiku. Mohou se objevit deprese v souvislosti s rezignací organismu (Křivohlavý, 1994).

Přínosem teorií, vycházejících z výzkumu na zvířatech, je nesporně zjištění, že humorální reakce navozené působením stresu mají zároveň vliv na reaktivitu organismu a mohou vést k lepší adaptaci (Hartl, & Hartlová, 2009).

Důvodem, proč byl tento fyziologický přístup ke stresu kritizován, byla nemožnost aplikovat poznatky z výzkumů na člověka. Přínos tohoto přístupu je sice nesporný, ale praktickým využitím aplikace poznatků se zabýval až Lazarus v rámci transakčního přístupu, který poté rozpracoval spolu s Folkmanovou (Křivohlavý, 1994). Podle Lazaruse přináší stres „ohrožení pohody a zahrnuje nepříjemné emoce“ (Goldmann, & Baštecká, 2001, s. 240).

Hlavní myšlenkou tohoto přístupu je, že způsob, jakým člověk přistupuje ke stresové situaci souvisí s tím, jak ji vyhodnocuje. Transakční přístup je tím pádem zaměřen nově na úlohu, jakou hraje v procesu působení stresu,

vztah mezi osobou, jejím subjektivní hodnocení situace (kognitivní složka) a prostředím, kde se vše odehrává (transakční složka) (Křivohlavý, 2001).

Lazarus se zaměřil na procesy v psychice člověka, který je vystaven náročné situaci. Na základě svého výzkumu vyvinul model dvojího zhodnocení situace ohrožení. Prvotní zhodnocení se týká posouzení situace, na základě toho, jak velké ohrožení způsobuje, s ohledem na její další vývoj. Druhotné zhodnocení zahrnuje možnosti daného jedince pro zvládnutí situace za použití strategií k odstranění stresoru. Ve třetí fázi tzv. přehodnocení jedinec vyhodnocuje účinnost strategie a volí mezi dvěma formami zvládnutí, zaměřením se na emoce, nebo zaměřením se na problém (Křivohlavý, 1994).

Appley a Trumbull (cit. podle Křivohlavý, 1994, s. 10) definici stresu dále rozšiřují a tvrdí, že stresem je *„nejen přímé, bezprostřední ohrožení člověka, ale i předjímání (anticipace) takového ohrožení a s tím spojený strach, bolest, nejistota, úzkost apod“*.

Jinak řečeno, člověk se dostává do stresového stavu tehdy, pokud na něj působí požadavky prostředí a on nemá dostatek zdrojů, aby na ně odpověděl (Baštecká, & Goldmann, 2001).

Tyto požadavky mohou být vnímány buď jako pozitivní nebo negativní. Na základě toho lze stres rozdělit na eustres a distres.

Eustres lze chápat jako tzv. pozitivní stres. Vzniká v situacích, které vyžadují určitou míru zátěže, ale jedinec je neprožívá negativně. Prožitek eustresu se například často pojí s radostí. Často jej aktivují pozitivně hodnocené situace, které s sebou přináší napětí, například svatba, sportovní výkony, cestování (Křivohlavý, 2001).

Naproti tomu distres je stres, jehož účinky na jedince lze charakterizovat jako negativní. Vzniká v situacích, které jsou vnímány jako ohrožující a nezvládnutelné. Jedná se o moment, kdy máme pocit, že nemáme dostatek sil na to, abychom danou situaci zvládli (Křivohlavý, 2001).

Faktory způsobující stres jsou označovány jako stresory, jejichž vymezením se zabývá mnoho autorů. Obecně se jedná o činitele pocházející z vnitřního i vnějšího prostředí, které v organismu vyvolávají stresovou reakci. Velice známá je například klasifikace stresorů od dvojice autorů Holmes a Rahe nebo její upravená verze, tzv. De Meusova škála, která je součástí této práce, viz Příloha 2.

Příznaky stresu lze rozdělit na fyziologické, psychické a behaviorální. Mezi příznaky pozorovatelné v jednání a chování jedince patří například neroz-

hodnost, změněný denní rytmus, proměna vztahu k jídlu, tíhnutí k drogám, zhoršená kvalita práce a nepozornost (Křivohlavý, 2010).

Fyziologické příznaky zahrnují různé tělesné projevy. Patří sem například pocení, zúžení zornic, zvýšení tepové frekvence, zrychlení dechu nebo např. tunelové vidění. Vnitřním indikátorem stresu může být též zvýšená produkce serotoninu, adrenalinu, noradrenalinu a kortizolu (Kučera, 2013).

Dopady stresu na psychiku jedince se mohou projevovat jako výkyvy nálad, neschopnost empatie, nadměrné pocity únavy, přílišné zaměření na zdravotní stav a nepodstatné detaily (Křivohlavý, 2010).

Krátkodobě stres působí jako podnět k aktivaci a mobilizaci sil pro zvládnutí situace, která je vnímána jako náročná. Dlouhodobé působení stresu může však vést k psychosomatickým a dalším jiným onemocněním, včetně syndromu vyhoření.

Nástrojem psychiky pro zvládání stresu jsou tzv. obranné mechanismy, jejichž hlavním účelem je zachovat integritu jedince ve chvíli, kdy čelí nějakému tlaku v ohrožující situaci. Jedno z nejznámější vymezení obranných mechanismů představila A. Freudová (1936), která za hlavní mechanismy považuje: regresi, represi, reaktivní výtvar, izolaci, odčinění, projekci, introjekci, obrácení proti sobě, sublimaci a přemístění pudových cílů. Na její dílo navazuje řada autorů. Například Vaillant (1977) vymezuje čtyři typy obranných mechanismů. První skupinu tvoří psychotické obrany, druhou obrany u poruch osobnosti, třetí skupinou jsou neurotické obrany a za poslední zralé obrany považuje altruismus, potlačení, sublimaci, anticipaci a humor (Plháková, 2003).

Obranné mechanismy sice vedou k rychlé adaptaci na prostředí, ale zároveň zkreslují realitu, protože pracují nevědomě a obvykle se i přes jejich neúčelnost spouští automaticky. Jejich hlavním smyslem je eliminovat zátež. Důsledkem tohoto zkreslení je obtížné odhalit její opravdový zdroj.

Záměrné aktivní snahy zmírnit působení stresu jsou označovány pojmem copingové strategie. Samotné slovo strategie odkazuje na promyšlený plán, což vede ke zmírnění úzkosti důsledkem víry, že je situace zvládnutelná. V zásadě existují dva typy copingových strategií. První se vyznačují orientací na problém a druhé se zaměřují na zvládání emocí. Ani copingová strategie však není zárukou úspěšného zvládání stresu, je-li využívána nevhodným způsobem (Křivohlavý, 2010).

### **7.1.1.2. Kontext výukové situace - cíl, téma, obsah**

Základní informace ohledně průběhu hodiny jsou popsány v kapitole 6. Hodina začala krátkým rozcvičením v podobě techniky z pole zážitkové pedagogiky, která se nazývá Pizza Hut. Následovalo opakování thanatologie, která byla tématem minulé hodiny. Ústřední pojem hodiny učitel představil na ukázce z filmu Kurz sebeovládání.

Následně učitel studentky seznámil s hlavními pojmy, které měly být během hodiny objasněny. Učitel poté představil několik způsobů, jak lze dělit stres (eustres, distres) a jeho projevy do různých kategorií (fyziologické, psychické). Také hovořil o jeho příčinách a funkci stresu v životě člověka. Následovalo vymezení fází obecného adaptačního syndromu a psychických a fyziologických důsledků stresu, přičemž největší pozornost byla věnována onemocněním způsobených dlouhodobým působením stresu.

Závěrem učitel pojednal o způsobech zvládnání stresu a copingových strategiích. Posledních pět minut věnoval opakování, které proběhlo formou dotazování na pojmy, které si studenti měli zapamatovat a objasnit.

### **7.1.1.3. Didaktické uchopení obsahu**

Tato hodina byla klasickým příkladem frontální výuky realizované formou výkladu s dotazováním. Úvod do tématu proběhl prostřednictvím krátkého videa, za účelem demonstrovat příznaky stresu.

Výklad byl doplněn prezentací pro lepší strukturování obsahu a dodržení časového plánu hodiny. Typickým znakem výuky byla silná převaha aktivity učitele na úkor aktivity studentek, které by jinak pravděpodobně aktivní byly. Na toto usuzuji z průběhu následující hodiny, která je předmětem analýzy v rámci didaktické kazuistiky 2.

Charakteristické je také množství různých dělení, které učitel využívá mnohdy téměř bezúčelně, protože nedochází k jejich porovnání ani vysvětlení.

### **Podrobnější analýza výuky**

Aktivizace studentek na začátku hodiny byla okamžitě uklidněna trochu zmatečným opakováním thanatologie. Následovala videoukázka, jejímž cílem bylo přimět studenty odhalit příznaky stresu.

**U:** *„Jakým způsobem se ten stres projevoval v tom filmu? U hlavního hrdiny?“*

Záměrem aktivity sice bylo nechat studenty odhalit příznaky stresu, ale nakonec byly shrnuty v krátkých odpovědích studentů.

**S1:** *„Viděli jsme tam vystresovaného člověka, kterej se snažil uklidnit.“*

**S2:** *„Nervozitou.“*

**S3:** *„Křikem.“*

**S4:** *„Spěchem.“*

**S5:** *„Rozhazoval rukama.“*

**S6:** *„Zastavil.“*

**S7:** *„Aby ho uklidnil.“*

**S8:** *„Donutil ho zazpívat.“*

Učitel více s videoukázkou nepracoval a rovnou seznámil studentky s obsahem hodiny a hlavními pojmy.

**U:** *„Donutil ho zazpívat si, přesně. Tohle si rozebereme v průběhu prezentace a jen v krátkosti, co nás dneska čeká. Já bych to chtěl stihnout, uvidíme, jestli to stihneme.“*

Nejen, že učitel plně nevyužil potenciálu počáteční aktivity, ale ani nerefletoval, k čemu měla sloužit. Tato tzv. didakticky neplodná aktivita poukazuje na výskyt didaktického formalismu v podobě utajeného poznávání (Nohavová, 2018).

Samotný pojem stres představuje učitel v kontextu pojednání o způsobu používání definic v psychologii a to způsobem, o kterém by se dalo kriticky polemizovat. Nejedná se o to, že by si psychologové a další výzkumníky „jenom tak vymýšleli“ různé definice, ale jejich rozdílnost je mnohdy dána jinými filosofickými a psychologickými východisky, též dobou, ve které vznikaly atd.

**U:** „Mám takový problém s definicí, ony jsou tak strašně nespécifický. Každý odborník, každý psycholog, vám řekne úplně něco jiného, nějakou jinou definici. Protože už nějaký pátek psychologii máte, tak víte, že každý psycholog má na všechno jiné typy definic. I když vyjadřují vesměs to stejné.“

Potom představuje dvě definice stresu, které však dále nerozvádí ani nevysvětluje a bez návaznosti na předchozí výklad přechází s použitím slova „tak“ na další slide prezentace.

**U:** „Tak...věděly byste k čemu stres slouží? Proč se dostáváme do stresu? A k čemu to slouží?“

Učitel opět během dotazování napovídal studentkám, které pravděpodobně vycítily, že učitel spěchá a nemá čas zabývat se obhajobou jejich odpovědí, proto téměř všechny odpovídaly krátkými souslovími.

**S10:** „Třeba při trémě.“

**S11:** „Když jdu na rande.“

Přitom příklady, které studentky uváděly, měly velký potenciál k rozvoji přínosné diskuze, která by mohla vést k objevení pojmů eustres a distres, bez nutnosti se na ně jednotlivě doptávat.

Následně učitel na tabuli nakreslil schéma pracující s pojmy: komfortní zóna, zóna paniky a zóna učení, které však dále nebyly vysvětleny ani dále rozvedeny. V rámci tohoto monologu učitel položil několik řečnických otázek, na které ovšem odpověděl poněkud neuceleně.

**U:** „Je to takzvaná zóna učení, kdy nám to pomáhá něco se nějakým způsobem naučit, nějak se s tím stresem vyrovnat. Pak se můžete dostat až sem. To je takzvaná zóna paniky, ve který nejsme schopni už vůbec ničeho, tam je právě ta paralýza, kterou jsem zmiňoval úplně na začátku. Pohneme se v prezentaci dál.“

Jak bylo naznačeno výše, učitel se téměř nezabýval způsobem, jakým by mohl propojit osobní zážitek studentů s psychologickými pojmy, které se snažil nastínit. Natož potom propojením témat jednotlivých slidů prezentace. Vysvětlení návaznosti opět obchází slovem „tak“.

**U:** *„Tak pak tu máme pojem stresový adaptační syndrom a to je způsob, jakým se zpracovává ten stres a jakým způsobem se s ním vyrovnává. Slyšely jste už někde tenhle pojem? Ne? Dobře.“*

Poté se vyučující věnoval popisu fází, ve kterých probíhá stresová reakce. Jako příklad využil svoji kolegyni, aby studentkám lépe přiblížil pocit, který nastává při šoku.

**U:** *... „nebo kdybych já řekl vzadu Kačce, tak uč. Tak to pro ni prostě bude šok a víte, co udělá váš organismus?“*

Na tuto otázku opět jednoslovně odpověděla pouze jedna studentka. Následoval delší monolog, jehož účelem bylo představit zmíněné fáze a objasnit příznaky stresu na příkladech především ze zdravotnické praxe. Studentky opět jako v předchozí části odpovídaly jedním slovem. Situace se od předchozí odlišovala pouze tím, že nyní byl ponechán prostor pro dvě odpovědi.

**S15:** *„Nějakej kolapsovej stav.“*

**S16:** *„Vředy.“*

Učitel navázal na odpověď poznámkou o psychosomatických onemocněních a opět jako v předchozích dvou případech přešel slovem „tak“ k vymezení faktorů podmiňujících stres, které označil jako stresory. Ty dále rozdělil na akutní a chronické, podle toho, jak dlouho na jedince působí. V souvislosti s tím zmínil pojem posttraumatická stresová porucha, který ovšem více nerozvedl ani nevysvětlil. Poté přeskočil, podle něj nedůležité části prezentace a vrátil se k psychosomatickým onemocněním položením otázky, zda někdo zná příklad kardiovaskulárního onemocnění.

**U:** *„Přesně tak, infarkt myokardu. Tak, pokročíme dál, tam máme psychické důsledky stresu.“*

Z ukázky je patrné opětovné využití slova tak, jako náhrady za vysvětlení návaznosti jednotlivých celků hodiny. Vyučující pravděpodobně reflektoval potřebu návaznosti ve výuce, ale nebyl schopen toho docílit, jinak než pomocí slova tak. Pokud však učitel schopen vytvořit možnost studentek k propojení jednotlivých částí výuky, nebylo možné, aby byla integrovaná a tím pádem srozumitelná pro studentky.

Poté, co vyjmenoval některé psychické důsledky stresu, pokračoval opět v monologu, který byl podobně dlouhý jako ten předchozí.

**U:** *„Tak budeme pokračovat dál, tak. Jak zvládat stres.“*

Učitel se navrátil k úvodní aktivitě sledování, kdy objasnil, že ukázka z filmu měla demonstrovat příklady, jak zvládat stres. Výklad zakončil pojednáním o copingových strategiích. Hlavním cílem bylo pravděpodobně poukázat na fakt, že strategie zvládání stresu lze využívat v pozitivním i negativním slova smyslu.

**S18:** *„Když uteču od oltáře, tak to asi moc pozitivní nebude.“*

Závěrem hodiny shrnul učitel způsoby, jak zvládat stres s odkazem na cvičení, zpívání a psychohygienu.

**U:** *„Takže se to dá tyhle všechny příklady propojovat dohromady, pak už záleží jen na tom, co vám přesně pomůže. Nikdo vás nezná tak dobře, jako vy samy.“*

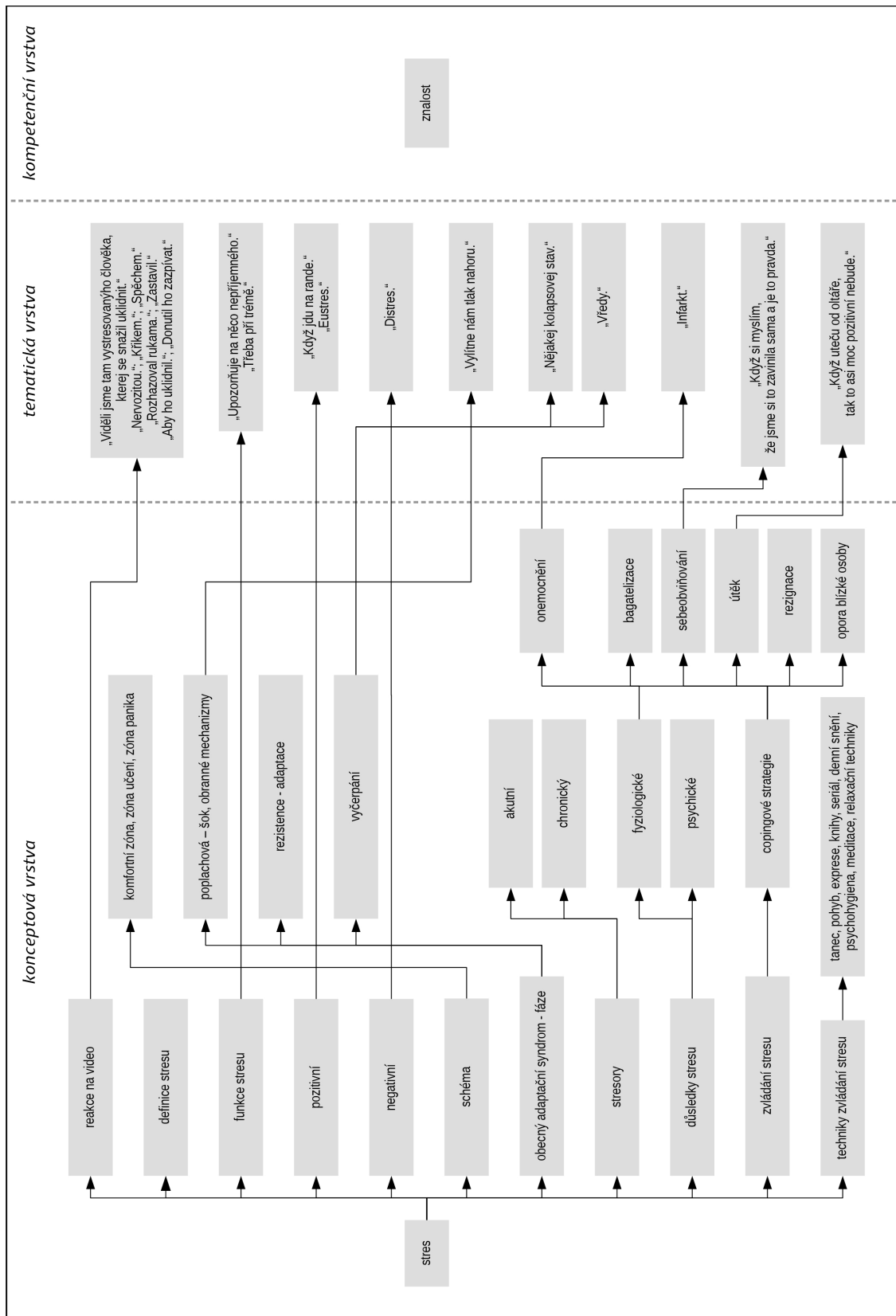
Poslední věta je sice pravdivá, ale v případě učitelské profese by mělo být cílem, nejen studenty obeznámit s existencí copingových strategií, ale i způsoby, jak je využívat. Hodina byla ukončena opakováním, které proběhlo formou dotazování studentů na zapamatované pojmy. Na ty studentky reagovaly správnými odpověďmi.

### **7.1.2. Analýza**

Konceptový diagram pomáhá k hlubšímu vhledu do výuky a zároveň poskytuje přehled o propojenosti či nepropojenosti jednotlivých vrstev výuky. Jak již bylo řečeno, pouze propojení všech úrovní vede ve výuce psychologie k rozvíjení základní cílové kategorie, kterou je funkční psychologická gramotnost. Způsob propojení jednotlivých vrstev v kontextu této výukové situace popisuje konceptový diagram 1 na následující straně.



Konceptový diagram 1



V úvodu výukové situace nastává střet dvou paradoxů. Velké počáteční snahy o aktivizaci studentů a zároveň stereotypní monologický výklad. Dalším charakteristickým rysem je nápadně stejný způsob pokusu o propojení jednotlivých složek obsahu, prostřednictvím použití slova „tak“.

Ve výuce se vyskytují dva didaktické formalismy. První vyplývá z didakticky neplodné aktivity sledování videa a je označován jako tzv. utajené poznávání. Konkrétně se jedná o nezavršené poznávání, protože učitel rekapitulaci nevěnuje téměř žádnou pozornost.

Druhý didaktický formalismus vychází z převahy uplatňování transmissivního přístupu, který je typický nadměrnou reprodukcí obsahu, což je přesně případ této výukové situace. Tento didaktický formalismus označujeme jako odcizené poznávání, z důvodu nepropojení osobní zkušenosti studentů s prezentovaným obsahem (Nohavová, 2018).

Z předchozího vyplývá, že dosáhnout naplnění cílů výuky psychologie, bylo v případě této výukové situace téměř nemožné. Toto tvrzení je podpořeno údaji z konceptového diagramu, konkrétně kompetenční vrstvy. Důsledkem převahy monologického výkladu nad aktivitou studentů, je výsledkem výuky pouze znalost, což k naplnění požadavku na rozvoj psychologické gramotnosti na její funkční úrovni nestačí.

### **7.1.3. Alterace**

Potřeba alterace je v případě analyzované výukové situace nutná. Nejen kvůli nepropojenosti jednotlivých vrstev konceptového diagramu, ale také z důvodu výskytu dvou didaktických formalismů. Utajené a odcizené poznávání, jsou formalismy příznačné pro výukovou situaci, která je podle metodiky 3A hodnocena jako selhávající, protože pro studenty nemá zjevný přínos (Janík et al., 2013).

Alterující postup reaguje na potřebu propojit jednotlivé obsahové celky s ohledem na zachování vyváženého poměru mezi teorií a praxí. Cílem této alterace by mělo být usilování o rozvoj funkční psychologické gramotnosti v těchto jejích oblastech: znalosti, reflexe druhí-já, komunikace a aplikace do oblasti života.

Úvodní část hodiny je zaměřena na zpřítomnění a částečně sebezpoznání. Vyučující vyzve studenty k nakreslení venkovního teploměru.

Instrukce pro úkol jsou následující: „Na teploměru vyznačte, jak moc se dnes cítíte ve stresu na škále od 0 do 10. Momentální prožitek stresu nahlížejte v kontextu celého života.“

Nyní zvednou ruku studenti, kteří mají 0–3. Jako druzí rozmezí 3–6 atd.

V návaznosti na tuto aktivitu je vhodné vyzvat studenty, kteří mají potřebu sdílet své pocity s ostatními, k rozpoutání diskuze, týkající se spouštěčů stresu a způsobů udržování stavu bez stresu. Diskuze by měla nabízet studentům dostatek času a prostoru k vyjádření názorů a vést je ke zdůvodnění vlastních postojů, které k tématu zaujímají.

Následující aktivita navazuje na diskusi o spouštěcích stresu, tzv. stresorech. Pro uklidnění diskuze učitel rozdává nakopírované listy s De Meusovu upravenou škálou životních událostí, viz Příloha 2.

Poté vyučující zadá instrukci: „Vyhledejte situace, se kterými jste se za tento rok setkali ve svém životě. Sečtěte si body a na druhou stranu zkušebně sestavte vlastní miniverzi stresové škály o 10 položkách.“

Tato aktivita by měla studenty vést k sebezpoznání a zároveň je seznámit se způsobem, jakým lze orientačně zjistit míru stresu, kterému čelí každý z nás. Tím se zároveň otevírá místo pro krátkou diskusi o důvodech kritiky této škály.

Hodina pokračuje vyhodnocením výsledků a krátkou diskuzí, která je zaměřená na pocity studentů z vyhodnocených výsledků. Učitel se může též věnovat práci se škálami studentů.

Na podkladě této aktivity jsou studenti vyzváni, aby našli pravidlo, podle kterého lze stresory rozdělit. Cílem hledání by mělo být uvědomění, že stres postihuje celou osobnost (bio-psycho-socio-spirituální přístup). Pokud studenti tyto dimenze neodhalí, dává učitel studentům nápovědy, dokud společně nesestaví tabulku, kde bude každý sloupec představovat jednu z dimenzí osobnosti.

Učitel studenty vyzývá k opětovnému nakreslení teploměru. Vyzývá je například, aby si představili, že by byli vyvoláni, aby odučili zbytek hodiny, po-

případě může situaci demonstrovat na některém ze studentů. Poté dává studentům čas, aby zakreslili míru stresu stejně jako předtím, ale v závislosti na představě, že se stanou v okamžiku učiteli. Navazovat může krátká diskuze, nad rozdíly, které se pravděpodobně objeví na teploměrech.

Následuje část hodiny, která je určena krátkému výkladu o obecném adaptačním syndromu, respektive fázích stresu a s nimi spojenými projevy. Po demonstraci poplachové fáze představuje učitel pojem šok. Ten dává do souvislosti s předchozí situací, ve které se dotazuje, kdo ze studentů jej nahradí v pozici vyučujícího. Na tabuli vyplňuje do připravené tabulky společně se studenty příslušné pojmy.

Společně následně v kontextu výkladu identifikují projevy stresu v jednotlivých fázích. Dále se učitel zabývá fází rezistence a představuje kocept „fight or flight“. Podle odpovědí studentů objasňuje možné způsoby zvládnání stresoru, tzv. copingové strategie a obranné mechanismy. Krátce vysvětluje rozdíly a společné znaky. Rozdává pracovní list viz Příloha 1.

V závislosti na časové náročnosti uplynulých aktivit věnuje čas práci na pracovním listu. Po dokončení práce seznamuje studenty s poslední fází vyčerpání, přičemž na příkladu využívání strategií a mechanismů vysvětluje důvody, proč do této fáze nedojde každý, přestože je vystaven stresu. Opět se dotazuje studentů na projevy a zapisuje je do tabulky.

V souvislosti s fází vyčerpání představuje některé konkrétní způsoby, jak se vyrovnávat se stresem. Variant je hned několik a jejich využití se odvíjí od zbývajících času ve výuce.

Učitel může provést například názornou ukázkou v podobě krátké tzv. trychtýřové relaxace zaměřené na práci s pozorností. Tato relaxace zabere v průměru tři minuty, ale je velice účinná.

Učitel dává instrukci: „Nyní se pohodlně usadte. Soustředte se na 3 různé oblasti vnímání. Sluch, zrak a tělesný pocit. Nejdříve se soustředte na 3 vjemy z každé oblasti. Postupně se snažte vždy oddělit jeden zvukový vjem, následně vizuální a tělesný pocit. Nejdříve se tedy soustředíte na 9 vjemů, poté už jen na 6 a postupně eliminujte všechny. Toto provádějte, dokud nebudete plně koncentrováni na svůj vnitřní pocit. Následně si můžete představit své oblíbené místo, přehrát si v hlavě píseň nebo si prostě užívat klidu.“

Tato technika je velice účinná a není omezená časem ani prostorem, proto ji lze využít téměř v každé situaci způsobující diskomfort. Další možností je ukončit hodinu krátkým povídáním o technikách zmírnění stresu a přehráním videa z této stránky v tomto čase (2:23 – 7:40):

[https://www.ted.com/talks/kelly\\_mcgonigal\\_how\\_to\\_make\\_stress\\_your\\_friend?referrer=playlist-talks\\_to\\_help\\_you\\_manage\\_stres#t-165475](https://www.ted.com/talks/kelly_mcgonigal_how_to_make_stress_your_friend?referrer=playlist-talks_to_help_you_manage_stres#t-165475)

Obsahem videa je krátká přednáška, na téma, jak udělat ze stresu svého přítele. Jejím cílem je představit výsledky výzkumu stresu, které poukazují na jeho škodlivost pouze v případě, že je vyhodnocen jako škodlivý. Rozhodujícím faktorem, je tedy postoj, jaký člověk k působení stresu zaujímá. Studenti poté odpovídají na následující otázky, které lze napsat na tabuli, nadiktovat nebo rozdat nakopírované.

- Co podle vás znamená být zdravý?
- Jak působíte na posilování, uchování nebo zhoršování svého zdraví?
- Jak se říká pozitivnímu a negativní působení stresu? (výzva vs. zátěž)
- Jaké jsou projevy?

Toto video ukazuje studentům důležitost zaujetí postoje a odpovědnosti ke svému fyzickému i duševnímu zdraví. Zároveň může být vhodným materiálem k opakování.

#### **7.1.4. Závěrem k didaktické kazuistice 1**

Tato didaktická kazuistika ukazuje typický příklad transmisivního pojetí výuky. Učitel nedostatečně aktivizuje studentky, které by se do výuky jinak pravděpodobně zapojily více. Neprohlubuje poznání studentek ani v případě, že informace, které měly být osvojeny v rámci výuky, už studentky znaly.

Alterace, kterou zde navrhuji, by měla nabídnout způsob, jakým pracovat se střídáním aktivit, tak aby studenti zůstávali aktivizováni v průběhu celé hodiny. Zároveň je kladen důraz na propojení jednotlivých částí výuky tak, aby docházelo k rozvoji funkční psychologické gramotnosti, a to především

v těchto oblastech: znalosti, reflexe druhí-já, komunikace a aplikace do oblasti života.

A současně respektuje očekávané výstupu formulované v RVP (2008) pro Zdravotnické asistenty. Studenti by tedy měli být schopni poznat příčiny a důsledky stresu a vhodně na ně reagovat.

Inspirací pro tuto alteraci byla hodina na téma stres, kterou jsem realizovala v rámci vlastní praxe též na zdravotnické škole a přednáška Komzákové na téma psychohygiena, které jsem se zúčastnila minulý rok v rámci semináře. Lze tedy říci, že základní aktivity této práce byly již jednotlivě ověřeny v praxi.

## **7.2. Didaktická kazuistika 2**

Ústředním tématem této kazuistiky je syndrom vyhoření, který je objasňován zejména v pracovním kontextu. V souvislosti s prací či praxí ve zdravotnictví byl syndrom vyhoření poprvé popsán, proto je vysoce pravděpodobné, že se s ním studenti oboru Zdravotnický asistent dříve či později setkají. Z tohoto důvodu je oprávněné, věnovat tomuto tématu celou vyučovací hodinu.

### **7.2.1. Anotace**

Cílem hodiny bylo představit syndrom vyhoření způsobem, který klade důraz na rozpoznání jeho hlavních příznaků v kontextu pomáhajících profesí. Studenti by měli být schopni nejen odhalit příznaky, ale zároveň na jejich základě poskytnout adekvátní pomoc sobě nebo druhým.

Téma mělo být uvedeno na příkladu videa, ale selhání techniky znemožnilo jeho přehrání. Úvod do tématu tedy proběhl standardním ohlášením hlavního tématu, kterým byl syndrom vyhoření (burn-out).

Účelem první diskuze bylo objevit povolání, která by mohla být s největší pravděpodobností ohrožena syndromem vyhoření. V návaznosti na to byl představen pojem pomáhající profese a syndrom pomahače. Následně byly vymezeny hlavní stadia a příznaky syndromu vyhoření. Téma bylo uzavřeno diskuzí o možnostech pomoci a prevence. Výuka byla ukončena opakováním probíraného tématu.

### 7.2.1.1. Podrobnější analýza výukové situace v kontextu představené psychologické terminologie

Pozornost lékařů a psychologů se během 70. let 20. století důsledkem mnoha faktorů zaměřila na stavy celkového vyčerpání organismu. Ukázalo se, že stavy psychického vyčerpání, které jsou typické proměnou poznávacích funkcí, emočního prožívání i motivace, mají nesporný vliv na profesní výkonnost. Ztráta původní energie, „vnitřního ohně“, nasazení a motivace může vést až ke vzniku tzv. burn-out syndromu (Kebza, & Šolcová, 2003).

Důsledkem zájmu o faktory ohrožující zdraví, vyvstala v psychologii potřeba po oboru, který by se zabýval tím, jak zdraví naopak obnovit, udržovat nebo zlepšovat. Jedním z hlavních cílů psychologie je prostřednictvím získaných poznatků přispívat ke zlepšování kvality života (Plháková, 2003). Odpovědí na tuto potřebu bylo ustálení aplikovaného oboru psychologie, psychologie zdraví.

V psychologicko-medicínské linii vychází zájem o syndrom vyhoření z dlouhodobého zájmu o problematiku stresu, jako projev fáze vyčerpání. V tomto duchu definuje Pinese a Aronson (1988, cit. podle Křivohlavý, 1998, s. 10) syndrom vyhoření následovně: *„Burn-out je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav tělesného, citového (emocionálního) a duševního (mentálního) vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné. Tato emocionální náročnost je nejčastěji způsobena spojením velkého očekávání s chronickými situačními stresy.“*

V rámci filozoficko-psychologického přístupu, který se o syndrom vyhoření zajímá z existencionálního hlediska, je burn-out způsoben přesvědčením jedince, že práce představuje řešení otázky po smyslu života (Kebza, & Šolcová, 2003).

Smyslem života by měl být život sám, ale může jím být také práce, rodina, partner nebo potřeba pomáhat. Lidé se silnou touhou pomáhat v rámci pracovního nasazení často míří do tzv. pomáhajících profesí, mezi které patří nejen povolání zdravotníka, ale také například učitele.

První oblastí, kde byl detekován syndrom vyhoření, byly hospice. V souvislosti se situací sester, pracujících na odděleních, kde častěji docházelo k úmrtím pacientů, bylo právě zdravotnictví první oblastí, která se zasloužila o rozšíření povědomí o burn-out syndromu.

Oblastí s druhým nejvyšším výskytem je školství a týká se všech stupňů i druhů škol, přičemž nejvíce ohroženi jsou speciální pedagogové. Nelze též

opomenout oblast sociálních služeb a sociální péče, stejně tak jako oblast psychoterapie a rodiny. Ta sice není přímo zaměstnáním, ale právě v rámci této skupiny se projevují mnohdy silné častokrát protikladné silné emoce způsobující konflikty a tím pádem i dlouhodobý stres (Křivohlavý, 1998).

Třicet let výzkumu syndromu vyhoření vedlo k vytvoření mnoha různých definic a vymezení tohoto pojmu, přičemž podle Kebzy a Šolcové (2003, s.7) lze vyjmenovat pět základních bodů, ve kterých se shodují:

- Jedná se především o psychický stav, prožitek vyčerpání.
- Vyskytuje se zvláště u profesí, jejichž podstatnou složku pracovní náplně zahrnuje „práci s lidmi“.
- Tvoří jej řada symptomů především v oblasti psychické, částečně však též v oblasti fyzické a sociální.
- Klíčovou složkou syndromu je zřejmě emoční exhauscce, kognitivní vyčerpání a „opotřebení“ a často i celková únava.
- Všechny hlavní složky tohoto syndromu resultují z chronického stresu.

Syndrom vyhoření může být vnímán jako stav, je-li vnímán jako poslední finální fáze působení dlouhodobé zátěže. Častější je ovšem procesuální pojetí, které popisuje průběh syndromu v několika fázích.

Kebza a Šolcová (2003, s. 14), vymezují na základě interakce jedince a podmínek situace, fáze vyhoření takto:

- nerovnováha mezi požadavky zaměstnání (práce) a schopnostmi jedince těmto nárokům dostát,
- bezprostřední krátkodobá emocionální odpověď na tuto nerovnováhu – pocity úzkosti, tenze, únavy a vyčerpání,
- změny v postojích a chování – tendence jednat s klienty neosobně a mechanicky (jedná se o defenzivní chování, psychologický únik ze situace, která se nedá zvládnout aktivním řešením problémů).

Často používané dělení, které je též využito v rámci hospitované výuky pochází od autorů Edelwiche a Brodskyho (1980), kteří vymezují pět fází syndromu vyhoření. První je fáze nadšení, pro kterou je charakteristické vysoké pracovní nasazení. Následuje fáze stagnace, kdy jedinec zjišťuje, že je potřeba zvolnit své životní tempo. Konflikt očekávání a reality je tématem třetí fáze, kterou autoři výstižně nazývají fází frustrace. Dlouhodobá frustrace se projevuje vyčerpáním a beznadějí. Kolegové i klienti v práci jsou vnímáni



jako obtížní a povolání slouží pouze jako zdroj obživy, nikoliv naplnění, což jsou typické příznaky pro čtvrtou fázi stagnace. Poslední fáze je charakterizována například nebo pocity ztráty smyslu života či depersonalizace (Švamberg, & Šauerová, 2018).

Zmíněné příklady zdaleka nezahrnují celou paletu příznaků, jejichž výčet by naplnil nejméně celou jednu stranu, stejně tak jako způsoby jakými, tyto příznaky lze vymezit.

Podle dělení, které představuje Křivohlavý (1998) se příznaky syndromu vyhoření dělí na dvě hlavní skupiny. První z nich je skupina tzv. subjektivních příznaků, které vycházejí obvykle z pocitů ztráty vlastní kompetence. Jsou-li obtíže vnímány okolím, jako dlouhodobé snížení výkonu u pozorovaného jedince, jedná se o příznaky objektivní.

Kromě toho, lze vymezit projevy syndromu vyhoření do tří kategorií, podle toho, v jaké oblasti se projevují.

Na úrovni fyzické, je syndrom prožíván jako stav apatie doprovázený poruchami spánku či příjmu potravy, psychosomatickými obtížemi a celkovou únavou (Kebza, & Šolcová, 2003).

Mezi psychické projevy může patřit například ztráta smyslu života, pocity beznaděje, zklamání, smutku, přetížení a úzkosti (Křivohlavý, 1998).

Zájem o kontakt s druhými významně upadá, a to především s těmi, kteří souvisejí s prací, ve které se jedinec chová k ostatním neempaticky a lhostejně. Tímto způsobem se syndrom vyhoření projevuje v rámci sociálních vztahů (Kebza, & Šolcová, 2003).

Nejčastějšími diagnostickými metodami používanými pro vyhodnocování syndromu vyhoření jsou například dotazník MBI<sup>1</sup> a BM<sup>2</sup>, které jsou oba, včetně způsobu vyhodnocení, k nahlédnutí v již mnohokrát citované knize od Křivohlavého (1998, s. 33 – 41).

Zájem o diagnostiku vychází z potřeby odlišit projevy syndromu vyhoření od jiných negativně prožívaných stavů psychiky, jakými je například deprese, stres nebo existenciální neuróza (Křivohlavý, 1998).

---

1 Dotazníková metoda Maslach burnout inventory, zahrnuje dimenze, na základě kterých lze v rámci vyšetření rozpoznat syndrom vyhoření. Patří sem: emocionální vyčerpání, depersonalizace a snížený pracovní výkon. (Křivohlavý, 1998)

2 Dotazník Burnout Measure od autorů Ayaly Pinesové a Elliotta Aronsona (1980) je zaměřen na aspekty celkového vyčerpání. Jedná se o tyto tři aspekty: pocity fyzického (tělesného) vyčerpání, pocity emocionálního (citového) vyčerpání a pocity (psychického) duševního vyčerpání. (Křivohlavý, 1998)

Důvodem pro testování může být zároveň potřeba přijít s efektivní nápravou a preventivním programem, který by seznámil veřejnost s hlavními principy syndromu vyhoření a pomohl tak snížit jeho výskyt ve společnosti.

Možnosti prevence vycházejí z vymezení protektivních a rizikových faktorů. Současná společnost klade na většinu lidí vysoké nároky, které bývají leckdy vnímány jako nezvládnutelné. Proto mezi rizikové faktory patří například pobývání ve velké skupině lidí. Dále sem patří vysoká empatie, obětavost, vysoký perfekcionismus a pracovní nasazení nebo například dlouhodobě prožívaný hněv či agrese (Kebza, & Šolcová, 2003).

Opačně působí faktory protektivní, kterými jsou například schopnost relaxovat, víra ve vlastní schopnosti, podpora blízkých a spolupracovníků, sebeuplatnění nebo pocit osobní pohody.

V případě podezření na syndrom vyhoření je třeba podniknout účinné kroky k obnovení duševní i tělesné rovnováhy. Nejúčinnějším způsobem pomoci je sociální opora. V případě, že nepřichází z okolí, je vhodné vyhledat odbornou pomoc v podobě například psychologa nebo psychoterapeuta. Vhodným řešením může být i úprava pracovního prostředí či změna nevyhovujícího zaměstnání (Kebza, & Šolcová, 2003).

V boji proti stresu a syndromu vyhoření mohou být kromě výše uvedeného nápomocné též poznatky z oboru, který se nazývá psychohygienu. Předmětem jejího zájmu je rozvoj a podpora duševního zdraví a nalézání způsobů prevence duševních poruch a nemocí (Hartl, & Hartlová, 2009).

Pozornost tohoto oboru je upřena především ke způsobu využití různých meditativních a relaxačních technik pro obnovu duševní rovnováhy. Křivoň (1998) považuje za neméně důležitý také smysl pro humor a osvědčený zájem o vlastní zdraví.

#### **7.2.1.2. Kontext výukové situace - cíl, téma, obsah**

Základnímu vymezení výukové situace je věnována kapitola 6. Tato hodina navazuje na hodinu, která byla též podrobena analýze v předchozí kazuistice. Úvod do hlavního tématu měl být realizován prostřednictvím videoukázky, soubor však nebylo možné přehrát. Cílem hodiny bylo seznámit studenty se syndromem vyhoření, s důrazem na rozpoznání jeho příznaků a schopnost nalézt účinné řešení v případě jeho zjištění.

Hodina začala definicí syndromu vyhoření. Následně se vyučující dotazovala na profese, ve kterých by se mohl syndrom vyhoření vyskytovat.

Studenti vymysleli několik povolání, z nichž měli nakonec vybrat ta, která jsou nejnáročnější na kontakt s lidmi.

**U:** *„Tak jo...Tak jsme si napsali pár zaměstnání a já bych chtěla, abysme vybrali, nějaký, prostě jako, Top Five řekněme. Prostě nějaký ty vopravdu nejvíc...“*

Smyslem aktivity bylo navést studenty k pojmu pomáhající profese, se kterým souvisí tzv. syndrom pomáhajícího. Na jeho příkladě jsou následně demonstrovány příznaky syndromu vyhoření, které jsou rozděleny podle toho, zda se objevují v pracovní nebo osobnostní rovině.

Dále se hodina věnovala stadiím syndromu vyhoření podle Edelwiche a Brodskyho (1980) a vymezením jeho příznaků. Po krátkém dotazování přesměřovala vyučující pozornost studentů k nalezení způsobů, jak pomoci člověku, který prožívá syndrom vyhoření.

**U:** *„Tak, teď se dostaneme přesně k tomu, jak opravdu člověku pomoci. Ten proces se těžko poznává. Je to takový plíživý proces, většinou probíhá skrytě. Je to špatně rozpoznatelné. Ale můžete něco pomoci. Tomu člověku, co právě prožívá syndrom vyhoření. Jak byste takovému člověku pomohli?“*

Závěrem hodiny učitelka vyjmenovává různé možnosti, jakými lze předcházet syndromu vyhoření.

**U:** *„Snížit osobní nároky sama na sebe. Nemusím zvládnout úplně všechno, stačí něco. Naučit se říkat ne, když někdo po mě bude chtít strašně moc věcí...“*

Hodina je zakončena opakováním, kdy studenti odpovídají na otázky týkající se hlavních pojmů, které zazněly během hodiny. Cíl hodiny byl z mého pohledu naplněn pouze částečně, protože z důvodu časové tísně nebyl věnován dostatečný prostor pojednání o prevenci, která je v případě středoškolských studentů v kontextu tohoto tématu velice důležitá. Vysoké ambice a pracovní nasazení bývají obvykle typickými znaky čerstvých absolventů středních a vysokých škol, proto patří mezi rizikové skupiny výskytu syndromu vyhoření.

### 7.2.1.3. Didaktické uchopení obsahu

Hlavní využívanou metodou ve výuce byla frontální výuka s dotazováním. V rámci multimediálního principu byla ve výuce použita prezentace, která měla zajistit přehlednější strukturování obsahu. Učitelka se po celou dobu snažila studenty motivovat a povzbuzovat. Výsledkem této snahy byl fakt, že více než polovina studentů přidala alespoň krátký příspěvek do debaty.

Dalším charakteristickým znakem výuky byla malá návaznost jejich jednotlivých částí. Učitelka sice pojmy vysvětluje, ale udává jen málo příkladů z praxe, které by mohly studentům pomoci nové pojmy propojit s vlastní zkušeností a s ostatními nově osvojenými informacemi. Náročnost výkladu i styl výuky odpovídal úrovni střední školy.

Během hodiny vyučující několikrát naznačuje časové omezení výuky, které může být příčinou toho, proč studenti své odpovědi redukovali na krátké, často jednoslovné odpovědi. V průběhu výuky nastaly zároveň nejméně dvě situace, kdy studenti místo hlasité odpovědi reagovali zamumláním nebo šeptáním směrem k okolním studentům. Tento fenomén je častý a podle mého názoru může být jeho výskyt, v kontextu věku studentů, zapříčiněn obavou ze ztrapnění se.

#### Podrobnější analýza výuky

Úvod do problematiky syndromu vyhoření proběhl prostřednictvím postupné redukce navržených zaměstnání, směřované k nalezení pětice nejvíce ohrožených. Studenti byli následně vyzváni k odhalení znaku, který tato povolání spojuje.

**U:** *„Když se na to takhle podíváte. Tak zjistíte, že mají ty profese něco společného. A teď nemyslím na to teda, že je u nich teda možnost, že se jim vyskytne ten syndrom vyhoření. Ale zaměřte se speciálně na toho lékaře, zdravotníka a učitele. Jaké jsou to profese?“*

Z odpovědí studentů je patrné, že mají povědomí o pomáhajících profesích, pouze došlo k selhání vybavení správného pojmu.

**S3:** *„Pomáhač?“*

Učitelka následně zopakovala pojem ve správném znění a krátce jej vymezila. Poté bez jakékoliv návaznosti přešla k popisu příznaků syndromu vyhoření.

**U:** *„Pojedeme dál a řekneme si něco o rizikových faktorech vzniku syndromu vyhoření. Tak napište si kdyžtak jenom to, jenom nějakou krátkou poznámku. To není tak stěžejní v týchle hodině. Spíš abyste věděli, jaký ty faktory jsou.“*

Informace, kterou učitelka dala studentům je však v rozporu s cílem hodiny, protože povědomí o rizikových faktorech patří k očekávaným výstupům, které uvádí RVP (2008, s.50) pro obor Zdravotnický asistent: *„žák určí příznaky, příčiny a možné důsledky zátěžových situací jako je stres, frustrace, deprivace a vyhoření.“*

Z toho vyplývá, že toto sdělení může být pro studenty dosti zavádějící. Navíc další pojem, který měl být představen, je jedním z významných rizikových faktorů, které spouštějí syndrom vyhoření.

**U:** *„Teď bych vás ráda seznámila s pojmem, syndrom pomáhajícího. Což je souhrnný výraz pro osobnostní rysy člověka, který by rád všem pomohl, který citlivě reaguje na potřeby druhých, ale sám sebe trochu zanedbává.“*

Tento způsob nepropojení obsahu v kontextu ambivalentní informace popsané výše, je možným důvodem pro nepřiléhavé odpovědi studentů na otázky učitelky.

**U:** *„Já bych chtěla, abyste mi řekli, jak se asi chová takovýhle člověk? Jak se to pozná? Jak se to projevuje?“*

**S1:** *„Je protivnej.“*

**S2:** *„Co?“*

**S2:** *„Je přehnaně nepříjemný.“*

Učitelka se následně snažila studenty motivovat k přemýšlení o dalších variantách, ale nakonec přešla k prostému výčtu osobnostních faktorů a pokračovala řečnickou otázkou k popisu pracovních faktorů.

Bez návaznosti na rizikové faktory začala učitelka vyprávět o fázích syndromu vyhoření. Studenti se zapojili pouze ve chvíli, když se učitelka ptala, zda znají význam slov stagnace, frustrace a apatie.

**S12:** *„Že to nějakým způsobem stojí.“*

Odpovědi ovšem nevypovídali mnohé o tom, zda studenti rozumí jejich smyslu v kontextu problematiky syndromu vyhoření. Ověření, zda studenti porozuměli pojmům učitelka, nevěnovala pozornost a opět bez návaznosti na předchozí poznatky, představila dělení příznaků.

**U:** *„Příznaky syndromu vyhoření. Tady máme označeny že, jsou fyzické, psychické, sociální. Psychické jsou rozděleny ještě na, kognitivní a emocionální rovinu.“*

Z vedené ukázky lze pozorovat rozdělení příznaků do tří skupin. Učitelka se však vzápětí zeptala na klinické příznaky, přičemž význam tohoto pojmu neupřesnila. V kontextu tohoto pojmu by bylo možná lepší vymezit příznaky na objektivní (klinické) a subjektivní.

**U:** *„Je náchylný k nemocem. To bylo asi vše k těm klinickým příznakům. A co třeba sociální vztahy.“*

Tento výrok poukazuje na nevhodné použití pojmu klinické příznaky pouze pro fyzické a psychické příznaky. Sociální příznaky do této kategorie nezařazuje i přesto, že i tyto příznaky lze chápat jako klinické. A to v případě, že zdravotnický personál pacienta posuzuje na základě dialogu, tedy prostřednictvím komunikace, která má stejnou výpovědní hodnotu jako fyziologické projevy.

Následně se učitelka okrajově věnovala projevům v sociálních vztazích. Studentka namítla, že by se zajímala především o způsob, jakým postiženému syndromem vyhoření pomoci.

**S3:** *„Asi spíš bych přemýšlela, jak mu pomoci ne?“*

**U:** *„Jo? Ale tím, že vlastně to, že pomůžete. Tak tím se toho takhle zbavíme, dá se říct. Tak jo pojedeme dál, abychom to stihli.“*

Tento moment nabídl vhodný podnět k diskuzi a mohl by sloužit jako most k představení způsobů, jakými lze syndromu vyhoření čelit a předcházet. Namísto toho však bylo upřednostněno dodržení časového plánu.

Zájem studentů o problematiku pomáhání byl patrný z jednotlivých odpovědí studentů. Je patrné, že měli o možnostech, jak pomáhat povědomí, protože společně s malou nápovědou učitelky vymezili nejznámější a nej-

dostupnější možné způsoby pomoci. Tento moment byl východiskem pro navržený alterační postup. Mají-li studenti zájem o pomáhání ostatním, měli by vědět, co vše s tím souvisí.

**S2:** *„Aby mu třeba pomohl psycholog.“*

**U:** *„Taky dobrý řešení. Jo takže, víceméně jsme vyjmenovali všechno.“*

Nakonec se učitelka krátce zmínila o možnostech prevence a posledních pár minut věnovala opakování, prostřednictvím metody dotazování na klíčové pojmy, které během hodiny zazněly. Vzhledem k cíli výuky bylo možnostem prevence věnováno málo času a ve dvou případech nebyly pojmy dostatečně dovysvětleny.

**U:** *„A pak kognitivní změny, třeba vaše pozornost. Tak budeme pokračovat dál, tak. Jak zvládat stres.“*

Vyučující zmínila, že stres způsobuje kognitivní změny např. v pozornosti, ale opomenula uvést souvislosti mezi těmito kognitivními změnami a každodenním životem, kdy stres ovlivňuje i výkon studentů ve škole.

**U:** *„Psychohygienu, tu budete potřebovat, máte přece jenom náročnou práci. Může to být meditace, můžou to být různé relaxační techniky, nejen meditace, ale i jóga v kombinaci s tím pohybem.“*

Zde vyučující uvedla psychohygienu ve vztahu k náročnosti budoucího povolání studentů a navázala krátkým výčtem psychohygienických technik. Avšak nevysvětlila, co je to psychohygienu (a jak funguje), což je pro studenty a budoucí zdravotníky, kteří zažívají denně mnoho stresu, stěžejní.

I přes aktivitu studentů a dobrou strukturovanost obsahu nedošlo k propojení teoretické a praktické roviny porozumění pojmům.

### **7.2.2. Analýza**

Konceptový diagram 2 modelu hloubkové struktury výuky graficky znázorňuje pojmy, se kterými učitelka pracovala během hodiny a způsob jakým docházelo k jejich propojení.

Konceptový diagram 2

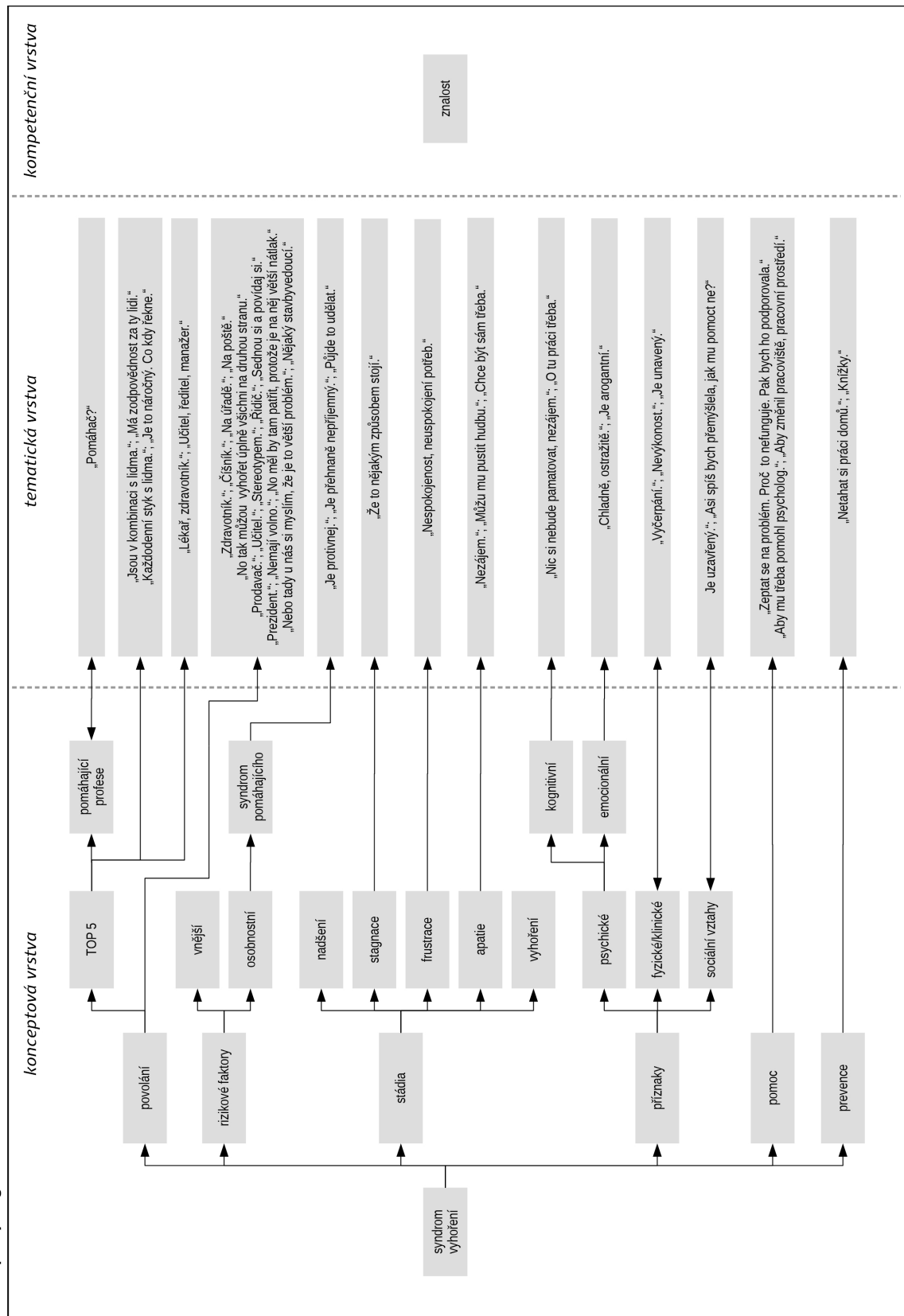




Diagram ukazuje na provázanost konceptové a tematické vrstvy. Při bližším pohledu na obsah tematické vrstvy, je však otázkou, zda odpovědi studentů opravdu dokládají propojení vrstev ve smyslu porozumění, tak jak jej popisuje Slavík a kol. (2017). Ve výuce nedošlo k hlubšímu propojení zkušenosti studentů s oborovými pojmy, protože byly představeny v příliš velké rovině obecnosti.

Z odpovědí studentů lze usuzovat v rámci kompetenční vrstvy na osvojení znalosti, což je v případě usilování o rozvoj funkční psychologické gramotnosti nedostačující.

Výuková situace vykazuje také jeden typ didaktického formalismu, kterým je nezavršené poznávání, které je ve výuce nejvíce patrné v závěru výukové situace.

Cíl výuky ve smyslu funkční psychologické gramotnosti byl naplněn pouze na úrovni znalostí (pochopení zátěže v případě vyjmenování top 5 povolání). Z tohoto důvodu je výuková situace hodnocena jako nerozvinutá, neboť umožňuje studentům osvojení klíčových poznatků pouze na základní úrovni (Janík et al., 2013).

### **7.2.3. Alterace**

Cílem této alterace je reagovat na problematiku nepřesného a neúplného vysvětlování pojmů. Tato alterace by měla sloužit jako opora pro začínající učitele, protože obsahuje způsob práce s textem, kterým je seznámení studentů s hlavními pojmy prostřednictvím definic. Alterační postup rovněž reaguje na potřebu aktivizace studentů na úroveň schopnosti reflektovat vlastní zkušenost v kontextu oboru psychologie. Protože je práce s textem náročná na pozornost, ostatní aktivity jsou spíše odpočinkového charakteru, aby nedošlo k únavě studentů či neadekvátnímu množství požadavků.

V úvodu do hodiny učitel promítne/rozdá nakopírované texty s příběhem o vyhoření zdravotní sestry viz Příloha 3. Tento příběh je základem pro další aktivitu, při které studenti ve dvojicích plní úkoly z pracovního listu.

Cílem předchozí aktivity je odhalit „správnou“ diagnózu, tedy syndrom vyhoření. Pro demonstraci možnosti nazírat každý pojem v psychologii z různých úhlů pohledu, je syndrom vyhoření vysvětlen na základě různých definic, jednotlivých autorů, kteří se zabývají syndromem vyhoření viz Příloha 4 a Příloha 5. Dalším úkolem je poté na základě předloženého postupu vytvoření vlastní definice syndromu vyhoření. Posledním úkolem je objevit

podobné znaky a odlišností v jednotlivých definicích a diskuze nad tím, proč tomu tak je.

V kontextu této diskuze lze studenty upozornit a objasnit problematiku mnohoznačnosti názorů na jedno téma nejen v psychologii. Například syndrom vyhoření je pro účel této práce vymezen jako důsledek stresu, respektive jedna z podob jeho poslední fáze. Zatímco jedna z definic, konkrétně od Heleny Sek toto tvrzení vyvrací. Tato autorka chápe syndrom vyhoření jako důsledek selhání adaptačních mechanismů. Z toho důvodu považuji za důležité alespoň částečně vysvětlit funkci obranných mechanismů a copingových strategií.

Poté, co se studenti seznámí s podstatou pojmu syndrom vyhoření, vrací se opět k prvnímu textu. Dalším úkolem je vyhledat příznaky syndromu vyhoření v jednotlivých fázích a označit je do textu.

Následuje diskuze nad výsledky. Nyní jsou studenti seznámeni s pojmem syndrom vyhoření a měli by být schopni určit jeho fáze a příznaky. Zbývá „už jen“ vymezení syndromu vyhoření od ostatních negativních psychických stavů. Zejména od deprese, únavy a stresu.

Na rozdíl od stresu se syndrom vyhoření objevuje nejčastěji ve vztahu k zaměstnání a je podmíněn intenzivním zaujetím prací, vysokými očekáváními a vysokou výkonovou motivací. Zatímco stres vzniká důsledkem působení různých faktorů, syndrom vyhoření souvisí především s kontaktem s lidmi (Křivohlavý, 1998).

Deprese se odlišuje od syndromu vyhoření tím, že ji lze řešit farmakoterapií a může souviset se zážitky z raného dětství. Zatímco únavu lze vnímat i pozitivně, burn-out nikoliv. Deprese i únava mohou se syndromem vyhoření souviset, ovšem neznamení to samé (Křivohlavý, 1998).

Jak již bylo řečeno, syndrom vyhoření patří k negativním psychickým stavům. Je tedy potřeba se zaměřit také na způsoby, jak dosáhnout proměny na stav pozitivní. V závislosti na časových možnostech učitel seznamuje studenty prostřednictvím osmisměrky viz Příloha 6, prostého výčtu nebo např. brainstormingu s různými technikami, sloužícími k obnově duševní i tělesné rovnováhy.

Na závěr výuky, lze ještě před opakováním zařadit ukázkou některé z technik. Lze využít například internetové stránky doktora Nešpora ([drnespor.eu](http://drnespor.eu)), kde je v sekci nahrávek studentům možné pustit např. meditaci nebo autogenní trénink. Popřípadě, lze zvolit techniku trychtýřové relaxace, která je vysvětlena v rámci alteračního postupu didaktické kazuistiky 1.

#### 7.2.4. Závěrem k didaktické kazuistice 2

Tato kazuistika odhaluje základní problém spojený s výukou, která je postavená na výkladu s dotazováním. Přestože studenti aktivně odpovídají, nejsou vedeni k rozvíjení svých myšlenek v diskuzi a debatě s ostatními. Tato absence reflexe následně vede k redukci odpovědní na jednoslovná hesla vytržená z kontextu.

Nereflektování odpovědí studentů může vést k nesprávnému osvojení oborových pojmů. Důsledkem toho se nepropojují do větších sématicko-logických celků. Tento problém je v alteraci vyřešen prací s textem, která zaručuje správnost předložených tvrzení a je hmotným důkazem vědění, na kterém se učitel se studentem během hodiny společně domluvili.

Studenti se na základě práce se základním způsobem definování pojmů prostřednictvím pracovního listu setkávají se zjednodušeným metodologickým postupem vytváření definic, což by mělo vést k rozvoji vědeckého myšlení a čtenářské gramotnosti.

Stejně jako v předchozím případě je hlavním úkolem didaktické kazuistiky napomoci rozvoji hlavních cílů vzdělávání v oboru psychologie pro střední školy. Kromě obecných cílů se jedná v případě výuky psychologie usilování o rozvoj funkční psychologické gramotnosti.

Slovo funkční, zde vyjadřuje potřebu propojit zkušenosti studentů s poznatky oboru, za účelem získávání znalostí, dovedností a utváření postojů, vedoucích k hodnotnému životu.

Potenciál práce s textem je pro psychologii velký, protože může podporovat rozvoj hned několik kategorií funkční psychologické gramotnosti. Kromě znalostí například vědecké myšlení, které je obecně málo rozvíjeno v rámci vzdělávání u nás i například na Slovensku.

## 8. Shrnutí výsledků kazuistik a jejich porovnání

Z výše uvedených konceptových diagramů vyplývá, že každá výuková situace je definována jedním hlavním obsahovým jádrem, na které jsou následně navázány další oblasti, přičemž oba učitelé postupují ve výkladu systematicky a lineárně.

Transmisivní přístup ve výuce v podání obou učitelů vedl k nedostatečnému propojení oborových poznatků se zkušeností studentů. A to i přes fakt, že oba učitelé využívají ke strukturování obsahu prezentace. Z tohoto důvodu nemohou být dostatečně rozvíjeny kompetence studentů, což vede k obtížnému dosahování vzdělávacích cílů a tím pádem funkční psychologické gramotnosti ani v jednom případě.

Obě výukové situace vykazují výskyt didaktických formalismů spojených s didaktickou transformací obsahu. Snížená kvalita výuky pravděpodobně souvisí s nedostatkem učitelských kompetencí hospitovaných vyučujících. Ten pravděpodobně vychází z nedostatku praktických zkušeností s výukou.

Na obhajobu vyučujících je potřeba zdůraznit, že se jedná o budoucí učitele, jejichž učitelský styl se formuje působením vysoké školy a praxí, proto lze očekávat výrazné změny v jejich přístupu.

Nedostatek lze spatřit také v nepropojenosti obsahových celků a nezařazení probíraných témat do širšího kontextu psychologické vědy. Nedochozí tedy k propojení obsahu a formy, což vede k tomu, že studenti nerozumí principu práce a tím pádem je pro ně obtížné nalézt obecné pravidlo, na jehož základě by své poznatky mohli využívat v obecnější rovině. Navíc ani jeden z učitelů nereagoval na odpovědi studentů ve snaze je „opravit“. Úprava prekonceptu studenta v konfrontaci s oborovým poznáním, které v rámci výuky garantuje učitel, by měla být jedním ze základních cílů výuky.

Klima třídy bylo v obou výukových situacích podporující a studenti aktivní, což pravděpodobně mělo vliv na samotné působení učitelů. Lze vyslovit hypotézu, že díky příznivému klimatu bylo pro začínající učitele méně stresující vyučovat, než by tomu bylo v případě studentů pasivních a nespolupracujících. Ověření této hypotézy by však bylo možné pouze na základě rozhovorů s učiteli, které bohužel nejsou k dispozici.

Dalším společným znakem bylo hlasité vyjádření obav učitelů z naplnění časového plánu a z toho vyplývající nevyužívání potenciálu aktivit, které byly mnohdy vhodně zvolené, ale z určitého pohledu nedokončené. Lze se

také domnívat, že na základě vyslovení této obavy, studenti reagovali zkrácením odpovědí do jednoduchých vět.

Na rozdíl od první výukové situace, ve které učitel diskusi nerozvíjel, byla druhá výuková situace definovaná intenzivním dotazováním učitelky. V obou případech však nevedlo dotazování k diskusi, což mohlo být způsobeno právě zmíněným časovým tlakem.

Alterační postupy se v obou případech zaměřují na rozvoj funkční psychologické gramotnosti takovým způsobem, aby byla výuka jak zábavná, tak propojovala zážitky studentů s poznatky z oboru s ohledem na možnosti studentů i učitelů, zkrátka aby byla soudržná ve všech vrstvách konceptového diagramu.

## 9. Možnosti propojení didaktických kazuistik

Podle Švaříčka, Šedové a kol. (2007) je případová studie, za kterou lze považovat i didaktickou kazuistiku, čím dál častěji využívána v pedagogických vědách, zejména pro účely zjišťování efektivity postupů uplatňovaných v rámci školy. Umožňuje hlubší náhled na vymezený případ a jeho objasnění v přirozeném prostředí za účelem komplexního porozumění situaci, ve které se odehrává.

V souvislosti realizace výzkumu ve dvou a více šetřeních, autoři hovoří o tzv. mnohonásobné případové studii. Hendl (2005) v tomto kontextu hovoří o mnohopřípadové studii, která obvykle zkoumá závěry vycházející ze vzájemného porovnání dvou a více případů.

Obvykle je tento způsob využíván v případě, že je záměrem studie formulovat novou teorii, což není cílem práce a ani by to kvůli nedostatku dat nebylo možné.

Obě zmíněné kazuistiky spojuje příslušnost jejich hlavního tématu k nadřazenému tematickému celku náročných životních situací. Kromě stresu a syndromu vyhoření sem obvykle patří téma deprivace, frustrace a psychohygiena.

Jak již bylo řečeno, výukové situace byly vybrány tak, aby na sebe tematicky navazovaly. Výsledky didaktických kazuistik poukazují na obtíže vyučujících s propojováním jednotlivých tematických celků ve výuce a jejich zařazením do širších oborových kontextů. Účelem této kapitoly je demonstrovat možnost, jak takového propojení dosáhnout.

Z tohoto důvodu byly kazuistiky zaměřené na naplňování různých dimenzí funkční psychologické gramotnosti tak, aby bylo v rámci jednoho tematického celku dosaženo rovnoměrného rozvoje co nejvíce těchto dimenzí.

V rámci alterace, která je součástí první kazuistiky by měly být rozvíjeny kategorie: znalosti, řešení problémů, aplikace do oblasti života, komunikace a reflexe druhí-já.

Druhý alterační postup byl navržen tak, aby rozvíjel tyto kategorie: znalosti, vědecké myšlení, zacházení s informacemi a technologiemi, komunikace, respekt k rozmanitosti a reflexi druhí-já.

Vzhledem k úzké souvislosti hlavních témat kazuistik se jako nejjednodušší a zároveň nejefektivnější jeví možnost propojení přes hlavní klíčové pojmy v rámci kognitivní mapy (viz Kognitivní mapa 1).

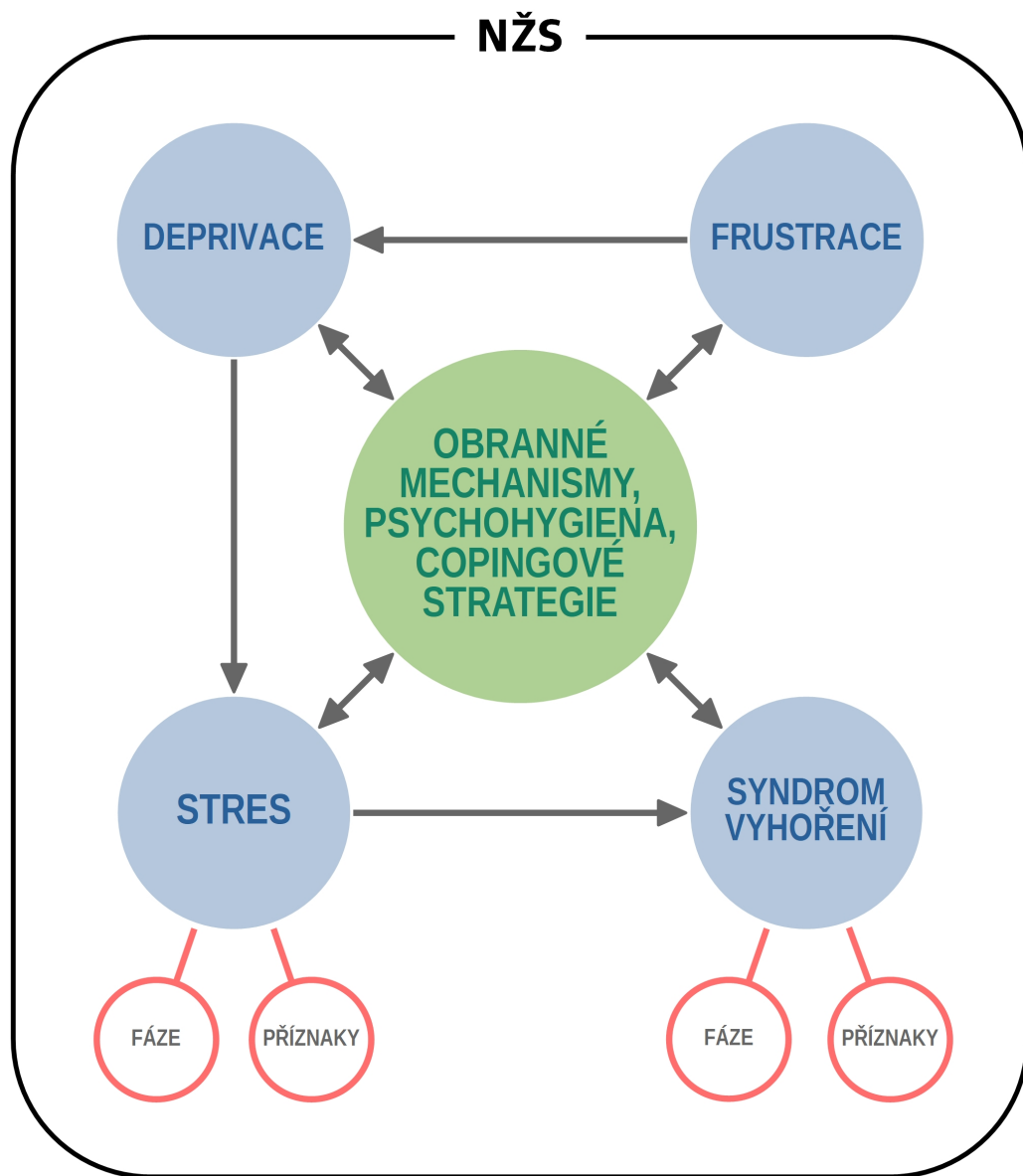
Kromě této mapy, které by sloužila k demonstraci propojení obsahové struktury obou hodin, by mělo dojít k propojení témat prostřednictvím osobní zkušenosti studentů. Sjednocující aktivitou vhodnou k tomuto účelu by rozhodně mohlo být využití relaxačních technik či například autogenního tréninku.

Psychohygienu je v rámci propojení obou kazuistik vnímána jako klíčový pojem. Důvodem, proč tomu tak je, že není rozumné způsobovat studentům v rámci výuky stres, aby se mohlo vyučování odvíjet od této zkušenosti. Zatímco relaxační a jiné techniky mohou přinést pozitivní zkušenost. Pozitivní emoce významně usnadňují učení a zlepšují ukládání do paměti. Lze tedy říci, že je opravdu vhodné takový prvek do výuky zařadit a proměnit jej v jádro, na kterém lze demonstrovat obsah, který má být předán.

Vzájemné návaznosti témat, lze dosáhnout mnoha různými způsoby. V rámci této snahy o propojení témat: stres a syndrom vyhoření byl využit tzv. jádrový pojem, který mají obě témata společná, a tím je psychohygienu, jejíž úkolem je usilovat o obnovu, udržování a zlepšování zdraví. Jako protiklad zdraví lze vnímat narušení rovnovážného stavu jedince. Výuka by tedy měla vést k nalezení způsobů, jak tento stav obnovit. Prostřednictvím porovnání situací způsobujících stres a osobní zkušenosti s relaxační technikou by měli být studenti schopni porozumět jednotlivým pojmům tak, jak je vnímá psychologie. Zejména tedy klinická psychologie, z níž vzhledem k výuce na zdravotní škole vychází toto propojení. Pro lepší demonstraci je využita vizualizace pomocí teploměrů, které si studenti vyrábějí v průběhu práce s obsahem.

Úvod hodiny by byl zachován ve smyslu práce s teploměrem ukazujícím míru momentálního prožívaného stresu u každého studenta. Následovala by práce s De Meusovo škálou (viz Příloha 2) a diskuze o vymezení stresorů. Na toto by vyučující navázal krátkým výkladem o průběhu obecného adaptačního syndromu. V souvislosti s adaptačním syndromem by mělo být pojednáno o obranných mechanismech a copingových strategiích a rozdílech mezi nimi. Pro tento účel by bylo možné využít pracovní list (viz Příloha 2). Pro lepší demonstraci práce se stresem by následovala praktická ukázka například relaxační techniky, po které je vhodné nechat studenty namalovat nový teploměr stresu. Nyní lze přejít k práci s příběhem zdravotní sestry (viz Příloha 3). Výsledkem by mělo být nalezení pojmu syndrom vyhoření. S jeho významem by se studenti měli seznámit na základě práce s definicemi (viz Příloha 4). V případě dostatečného času je možné zařadit v rámci opakování

„oddychovou“ aktivitu – práci s osmisměrkou (viz Příloha 5), která shrnuje některé základní techniky napomáhající obnově či udržování zdraví.



Kognitivní mapa 1



## 10. Diskuze

Výsledné kazuistiky byly realizovány v rámci průběžné praxe studentů Učitelství psychologie pro střední školy, kteří zkoušejí své první výstupy přes třídu, proto nelze jejich výsledky více zobecňovat. A ve své podstatě ani porovnávat, protože podobných kazuistik z výuky psychologie na střední škole není mnoho.

Aplikací metodiky 3A za účelem zkvalitňování výuky psychologie na střední škole se u nás zabývá doc. Mgr. Alena Nohavová, Ph.D. a z jejího dlouholetého výzkumu tato práce významně čerpá. Zmíněná autorka představuje expresi jako způsob, jakým dosáhnout zkvalitnění výuky psychologie za pomoci využití principů psychofiletiky, což však není náplní této práce.

Z důvodu odlišného pojetí a neověřenosti navržených alterací v praxi, je obtížné didaktické kazuistiky vzájemně porovnat. I přes odlišnost mají však stejný cíl a tím je přispět ke zkvalitňování výuky psychologie a zároveň k vytváření materiálů pro výuky psychologie na středních školách.

V kontextu osobní zkušenosti s využitím metodiky 3A pro analýzu výuky psychologie, lze souhlasit s tvrzením, že vede ke zlepšení sebereflexe a reflexe učitelské práce. Zároveň dochází během práce s metodikou 3A k lepšímu porozumění obsahových transformací, na kterých závisí kvalita výuky.

Metodika 3A má obrovský potenciál, ale zároveň patří k poměrně obtížným nově se rozvíjejícím přístupům, což ostatně konstatuje i profesor Štech v posudku habilitační práce Najvara (2017). Z tohoto důvodu může být pro studenty učitelství a začínající učitele málo přístupná. Přesto by tato metodika byla, podle mého názoru, velmi vhodným nástrojem zkvalitňování praxí studentů učitelství a výsledné kazuistiky by sloužily jako portfolio, ale i jako podpůrné materiály, kterých je momentálně na poli výuky psychologie nedostatek.

Přestože je obecně přínos práce s ohledem na nemožnost zobecnění výsledků nepříliš velký, je kompenzován aktuálností tématu práce.

Nároky na digitalizaci učitelské práce se důsledkem koronaviru ještě zvyšují, proto mohou být rozvíjející virtuální hospitace cestou, jak rozvíjet výuku prostřednictvím moderních technologií. Práce s videonahrávkami může být zároveň inspirací pro samotnou práci se studenty.

Kultura, ve které se odehrává život dnešních studentů nejen psychologie, se vyznačuje vzrůstající oblibou tzv. vlogerů a influencerů. Bylo by tedy

vhodné využít tento zájem studentů o natáčení videí a propojit jej se zájmem o psychologii.

V kontextu konstruktivistického přístupu by mohlo být zajímavé, kdyby si studenti připravovali materiály sami, respektive pod dohledem učitele na základě principu zjednodušené metodiky 3A. A to takovým způsobem, že by každý dostal za úkol natočit krátké video a připravit podklady, objasňující například jeden psychologický pojem. Tento výstup by byl hodnocen všemi studenty i učitelem. Úkolem studenta by bylo dovést jej do podoby, která by vyhovovala požadavkům na daný obor. Tímto by mohla být naplněna potřeba po smysluplnosti školní práce a jednotného způsobu vytváření kvalitních materiálů, které na sebe doopravdy navazují, protože vzájemné porozumění a dorozumění se pomocí obsahu, je hlavním cílem výuky psychologie i psychologie samotné.

## Závěr

Tato diplomová práce zkoumá kvalitu výuky psychologie na SŠ, konkrétně na SZŠ a VOŠ zdravotnické v Českých Budějovicích, pomocí metodiky 3A.

V teoretické části práce jsou vymezeny základní pojmy didaktiky psychologie, její vztah k obecné didaktice i oborovým didaktikám a specifika didaktiky psychologie. Následně je pojednáno o výuce psychologie na středních školách. Důraz je kladen na cíle výuky, obsah a jeho transformace a aktéry výuky-studenta a učitele. Pozornost je též věnována metodám a organizačním formám výuky, které lze využít ve prospěch dosažení cílů ve výuce psychologie.

Kvalita (ve) vzdělávání je tématem třetí kapitoly a zastřešuje též pojmy kvalita školy, kurikula a výuky. Kvalitu výuky lze na základě kritérií hodnotit a zlepšovat v rámci tzv. alterací. Pro tento účel byla zvolena právě metodika 3A, které se podrobněji věnuje poslední kapitola.

Cílem této práce bylo představit praktické využití metodiky 3A za účelem zkvalitňování výuky psychologie na střední škole. Výsledky aplikace tohoto přístupu jsou následně shrnuty do dvou didaktických kazuistik. Způsob, jakým lze jednotlivé výukové situace byla naznačen v rámci kapitoly....

Vzhledem k tomu, že se jedná o základní výzkum není jeho bezprostřední aplikovatelnost tím nejdůležitějším záměrem. Přesto však přináší jedinečný vhled do výukové situace a využitelné materiály současně s navrženým způsobem, jak je využít v rámci vlastní praxe.

Metodika 3A může být velkou inspirací nejen budoucím učitelům, ale také vyučujícím v praxi, kteří shledávají vlastní způsob práce jako neuspokojivý, popřípadě touží po jeho zlepšení.

Výuka psychologie by měla studenty vést k naplňování dílčích cílů, které se nápadně shodují s cíli vědecké psychologie. Umět popsat a vysvětlit rozmanité projevy chování a duševního dění u sebe i druhých a na základě toho předvídat budoucí dění. Tedy směřovat k rozvoji funkční psychologické gramotnosti, takovým způsobem, aby studentům sloužila k udržování duševního zdraví.

## Seznam použitých zdrojů

Andršová, A. (2007). *Aktuální otázky didaktiky psychologie* (Rigorózní práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze. Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/27791/>

Baštecká, B., & Goldmann, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál.

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé pedagogické teorie*. Praha: Portál.

Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 54(3), 227-242.

Eco, U. (2004). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.

Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

Ferjenčík, J., (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.

Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: UK.

Harbo, T. (1991). Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 41(3), 247–255

Chvál, M. (2012). Kvalita výuky jako téma současnosti. *Pedagogika*, 62(3), 241-243.

Janík, T., et al. (2007). *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?*. Brno: Paido.

Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.

Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Doskočilová, M., Ducháčková, G., Janko, T., & Zlatníček, P. (2010). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido.

Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375-415.

Janík, T. (2012a). *Didaktika obecná a oborová: pokus o vymezení a systematizaci pojmů*. Centrum pedagogického výzkumu PdF MU Brno.

Janík, T. (2012b). *Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání*. *Pedagogika*, 62(3), 244-261.

Janík, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). Syndrom vyhoření. Praha: SZÚ.
- Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*, 2(1), 67-81.
- Kosíková, V. (2011). Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (1994). Jak zvládat stres. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (1998). Jak neztratit nadšení. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2001). Psychologie zdraví. Praha: Portál
- Křivohlavý, J., Pečenková, J. (2004). Duševní hygiena zdravotní sestry. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2010). Sestra a stres: Příručka pro duševní pohodu. Praha: Grada.
- Kučera, D. (2013). Moderní psychologie: Hlavní obory a témata současné psychologické vědy. Praha: Grada.
- Kyriacou, Ch. (1996). Klíčové dovednosti učitele. Portál, Praha.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). Videostudie v pedagogickém výzkumu. Brno: Paido.
- Nohavová, A., & Mikulová, R. (2017). Krátkodobá a pracovní paměť. In J. Slavík, J. Stará, K. Uličná, & P. Najvar, et al., Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání (s. 381-397). Brno: Masarykova univerzita.
- Nohavová, A. (2015). Expres v expresivní terapii a ve výuce psychologie. In M. Friedlová & M. Lečbých (Eds.), *Společný prostor / Common Space 2015* (s. 83-94). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nohavová, A. (2017a). Expres ve výuce psychologie. *Kultura, umění a výchova*, 5(1), 201703-29.
- Nohavová, A. (2017b). Mentalizace aneb Kanzi mi to poví, nebo ne? In J. Slavík, J. Stará, K. Uličná, & P. Najvar (Eds.), *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání* (s. 363-379). Brno: Masarykova univerzita.
- Nohavová, A. (2018). Didaktika psychologie: od cíle výuky k jeho realizaci. České Budějovice: Jihočeská univerzita
- Nohavová, A., & Sokolová, L. (2018). Obsah a cíl výuky psychologie z pohledu studentů učitelských oborů. *Pedagogika*, 68(4).
- Nohavová, A., et al. (2018). Podpora a perspektivní rozvoj funkční gramotnosti. Praha: EDUKO.
- Novák, T. (2014). Tréma - jak s ní bojovat. Praha: Grada.

- Pilousová, A. (2008). Aktivizující metody ve výuce psychologie (Rigorózní práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze. Dostupné z [https://scholar.google.com/scholar?hl=cs&as\\_sdt=0%2C5&q=AKTIVIZUJ%C3%8DC%C3%8D+METODY+VE+V%C3%9DUCE+PSYCHOLOGIE&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=cs&as_sdt=0%2C5&q=AKTIVIZUJ%C3%8DC%C3%8D+METODY+VE+V%C3%9DUCE+PSYCHOLOGIE&btnG=)
- Píšová, M., Kostková, K., & Vlček, P. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků*, (19), 24-30.
- Plháková, A. (2003). *Obecná psychologie*. Praha: Academia.
- Pol, M. (2005). *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole - východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 721-752.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Sokolová, L. (2010). *Didaktika psychologie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Sokolová, L., Lemešiová, M., Masaryk, L. (2013). *Psychológia v sekundárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Sokolová, L., Lemešiová, M., Jursová Zacharová, Z. (2014). *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteľiek :Inovatívne prístupy*.
- Sokolová, L. (2015). *Metódy vyučovania psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Stuchlíková I., & Janík, T. et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj - stav - perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štech, S. (2004). Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování: Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 54(1), 58-63.

Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.

Thijs, A., & van der Akker, J. (Eds.). (2009). *Curriculum in development*. Enschede: SLO-Netherlands Institute for Curriculum Development.

Trna, J. (2011). Konstrukční výzkum (design-based research) v přírodovědných didaktikách. *Scientia in education*, 2(1), 3-14.

Švamberk, & Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.

Vašutová, M., & Ježková, V. (2015). *Didaktika psychologie: vybrané kapitoly*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

## Seznam příloh

- Příloha 1: Pracovní list - Obranné mechanismy
- Příloha 2: De Meusova škála „životních událostí“
- Příloha 3: Pracovní list - syndrom vyhoření
- Příloha 4: Pracovní list - definice syndromu vyhoření
- Příloha 5: Jak na definici?
- Příloha 6: Osmisměrka
- Příloha 7: RVP - Zdravotnický asistent
- Příloha 8: Přepis výukové situace 1
- Příloha 9: Přepis výukové situace 2



## Obranné mechanismy

|                    |   |
|--------------------|---|
| 1 Represe          | A vzdání se sexuálních cílů výměnou za sociálně přijatelný cíl                                |
| 2 Regrese          | B své nepříjemné obsahy připisují někomu jinému   |
| 3 izolace          | C nevědomý pocit viny je řešen zástupnou činností, která byla rodiči kladně hodnocena         |
| 4 Reaktivní výtvor | D Návrat z vyššího na nižší vývojový stupeň   |
| 5 Odčinění         | E osvojení obtížně akceptovatelných vlastností např. rodičů, v rámci zachování dobrého obrazu |
| 6 Projekce         | F udržování nepříjemných obsahů mimo vědomí   |
| 7 Introjekce       | G zážitky jsou zbaveny emočního náboje  |
| 8 sublimace        | H postoj protikladný nepříjemnému impulsu   |

**Příklad copingových strategií** (napište, kdy jste kterou strategii využil/a a proč?)

**1. zaměřených na problém:**

konfrontační způsob .....

sebeovládání .....

hledání pozitivních stránek .....

hledání sociální opory .....

**2. zaměřených na emoce** (napište, kdy jste kterou strategii využil/a a proč?)- emoce neplní vždy adaptivní funkci

=> **potřeba regulace emocí** (2 hlavní strategie)

**regulace zaměřená na „spouštěč“** .....

**regulace zaměřená na reakci** .....

**Jak předejít silné emoci?** (regulace ve 4 krocích)

**výběr situace** (přiblížení vs. vyhýbání se situaci)

**modifikace situace** (např. zaměřením pozornosti)

**kognitivní změna** (osobní význam)

**modulace odpovědi** (ovlivnění emoce, která už vznikla)

## **De Meusova škála „životních událostí“ (80. léta 20. stol)**

1. Úmrtí manžela/ky 93
2. Smrt příslušníka rodiny 87
3. Žalářování 85
4. Rozvod 80
5. Smrt blízkého přítele 78
6. Rozchod s partnerem 77
7. Propuštění z práce 76 59
8. Těhotenství 72
9. Propadnutí zástavy či půjčky (přijít o větší peníze) 64
10. Odchod do důchodu 63
11. Osobní úraz nebo nemoc 62
12. Sexuální potíže 61
13. Manželské usmiřování 57
14. Získání nového člena rodiny 56
15. Zdravotní zrniny člena rodiny 56
16. Přechod na nový způsob práce 54
17. Syn nebo dcera opouštějí domov 53
18. Změny ve finančním postavení 52
19. Svatba 50
20. Změna bydliště 50
21. Změna ve školách 49
22. Změna životních podmínek 47
23. Větší zadlužení 47
24. Začátek nebo ukončení školy 45
25. Manželka začíná nebo končí pracovní činnost 44
26. Potíže s šéfem 44 60
27. Potíže s příbuzenstvem z partnerovy strany 43
28. Změna ve spánkových návycích 42
29. Přibývání manželských hádek 41
30. Mimořádný osobní úspěch 40
31. Zrnina v odpovědnosti v zaměstnání 39
32. Rekvalifikace v povolání 39
33. Vánoce 34
34. Změna v pracovní době nebo podmínkách 33
35. Revize osobních návyku 33
36. Přijetí menší půjčky 29
37. Zrnina v návycích v jídle 28
38. Menší přestupky předpisů 28
39. Prázdniny 26
40. Změna společenských činností 24
41. Změna v rekreování 20
42. Změna v náboženských činnostech 19
43. Změna v počtu rodinných setkání 15

**Součet bodů za poslední 2 roky:**

150-200..... skupina mírně ohrožená stresovými vlivy  
200-300.....skupina ohrožená stresovými vlivy  
300 a více.....výrazně riziková skupina

Zdroj: Novák, T. (2014). Tréma- jak s ní bojovat. Praha: Grada, s. 55-56

## 1. Pozorně si přečtete následující text:

Od malička bylo M. K. jasné, kým bude. Vždy chtěla být zdravotní sestrou. Chtěla se starat o děti a zvláště o děti, kterým není dobře. Ve škole se dobře učila. Střední školu pro zdravotní sestry vyšla s vyznamenáním. Snadno pak dostala zaměstnání na dětském oddělení (pediatrii) místní nemocnice. Brzy tam patřila k nejlepším sestram. Byla spolehlivá, pečlivá, odpovědná a pracovitá. Děti ji měly rády. A ona měla „své“ děti velice ráda. Život se jí zdál být realizací dětských snů. Svědčí o tom i její úprava dotazníku, který měla vyplnit. Přeškrtnla tam termín „zaměstnání“ a nadepsala místo něho „povolání“. Když na nově zřízené oddělení dětské onkologie (léčby rakoviny) hledali zdravotní sestru, přihlásila se. Vzali ji. Nedala se odradit zprávami o tom, že to je práce velice těžká, náročná a vyčerpávající. Vždy takový druh práce hledala. Žila v domnění, že právě toto je to, co vždy dělat chtěla a co by dělat měla.

Po určité době M. K. zjišťovala, že zprávy o tom, že tato práce je vyčerpávající, měly pravdu. Práci skutečně pociťovala jako těžkou, náročnou a vyčerpávající. Zprvu šlo jen o tělesné (fyzické) vyčerpání. Později se k tomu přidalo i vyčerpání duševní (mentální) a emocionální (citové). M. K. měla i zde děti ráda. Pociťovala s nimi. Když je něco bolelo, bolelo to i ji. A tady na onkologickém oddělení toho děti často bolelo mnoho a moc je to trápilo. Kolikrát to bolelo vzdor všemu, co se dělalo pro to, aby tomu tak nebylo. Celý tým lékařů a sester žil v neustálém napětí. A všechny trápil pohled na ty děti, kde lékařská věda a sebelepší zdravotní péče a snaha nebyla s to život dětí zachránit. Ani to však ještě nebylo vše. M. K. byla svědkem toho, jak rodiče malých pacientů nesli bolest dětí spolu s nimi. A to bylo na ni již příliš.

Postupně M. K. pozorovala, že jí není nějak dobře. Cítila se stále slabší. Vzdor jejímu mládí padl na ni smutek. Padala na ni únava. Napětí ze zaměstnání padalo na ni a vydrželo to, i když přišla domů z práce. To, co pro ni dříve bylo „hračkou“, najednou nestačila udělat. V práci začala polevovat. Stále častěji musela odpočívat. Trvalo jí podstatně déle, než na zavolání pacientů přišla. Objevily se stížnosti na její práci, na kvalitu toho, co dělala. A co bylo nejhorší, M. K. sama uznávala, že tyto stížnosti jsou oprávněné. Když nakonec ve chvílích „pravdy“ sama přišla na to, že ji děti obtěžují a že je těžkostí být k nim laskavá a milá – tak, jak dříve bývala – požádala o přeložení.

Bylo jí vyhověno. Na novém oddělení se však setkala s těžkostmi, o nichž se jí dosud ani nesnilo. Vedení tam bylo strohé a přísně direktivní. Vše bylo přesně stanoveno a vedoucí sestra oddělení neslevila ani „nitku“. Přitom nedovolovala žádnou formu aktivity z vlastní iniciativy sester. Pomluvy a podezírání dokonalý své a M. K. začala „marodit“. Její absence – i ty neomluvené – byly stále častější. Do práce přicházela obvykle jako poslední. Proč? Sama si přiznala, že se jí tam nechce.

Za tohoto stavu přišla na psychoterapii. Stěžovala si nejprve na svou nadřízenou, potom na své spolupracovnice, na lékaře, nemocnici atp. Nakonec si s pláčem začala stěžovat sama na sebe. Vyznala, že všichni lidé jsou jí protivní, kde může, tak se jim vyhne a že je prostě nenávidí. Vzlykala a naříkala, že v práci selhala, že se v životě zklamala, že její život ztratil smysl a že je sama sobě protivná. Vyvrcholení její zповědi bylo konstatování, že jí život přestal bavit a že by byla nejraději, kdyby nebyla.

#### **Otázky a úkoly k textu :**

1. Napište jednou větou, o čem je tento příběh.
2. Nyní dejte příběhu název.
3. Znáte v okolí někoho, kdo se potýkal s podobným problémem? Pokud ano, proč si myslíte, že se s ním potýkal?
4. Koho by se mohl takový příběh týkat? Napište alespoň 5 příkladů.
5. Přiřadte ke každému odstavci název fáze, který si myslíte, že ji nejlépe vystihuje: stagnace, frustrace, nadšení, apatie, vyhoření.
6. Jaká byla podle vás psychologem stanovena diagnóza?

## 2. Nyní si pozorně přečtete následující definice:

Cary Cherniss:

„Burn-out je reakcí na práci, která člověka mimořádně zatěžuje.“

„Burn-out je situací totálního úplného vyčerpání sil.“

„Burn-out je pocitem člověka, který došel k závěru, že již nemůže jít dále.“

„Burn-out je stav, kdy člověk ztratil naději, že se ještě něco může změnit.“

Helena Sek:

„Burn-out není výsledek dlouho trvajících stresu, je to spíše důsledek selhání procesů adaptace (schopnosti a možnosti vyrovnat se s těžkou situací).“

Edelwich a Richelson:

„Burn-out je proces, při němž dochází k vyčerpání fyzických a duševních zdrojů (energií), k vyplenění celého nitra, k „utahání se“ tím, že se člověk nadměrně intenzívně snaží dosáhnout určitých subjektivně stanovených nerealistických očekávání nebo že se snaží uspokojit takováto nerealistická očekávání, která mu někdo jiný stanoví.“

Donald Oken:

„Burn-out je stav člověka, který se opětovně setkává s neřešitelnými problémy.“ (Poznámka: To říká lékař, který pracoval řadu let na onkologii a sám se dostal do stavu burn-out).

Agnes Pines a Elliott Aronson:

„Burn-out je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emocionálně těžké (náročné). Tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací dvou věcí: velkým očekáváním a chronickými situačními stresy.“

**Otázky a úkoly:**

- a) Vyhledejte, v čem se shodují a v čem se naopak rozcházejí (2 věty).
- b) Na základě instrukcí na následující straně zkuste u každé definice označit a jaký typ se jedná.
- c) Nyní se pokuste o sestavení vlastní definice syndromu vyhoření.

## Příloha 5: Jak na definici?

**Vytváření definic není jednoduchý úkol. Jak definice vznikají?** (pozorně si přečtěte následující text)

**Řeč** patří mezi významné způsoby komunikace. **Jazyk** potom slouží jako nástroj dorozumívání. Tento nástroj je potřeba ovládnout, protože umožňuje porozumění a dorozumění mezi lidmi. K tomuto účelu slouží také tzv. **předdefinitorní** formy a ve vědě často využívané **definice**.

**Předdefinitorní formy** nejsou tolik přesné jako definice, přesto poskytují informace o významech pojmů. Způsob jejich využití je známý každému, kdo má informace, potřebné k pochopení pojmu, který má být vysvětlen. Mezi tyto formy patří:

- |                           |  |
|---------------------------|--|
| Pojmenování               | - chceme vysvětlit pojem balkon - Ukážeme na balkon a řekneme: „To je balkon“.   |
| Příklad a vypočítávání    | - chceme vysvětlit pojem zvíře – Začneme tedy výčtem pojmů, které označují zvíře. „ Mezi zvířata patří například slon, opice, žirafa atd...“   |
| Definování pomocí rozdílů | - chceme vysvětlit pojem projekce – Řekneme, že projekce není totéž co regrese.  |
| Popis                     | - chceme vysvětlit pojem psychologie – Popíšeme tedy různé charakteristiky, které psychologie má. „Psychologie se zabývá vnímáním, vztahy mezi lidmi, testováním schopností a působením reklamy na člověka.“                       |
| Porovnání se známým       | - chceme vysvětlit pojem projekce – „Projekce v psychologii, to je jako když se obrazy z filmového pásu promítají přímo na plátno. Podobně může někdo promítat svoje pocity a úmysly na jiného člověka - jaky by je ten druhý měl. |



**Definice** jsou charakterizovány větší přesností a existují ve 3 hlavních podobách:

- |                        |  |
|------------------------|--|
| Nominální definice     | - Jeden neznámý pojem, určuje pomocí jiného již známého pojmu.<br>Například: Mentální retardace je intelektová zaostalost  |
| Reálné definice        | - Pojem, který má být vysvětlen, je charakterizován jeho příznačnými vlastnostmi.<br>Například: Frustraci lze definovat jako emocionální stav, vzniklý zablokováním uspokojování potřeb.         |
| Operacionální definice | - Tyto definice představují v podstatě návod, pomocí kterého lze vysvětlovanou věc sami zhotovíme, získáme nebo zpozorujeme.<br>Například: Inteligence je to, co je měřeno inteligenčními testy. |

**Zdroj:** Ferjenčík, J., (2000). Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši. Praha: Portál. s. 34-41

## Způsoby obrany a prevence proti negativním vlivům

R H A O I R E T A M T A N E C  
L E E B N N E V E B Y H O R E  
T U L C D H E D R Y A A U P I  
J L Q A E U I T B H V I W W A  
L Y S H X T H A C O Y Q E W K  
M G Z E A A F Y I P Y L W E Z  
Z U E C B W C V Z X Q V G P R  
Z L E G X R L E I W S X N U Q  
F O D M M W F L Y N H H M R O  
P O X U I D B A Y B H H G U I  
P R A T E L S K Y H O V O R E  
R O M U H D X V Y W P L N F P  
P S Y C H O H Y G I E N A O F  
N A R Z A B X B Q F W I R K K  
R F S D T F D W V J S I G X U

CTENÍ  
HUDBA  
HUMOR  
MEDITACE  
POHYB  
PRÁTELSKÝHOVOR  
PSYCHOHYGIENA  
RELAXACE  
TANEC

----- !

## **RVP: Zdravotnický asistent**

RVP 5341M01 Zdravotnický asistent, strana 12–58, výběr nejpodstatnějších informací

„Uplatnění absolventa Absolvent se uplatní ve zdravotnických zařízeních lůžkového i ambulantního charakteru a v domácí ošetrovatelské péči; jako zdravotnický pracovník v zařízeních sociální péče a to zejména v léčebnách dlouhodobě nemocných, v ústavech sociální péče, ve stacionářích pro osoby se zdravotním postižením, zařízeních geriatrické péče a zařízeních hospicové a respitní péče. Pod odborným dohledem nebo přímým vedením všeobecné sestry nebo porodní asistentky poskytuje absolvent ošetrovatelskou péči a ve spolupráci s lékařem se podílí na preventivní, léčebné, rehabilitační, neodkladné, diagnostické a dispenzární péči v rozsahu své odborné způsobilosti stanovené vyhláškou MZ ČR.“

### **Organizace vzdělávání**

#### **Délka a forma**

„Tento obor vzdělání lze realizovat v těchto formách vzdělávání:

4 roky v denní formě vzdělávání

1–2 roky v denní formě vzdělávání ve zkráceném studiu pro absolventy oborů vzdělání ukončených maturitní zkouškou

2 roky v denní formě vzdělávání v nástavbovém studiu pro absolventy oborů vzdělání ukončených závěrečnou zkouškou s výučním listem

Večerní, dálkové nebo kombinované vzdělávání je nejvýše o 1 rok delší než vzdělávání v denní formě.“

**Dosažený stupeň vzdělání** je střední vzdělání s maturitní zkouškou.

Konání maturitní zkoušky se řídí školským zákonem a příslušným prováděcím právním předpisem. Profilová část maturitní zkoušky Ředitel školy určí nabídku povinných zkoušek tak, aby nejméně dvě ze tří zkoušek žák konal ze vzdělávací oblasti odborného vzdělávání. Jedna z povinných zkoušek musí být konána formou praktické zkoušky.

## **Přehled vzdělávacích oblastí a obsahových okruhů:**

- Jazykové vzdělávání a komunikace
- Společenskovědní vzdělávání
- Přírodovědné vzdělávání
- Matematické vzdělávání
- Estetické vzdělávání
- Vzdělávání pro zdraví
- Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích
- Ekonomické vzdělávání
- **Odborné vzdělávání**

## **SOCIÁLNÍ VZTAHY A DOVEDNOSTI**

Okruh formuje vztah žáků k povolání a rozvíjí jejich profesní a sociální kompetence, zejména vztah k pacientům/klientům. Žáci jsou vedeni k osvojení vybraných znalostí a dovedností a jejich aplikaci při řešení konkrétních problémů a situací.

### **Výsledky vzdělávání: ŽÁK**

#### **psychologie**

- užívá dovednosti potřebné pro seberegulaci a sebehodnocení a pro zvládání náročných pracovních a životních situací;
- užívá techniky sebepoznání, sebevýchovy a učení k rozvoji vlastní osobnosti;
- je schopen podat na základě pozorování a rozhovoru jednoduchou charakteristiku člověka;
- identifikuje chyby, předsudky a stereotypy v posuzování osobnosti;
- je si vědom psychosomatické jednoty lidského organismu;
- ovládá jednoduché techniky na rozvoj a posilování psychických procesů a stavů;
- specifikuje jednotlivé vývojové etapy v životě člověka a ve své práci tyto zvláštnosti respektuje;
- určí potřeby člověka v jednotlivých vývojových stádiích;
- uplatňuje v pracovních i mimopracovních vztazích znalosti sociální stránky psychiky člověka;
- vysvětlí rozdíl mezi biologickou a sociální zralostí;
- identifikuje vztahy mezi členy skupiny a tyto poznatky využívá pro práci v týmu;

- **určí příznaky, příčiny a možné důsledky zátěžových situací jako je stres, frustrace, deprivace a vyhoření a obranné frustrační mechanismy a umí na ně vhodným způsobem reagovat;**
- **objasní příznaky syndromu vyhoření a účinné způsoby prevence vzniku syndromu;**
- uplatňuje individuální přístup k nemocným s respektováním jejich osobnosti, věku, potřeb a sociokulturních a jiných zvláštností;

### **Komunikace**

- komunikuje s pacienty vhodným způsobem s ohledem na jejich věk, osobnost a zdravotní stav a s vědomím respektování národnostních, náboženských, jazykových a jiných odlišností zejména vlivu sociokulturního prostředí;
- dodržuje zásady zdravotnické etiky a společenského chování;
- dodržuje práva pacientů;
- pomáhá pacientům překonávat problémy spojené s nemocí a udržovat kontakt s vnějším prostředím;
- respektuje zásady komunikace se smyslově i tělesně handicapovanými;
- je si vědom důležitosti naslouchání a umění naslouchat;
- identifikuje významy neverbálních signálů a dokáže kontrolovat svůj neverbální projev.

### **Průřezová témata**

#### **Občan v demokratické společnosti**

Charakteristika tématu:

Výchova k demokratickému občanství se zaměřuje na vytváření a upevňování takových postojů a hodnotové orientace žáků, které jsou potřebné pro fungování a zdokonalování demokracie. Nejde však pouze o postoje, hodnoty a jejich preference, ale také o budování občanské gramotnosti žáků, tj. osvojení si faktické, věcné a normativní stránky jednání odpovědného aktivního občana. Výchova k demokratickému občanství se netýká jen společenskovední oblasti vzdělávání, v níž se nejvíce realizuje, ale prostupuje celým vzděláváním a nezbytnou podmínkou její realizace je také demokratické klima školy, otevřené k rodičům a k širší občanské komunitě v místě školy. Přínos tématu k naplňování cílů rámcového vzdělávacího programu. K odpovědnému a demokratickému občanství je třeba mít dostatečně rozvinuté klíčové kompetence (komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence, kompetence

k řešení problémů a k práci s informacemi...), proto je jejich rozvíjení při výchově k demokratickému občanství velmi významné.

**Kromě toho jsou žáci vedeni k tomu, aby:**

- měli vhodnou míru sebevědomí, sebeodpovědnosti a schopnost morálního úsudku;
- byli připraveni si klást základní existenční otázky a hledat na ně odpovědi a řešení;
- hledali kompromisy mezi osobní svobodou a sociální odpovědností a byli kriticky tolerantní;
- byli schopni odolávat myšlenkové manipulaci;
- dovedli se orientovat v mediálních obsazích, kriticky je hodnotit a optimálně využívat masová média pro své různé potřeby;
- dovedli jednat s lidmi, diskutovat o citlivých nebo kontroverzních otázkách, hledat kompromisní řešení;
- byli ochotni se angažovat nejen pro vlastní prospěch, ale i pro veřejné zájmy a ve prospěch lidí v jiných zemích a na jiných kontinentech;
- vážili si materiálních a duchovních hodnot, dobrého životního prostředí a snažili se je chránit a zachovat pro budoucí generace.

**Obsah tématu a jeho realizace:**

Výchova k odpovědnému a aktivnímu občanství v demokratické společnosti zahrnuje vědomosti a dovednosti z těchto oblastí:

- osobnost a její rozvoj;
- komunikace, vyjednávání, řešení konfliktů;
- společnost
- jednotlivec a společenské skupiny, kultura, náboženství;
- historický vývoj (především v 19. a 20. století);
- stát, politický systém, politika, soudobý svět;
- masová média;
- morálka, svoboda, odpovědnost, tolerance, solidarita;
- potřebné právní minimum pro soukromý a občanský život.

**Člověk a svět práce**

Charakteristika tématu:

Jedním ze základních cílů vymezených tímto rámcovým vzdělávacím programem je příprava takového absolventa, který má nejen určitý odborný

profil, ale který se díky němu dokáže také úspěšně prosadit na trhu práce i v životě.

Toto téma doplňuje znalosti a dovednosti žáka získané v odborné složce vzdělávání o nejdůležitější poznatky a dovednosti související s jeho uplatněním ve světě práce, které by mu měly pomoci při rozhodování o další profesní a vzdělávací orientaci, při vstupu na trh práce a při uplatňování pracovních práv.

Přínos tématu k naplňování cílů rámcového vzdělávacího programu

Téma Člověk a svět práce přispívá k naplňování cílů vzdělávání zejména v rozvoji následujících obecných kompetencí:

- identifikace a formulování vlastních priorit;
- práce s informacemi, vyhledávání, vyhodnocování a využívání informací;
- odpovědné rozhodování na základě vyhodnocení získaných informací;
- verbální komunikace při důležitých jednáních;
- písemné vyjadřování při úřední korespondenci.

**Psychologie:** 5 hodin týdně minimální dotace => 160 hodin za 4 roky

## Příloha 8: Přepis výukové situace 1

(5:26)

**U:** Teď si pustíme takový krátký video.

(videoukázka)

**Terapeut** (dále jen T): Tak co má zase tohle znamenat, Dave?

**Klient** (dále jen K): Co?

**T:** Jels na červenou. Ty nás chceš oba zabít?

**K:** Jsem trochu vyšinutej. Za osm minut mám být v práci.

**T:** Vyšinutej? (zatáhne ruční brzdu)

**K:** Co to děláš?

**T:** Musím tě trochu zklidnit.

**K:** Šéf bude zuřit, jestli se opozdím. Prosím tě.

**T:** Budeme pokračovat až se zklidníš.

**K:** Já jsme klidnej, klidnej, klidnej. Jedem za námi jsou stovky aut. Pojeď neřáde.

**T:** Zazpíváme si.

**K:** Ne, já nechci zpívat. Chci jet dál, chci odtud pryč.

**T:** Tu máš, předávám ti skvost od Leonarda Bernsteina. West side story.

**K:** Jsem tak hezká?!

**Jiný řidič:** Tak co je sakra?

**T:** Buď zticha, my tu pracujem.(brouká melodii)

**K:** Jsem tak hezká. Tuze hezká. Já se dneska tak hezká všem zdám. Že to dneska natřu všem i nejslavnějším hvězdám.



**T:** Lalalalaalala.

**K:** Jsem tak krásná. Přepůvabná. Celá chtivá se stále jen smát.

**Další kolemjedoucí řidič:** Jeď už odsad' do hajzlu.

**K:** Nádherný chlapec řekl mi, že má mě rád.

**T:** Lalalalala.

**Další kolemjedoucí řidič:** Chcípni.

**K:** Pro zrcadlo mé je tam princezna.

**T:** Není to klam.

**K:** Kdopak z vás, pánové, jí zná?

**T:** Já jí teď znám...(dozpívají spolu píseň)

**K:** Jo!

**U:** Tak super....Zná někdo z vás tenhle film?

(nikdo se nehlásí)

**U:** Výborně. Tím líp. Jak vidíte tématem dnešní hodiny je stres. A než se dostaneme k tomu, co nás dneska čeká, tak bych si chtěl popovídat o tom videu. Jak na vás působilo video? Co jste na tom videu viděly? Dobře, tak já se budu ptát jednotlivě. Prosím tady slečna s notebookem Sony.

**S1:** Viděly jsme tam vystresovaného člověka, kterej se snažil uklidnit.

**U:** Co je ten stres? (píše na tabuli) Jack Nicholson byl v roli terapeuta a tohle byl jeho klient v tom filmu. Jakým způsobem se ten stres projevoval v tom filmu? U hlavního hrdiny?

**S2:** Nervozitou.

**U:** Nervozitou. A ta se projevovala jak přesně?

**S3:** Křikem.

**S4:** Spěchem.

**U:** Správně a jak dál? Všimli jste si nějaké neverbální komunikace nebo neverbálních signálů? Kromě křiku a spěchu. Jakým způsobem byl ten spěch znázorněnej?

**S5:** Rozhazoval rukama.

**U:** Rozhazoval rukama. Gestikou. Tak a co se dělo dál? Ve chvíli, kdy byl fakt ve stresu a byl roztěkaněj, gestikuloval, co tam všechno dělal?

(nikdo nereaguje)

**U:** Už hned na začátku toho videa?

(nikdo nereaguje)

**U:** Projel na červenou. Takže nerespektoval nějaký zákony. A ve chvíli, kdy tohleto udělal, co ten terapeut udělal?

**S6:** Zastavil.

**U:** Zastavil. Víte, proč ho zastavil?

**S7:** Aby ho uklidnil.

**U:** Aby ho uklidnil. Výborně. Jak byste to nazvaly, takovou bublinku uklidnění? Uklidnění? Dobrá, uklidnění (píše na tabuli). Toho uklidnění docílil jak?

**S8:** Donutil ho zazpívat.

**U:** Donutil ho zazpívat si, přesně. Tohle si rozebereme v průběhu prezentace a jen v krátkosti, co nás dneska čeká. Já bych to chtěl stihnout, uvidíme, jestli to stihneme. Tak obecně, co to ten stres je. Jakým způsobem k čemu slouží. Co ten stres podmiňuje, jakým způsobem vzniká. Fyziologický a psychologický důsledky stresu a jak zvládat stres. Tak, psát si jen to tučně nebo zvýrazněný text, zbytek je jakoby pro vás, pokud si chcete psát, můžete. Mám takový problém s definicí, ony jsou tak strašně nespecifický. Každý odborník, každý psycholog vám řekne úplně něco jiného, nějakou jinou definici. Pro-

tože už nějaký pátek psychologii máte, tak vít, že každý psycholog má na všechno jiné typy definic. I když vyjadřují vesměs to stejné. Tak jedna z nich je: „stres je nespecifická odpověď organismu na jakýkoliv požadavek či zátěž, který je kladen na organismus“. Mně se líbí ta druhá, protože je trochu kratší. „Stres je nárok kladený na organismus na adaptační schopnosti mysli a těla jedince.“ Úplně jednoduše, stres je mobilizace k boji nebo k útěku a působí kompletně na celý organismus jak na fyziologickou, tak na psychickou stránku organismu. A samozřejmě extrémním případem může být totální paralýza, kdy vlastně vůbec nejste schopní ničeho. Může se to stát studentovi u zkoušky, kdy sice ví, ale je takovým způsobem nervózní, že tam sedí a neřekne vůbec nic. Možná se to někomu z vás stalo. Já doufám, že ne, protože když je ten stres u té zkoušky velikej, tak mu nějakým způsobem pomůže. Tak...věděly byste k čemu stres slouží? Proč se dostáváme do stresu? A k čemu to slouží?

**S9:** Upozorňuje nás na něco nepříjemného.

**U:** Výborně. Upozorňuje nás na něco nepříjemného. A může být stres i příjemný? V jaký situaci třeba?

**S10:** Třeba při trémě.

**U:** Tréma ta může být jak negativní, tak pozitivní. Kdy bude ta pozitivní?

**S11:** Když jdu na rande.

**U:** Výbornej příklad. Já hraju fotbal a pokaždý, když jdu na zápas, tak jsem nervózní, ale s takovým hezkým pocitem jsem nervózní., že se na to těším. A věděli byste, jak se říká pozitivnímu stresu?

**S12:** Eustres.

**U:** Výborně. Eustres a negativní stres?

**S13:** Distres.

**U:** Skvělé. Tak. Dál. Když máme dva druhy stresu - eustres a distres. Eustres je pozitivní, distres je negativní a způsobuje ten stres vlastně nějaký stresor. Je to nějaký zevní vliv, který nás vyhodí

z rovnováhy a nějakým způsobem na nás působí. Jak tady píšu, tak oba ty stresy můžou vyvolat stejný typ rozrušení. Kupříkladu svatba a rozvod. Je to nějaká emociální reakce, bušení srdce, pláč akorát každý trošku jinak. U jednoho je to příjemný, u druhého je to nepříjemný. Tak ... určitá míra stresu je pozitivní. Proč je pozitivní? Když je v určitý míře ten stres. Co se s vámi děje, když jste v nějakým lehkým stresu, nějakým lehkým napětí, který bez problémů zvládáte? Pozorujete na sobě něco jinak?! Tak...určitá míra stresu ten život určitě obohatí. Nabije vás nějakou energií, udrží vás ve střehu. Zostří vám to myšlení, třeba opravdu, když jste u té zkoušky, říkáte si, tyjo já vůbec nic neumím. Naučil jsem se dvacet tisíc otázek a nic z toho neumím a v tu chvíli, kdy máte tu otázku, ten stres na vás působí v dobrý míře, tak se vám to vevnitř zostří na tu jednu část a ono se to hned začne vybavovat. Nakreslím takový jedno schémátko. Jo, dá se to dělat na takový krásný bublině. Když si vezmete, že tady jste úplně v pohodě, nic na vás nepůsobí, nic vás nestresuje, tak jste v takové komfortní zóně, kde je vám prostě skvěle. Pak přijde nějakéj malej stresík a vy se dostanete sem. Je to takzvaná zóna učení, kdy nám to pomáhá něco se nějakým způsobem naučit, nějak se s tím stresem vyrovnat. Pak se můžete dostat až sem. To je takzvaná zóna paniky, ve který nejsme schopní už vůbec ničeho, tam je právě ta paralýza, kterou jsem zmiňoval úplně na začátku. Pohneme se v prezentaci dál. Jak už jsem říkal, stres slouží k znovuzískání vnitřní rovnováhy, která byla nějakým vnějším vlivem narušena. a jak jsme říkal, určitá míra stresu je pozitivní. Tak pak tu máme pojem stresový adaptační syndrom a to je způsob, jakým se zpracovává ten stres a jakým způsobem se s ním vyrovnává. Slyšely jste už někde tenhle pojem? Ne? Dobře. Jak už jsem říkal, jde o způsob zpracování stresu. Má tři fáze. První je poplachová fáze, to je první fáze.

(ruch ve třídě)

**U:** Stihly jste si dopsat? Jak už jsem říkal, stačí, když si budete psát ty tučný věci. Jo, ten zbytek to už je jen tak pro vás. Já počkám. Ty tři části jsou...klidně si můžete napsat jenom ty pojmy. Ty části jakoby, takže ta poplachová reakce, fáze resistance a fáze vyčerpání. Je tam takovej krásnej graf, kdy tam přijde ta stresová situace, si půjčím ukazovátko, kdy se objeví nějaká ta stresová situace. Pro je to to, že

tady teď stojím. V tu chvíli se ve mě všechno vyburcuje, ale ještě předtím se stane to, že vlastně, že úplně první reakcí je šok. To znamená, pro mě by byl šok, kdybych na to nebyl připravenější. Najednou by mi prostě řekli nebo kdybych já řekl vzadu Kačce tak uč. Tak to pro ní prostě bude šok a víte, co udělá váš organismus? Z nějakýho předmětu byste to mohly vědět. Co se stane, když jste v šoku. Někaký fyziologický reakce.

**S14:** Vylítne nám tlak nahoru.

**U:** Rozbuší se vám srdce a klesne vám krevní tlak v tom šoku, v tý první fázi. A ještě je tam jedna taková krásná věc. Sníží se vám svalový tonus. To je ta první fáze. Ve chvíli, kdy se cítíte jakoby omráčení. Může to být třeba autonehoda. V tu chvíli, v tu první chvíli budete v šoku a nebudete tušit, co se vlastně stalo. Až pak v tu chvíli, kdy, jo vlastně, já to tady mám i napsaný. Tak pak právě nastoupí obranný mechanismy a zase se to všechno vyrovná a otočí se to. To znamená, že krevní tlak vám stoupne, svaly se vám napnou a jste nějakým způsobem schopni čelit tý situaci, nějakým způsobem ji řešit. A podle toho, jaký obranný mechanismus u vás převládá, tak v tu chvíli dochází k nějaký adaptaci. Pokud je to akutní jednorázovej stres, kterej je na chvíličku, tak se do dalších fází nemusíte vůbec dostat. Do další fáze se dostanete, pokud je ten stres nějakým způsobem dlouhodobější. To znamená, že se dostanete do fáze resistance, kdy je vaše tělo ještě pořád v trvalým vypětí a ve stavu pohotovosti a čeká, co se bud dít a jakým způsobem to budete řešit. A když se to nevyřeší, tady je to krásně vidět. Když se dostanete do tý fáze adaptace, což je fáze tý resistance, to je na vrcholu všeho a když se vám to nepodaří nějakým způsobem řešit, tak to pak začne klesat, klesat a klesat až do tý fáze vyčerpání, kdy už nemáte vůbec žádnou sílu na to, ten problém řešit. Vyřešit ten stres a nějakým způsobem se ho zbavit. Co se pak může stát? Když už jste v takový fázi, kdy už nemáte sílu vůbec na nic? Co se takovému člověku... Představte si situaci, kdy budete dlouhodobě čelit, já nevim, třeba stresu v práci, kdy vás bude šéf každej den tlačit, křičet na vás, co se s vámi stane, jak po fyziologické, tak psychologické stránce?

**S15:** Někakej kolapsovej stav.

**U:** Může to být kolapsovej stav, ale ten už je hodně hodně extrémní, ale může to dojít k depresi, což se hodně často stává, že u toho člověka propuknou deprese a ve fyziologický fázi? To jsou takový psychosomatický nemoci. Nespavost. Co prosím?

**S16:** Vředy.

**U:** Přesně tak. Žaludeční vředy, problémy se žlučníkem. Respirační onemocnění, třeba astma.

**U2:** Ještě doplním kolegu, že může dojít i k syndromu vyhoření, ale to si povíme na příští hodině.

**U:** Tak, co podmiňuje stres? Jaký faktory působí na vznik toho stresu u člověka? Věděli byste? Co všechno závisí na to, aby pro vás byl ten stres stresující? A ne prostě pohodička. Návštěva u zubaře, kdo z vás se bojí zubaře? Výborně, nebojte se, já se bojím taky. Pro mě j návštěva zubaře neskutečně stresující a i když vim, že jdu jen na kontrolu, tak tam sedím a takhle se klepu. Potím se, klepu, klepu se i teď, možná je to i vidět, mám stejnou reakci jako u zubaře, ale u zubaře ji mam daleko horší. Můžeme přecvaknout, prosím. Ovlivňující faktor je stresor, ten danej, to je nějaká situace, sociální kontext, ve kterém se odehrává a pak hlavně ten jedince a jeho míra komfortní zóny, protože někdo ji má tady, někdo ji má tady, někdo ji má tady (ukazuje neustále se rozšiřující se bublinu). Ten má, jak se říká všechno na salámu, všechno je mu jedno a ten stresor na něj prostě nepůsobí, jako působí na jiné. Viz ta návštěva u toho zubaře, kdy to opravdu není jednoduchý. Stresory dělíme na akutní a chronický. Akutní můžou být ty autonehody, jak tu píšu, nebo jinej neovlivnitelnej a traumatizující. U toho je důležitý třeba ten posttraumatický stresový syndrom, který se právě může z autonehody vyvinout. A chronický je nějaká opakující se stresová situace. Může to být v práci, a jak jsem řekl, šéf na vás bude tlačit, ať jste rychlejší, ať líp pracujete. Může na vás působit kolega tak, že na vás bude zlej. Prakticky to může bejt cokoliv. I škola, kdy po vás bude každou hodinu učitel řvát a bude vás stresovat zkoušením, i když třeba ví, že je to pro vás neskutečná zátěž. Jo, to stačí to akutní a chronický. Dál, tady si vůbec nepište, to je seznam stresových situací v životě, co je méně stresující, co je více stresující, ale samozřejmě to může pro každého být něco jiného. Kaž-

dý má ten stres úplně někde jinde, ale tohle škála, která je jakoby obecná, obecné pravidlo, ale samozřejmě je to individuální, jako všechno v psychologii, takže to nemusíte brát úplně jasně. Výborně, fyziologické důsledky stresu. To už jsme si vlastně všechno řekli, u toho nemusíme nějak dlouho zůstat, jediný, co, tak jak je to spuštěný, je to chronická aktivace sympatického nervového systému a je vyplavováno velké množství stresových hormonů, jako například kortizol, oxytocin, adrenalin a další hormony. Jo a ty onemocnění tam máte ty gastroenterologický, to jsou ty žaludeční vředy, žlučníkový kameny například. Věděly byste i o nějakých dalších? Já teda nejsem medik, takže jsem vymyslel jen tyhle dvě, který znám, ale znáte ještě nějaký gastroenterologický onemocnění? Ne? Tak respirační onemocnění, to jsme si říkali, to je třeba to astma. A kardiovaskulární onemocnění jsme si neříkali, ale vy je určitě znáte, co mezi ně patří? Tak, a já se zeptám třeba slečny ve fialovém. Jaká kardiovaskulární onemocnění znáte?

**S16:** Infarkt.

**U:** Přesně tak, infarkt myokardu. Tak, pokročíme dál, tam máme psychické důsledky stresu. To už jsme tady taky zmiňovali. Můžou to být třeba úzkostný stavy, řekli jsme si depresi, apatii, ale může tam být i opak, tedy agresivita a vztek. Když ten stres budeme ventilovat pod agresí ať už vůči někomu, což je ta horší varianta a nebo vůči něčemu, což z těch dvou ta lepší varianta. Když třeba pokácím strom a půjdu naštipat dříví, tak ten stres ze sebe nějakým způsobem dostanu. A pak kognitivní změny, třeba vaše pozornost. Tak budeme pokračovat dál, tak. Jak zvládat stres. To už jsme si taky částečně ukázali na tom videu nebo naší úplně první aktivitou a to byl ten Pizza Hut. Nicméně máme proces vyrovnávání se se stresovou situací, to je takzvaný coping a máme tady druhy těch strategií. Máme tu bagatelizaci, kdy si z té situace uděláme srandu, hodíme to do kypu. Pokud je to nějaká v pohodě situace, která není zas tak stresová, tak se to dá. Nicméně, tohle není až zas tak skvělá strategie, která by se dala používat všude a pak je sebeobviňování. Já mám třeba pořád smůlu, může to být v nemocnici, já jsme takovej chudák, furt jsem nemocnej. Může být pozitivní to sebeobviňování? Co myslíte?

**S17:** Když si myslím, že jsme si to zavinila sama a je to pravda.

**U:** Ano, určitě. Ta sebekritika je důležitá. Já jsem chudáček a za všechno můžou ostatní je určitě taky špatně, ale musí mít aspoň nějaký určitý meze, jo? Opravdu, pokud je to situace, kterou člověk neovlivní a dává si to za vinu, tak je to špatný coping. Vyhýbání, je to útek, úteková reakce. Stejná otázka, je pro vás pozitivní nebo negativní? Útek...

**S18:** Když uteču od oltáře, tak to asi moc pozitivní nebude.

**U:** Tak může být, v jaké situaci může být pozitivní, když utečete od oltáře? Tak pro toho, od koho utečete asi ne, ale když to vezmu zpětně, může to být i pozitivní. Pokud k sobě ti dva opravdu nepatří, tak proč ne? A našly byste pozitivní vyhýbání, když to bude opravdu pozitivní coping? Ryze pozitivní...Je to třeba, když vás někdo napadne, třeba na ulici a bude to jednorázový, tak než si nechat ublížit, tak je v tu chvíli lepší utéct. Ale když je to opravdu nějaký problém v práci, kdy vás nemusí vyloženě tyranizovat, ale může kolega obtěžovat, atak není dobrý se tomu vyhýbat, protože to nakonec může skončit, že nebudete chodit do práce. Budete chtít pořád utíkat a to je už zase extrém. Dalším je rezignace, kdy už je to fáze toho vyčerpání, kdy už není prostě síla vyřešit ten problém. A pak jsou dva, který jsou ryze pozitivní, a to je kontrola situace, kdy se snažíme vyřešit ten problém a nějakým způsobem na něm pracovat. Pokud teda nezačnete pracovat na problému v práci tak, že zabijete svého kolegu. To určitě pozitivní není, ale jde o to, že začnete konstruktivně řešit ten problém, tak že si s kolegou promluvíte. Poslední je sociální opření je to opora blízké osoby. Pro vás, zdravotní sestřičky, je to asi nejdůležitější, protože i vám se to může stát, že v práci, i když nejste blízká osoba, tak pro toho pána/paní, který tam budou ležet a nikdo za nimi nepříjde, tak budou potřebovat si popovídat s někým, sdílet svoji starost. Takže to je podpora blízké osoby, když se svěříte někomu, on vám nějakým způsobem poradí, vyslechne, tak vám hrozně pomůže a najednou přijdete na to, že ta situace má nějaký řešení. Supr. Jeden z posledních slidů. To jsou ty techniky snížení stresových hormonů. Může to být ten náš Pizza Hut, může to být tanec, pohyb, protože pohyb pomáhá vyplavit hormon štěstí a tím se snižují ty stresový hormony. Může to být nějaká exprese, nějaký zpěv. Když si zazpíváte jako v tom filmu "Já jsem tak pěkná". Na konci bylo vidět,



jak se do toho ponořil a začal opravdu zpívat. Pozitivní může být i únik od reality, ale ne dlouhodobý. To znamená útěk do knížky, seriálu a denního snění, ale když jste v něm 90% dne, tak je to prostě špatně. Ale když si sednete a na půl hodinky, třičtvrtě hodinky, hodinku si přečtete oblíbenou do knížku, kterou fakt máte rádi, tak vám to pomůže získat takový ten odstup od té stresové situace a pak jsme opět schopni ji vidět lépe. Psychohygienu, tu budete potřebovat, máte přece jenom náročnou práci. Může to být meditace, můžou to být různé relaxační techniky, nejen meditace, ale i jóga v kombinaci s tím pohybem. Takže se to dá tyhle všechny příklady propojovat dohromady pak už záleží jen na tom, co vám přesně pomůže. Nikdo vás nezná tak dobře jako vy sami. Takže zjistíte časem nebo už víte, co je pro vás to dobré. Tak teď si dáme takový krátký opakování.

(35:37)

## Příloha 9: Přepis výukové situace 2

(9:17)

**U:** Co to tedy je ten syndrom vyhoření? Je to proces psychického a fyzického vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým stresem.

(9:27 -10:11) čeká než si studenti zapíší do sešitů...

**U:** Tak, kde se setkáváme se syndromem vyhoření? Většinou se s ním setkáváme v profesích, které jsou náročné na dejme tomu požadavky, vysoká pracovní náročnost. Jsou to profese kde probíhá styk s lidmi.

**S1:** Zdravotník.

**U:** Zdravotník přesně tak.

**U:** Často tam bývá i nadměrné... teď pardon naopak, neadekvátní ohodnocení, jak ze strany toho člověka, tak ze strany vedení, prostředí, kolektivu.

**U:** Tak máme? Můžeme jít dál? Super. Kolegyně tady řekla že je to například stres zdravotníků. Vymyslely byste ještě nějaké další?

**S2:** Číšník.

**U:** Číšník. Tam je tedy nárok hlavně na tu fyzickou stránku, že jo. Musí běžet celý den po place. Na tu psychickou, protože musí si pamatovat objednávky, vyřizovat časově uspořádané (není rozumět).

**U:** Ještě vás něco napadá?

**U:** Já bych tu mohla vypsát ten ...

**U2:** Já vám seženu fixu ale bude to chvíli trvat.

**U:** Ta já si to budu pamatovat. Tady mám číšník, to si pamatuju ještě nějaký...

**S2,3:** Na úradě.

**U:** Na úradě.

**S3:** Na poště.

**U:** Na poště.

**U:** Ale mohl by jsi se mnou moje paměť není...

**U3:** Já to píšu.

**U:** Ty to píšeš?

**U3:** Jasně.

**U:** Kolega nám to napíše.

**U:** Ještě dál vymýšlíme?

**S4:** No tak můžou vyhořet úplně všichni na druhou stranu.  
(smích)

**U:** To je taky pravda, ale musíme se na to podívat z pohledu jak jsme si to tady charakterizovali.

**S2:** Prodavač.

**U:** Jak?

**S:** Prodavač.

**S3, 5:** Učitel.

(smích)

**U:** Učitel ano. Co může působit na toho prodavače. Čím to může být způsobeno?

**S3:** Stereotypem.

**U:** A je tam ta nadměrná náročnost, nadměrný styk s lidmi.

**Studenti:** Jo.

**U:** Jo? Nenechali jste se zmást. Ještě dál. Kromě učitele?

**S6:** Řidič.

**U:** A přichází ten řidič do styku jako nadměrně s těmi lidmi?

**U:** Já nevím kdo je tady autobusem, moc často nejezdím, ale co jsem si stačila teda všimnout, tak většina cestujících nastoupí a pak vystoupí. On nepřichází přímo úplně jako do kontaktu.

**S2:** Sednou si a povídaj si.

**U:** Rádi si povídaj. Aha. A není to třeba tak, že ta interakce mu schází?

(13:31 nesrozumitelná debata studentů)

**U:** Takže říkali jste na začátku zdravotník. (zapisuje na tabuli)

**U:** Co nám tady padlo, si to nepamatuji. Na poště? Tak píšu úředník. Může být? Úředník.

**U:** Pošťák.

**S2:** Učitel.

**U:** Ano.

**S5:** Ten prodavač.

**U:** Prodavač.

**U3:** (není rozumět)

**U:** Prodavačka napíšu. Říkali jsme toho lékaře to si pamatuju. Abych vám nenapovídala.

**Studenti:** Neříkali.

**U:** Tak schválně, když jsem řekla lékaře, řekněte mi proč?

(14:42 nesrozumitelná debata studentů)

**U:** Co vás ještě napadne?

**S7:** Ten číšník.

**U:** Ještě máme kousek. Ještě máme tři místa.

**S8:** Řidič.

**U:** Toho řidiče jo?

**S8:** (není rozumět)

**Studenti:** smích

**U:** Taky, tedy. Ještě jedno, bude to nejvíc zlatá tečka.

**U:** Tak pojďme ještě jedno.

**S3:** Prezident.

**U:** Prezident. Prezident? Ne, Ježíš.

(smích)

**U:** Toho tam nemám psát? Ne? Proč by tam měl patřit?

**S1:** Nemají volno.

**S9:** No měl by tam patřit, protože je na něj větší nátlak. Nebo tady u nás si myslím, že je to větší problém.

**S5:** Nějaký stavbyvedoucí.

**S6:** Jasný taky no.

(smích)

**U:** Tak stavbyvedoucího napíšeme.

**U:** Tak jo. Tak jsme si napsali pár zaměstnání a já bych chtěla, aby jsme vybrali, nějaký, prostě jako, Top Five řekněme. Prostě nějaký ty vopravdu nejvíc.

**S3:** Lékař, zdravotník

**U:** Lékař, zdravotník...

**S2:** Učitel, ředitel a manager.

**U:** Ředitel?

**S3:** Učitel.

**S10:** Manažer.

**U:** A manažer. Fajn.

**U:** Když se na to takhle podíváte. Tak zjistíte, že mají ty profese něco společného. A teď nemyslím na to teda, že je u nich ta možnost, že se jim vyskytne ten syndrom vyhoření. Ale zaměřte se speciálně na toho lékaře, zdravotníka a učitele. Jaké jsou to profese?

**S3:** Jsou v kombinaci s lidma.

**U:** Mluvte nahlas, kdyžtak.

**S3:** Má zodpovědnost za ty lidi.

**U:** Má zodpovědnost za lidi. Ty lidi tam hrajou velkou roli jste říkala.

**S1:** Každodenní styk s lidma.

**U:** Každodenní styk s lidma. Ano.

**S3:** Je to náročný. Co kdy řekne.

**U:** Jak se těm, jak se těm...?

**S3:** Pomáhač?

**U:** Jo. Tady jsme velice blízko. Říkáme jim, pomáha-

**Studenti:** -či

**U:** -jící profese.

(smích)

**U:** Fajn takže, syndromem vyhoření jsou nejvíce ohrožené, takzvané pomáhající profese. Zdravotník, učitel, psycholog, lékař i ten manažer. I když to asi nejsou vyloženě pomáhající profese.

**U2:** Nejsou, nejsou. (šeptem)

**U:** Ale když jsme si říkali teda, kde nutně rizikový syndrom je, tak tam by se tam taky našli.

**U:** Pojedeme dál a řekneme si něco o rizikových faktorech vzniku syndromu vyhoření.

**U:** Tak napište si kdyžtak jenom to, jenom nějakou krátkou poznámku. To není tak stěžejní v týchle hodině. Spíš abyste věděli jaký ty faktory jsou. Jako jsou na straně toho člověka, tak jsou ty faktory okolní. například v tom zaměstnání. Tak osobnostní faktory.

**U:** Teď bych vás ráda seznámila s pojmem, syndrom pomáhajícího. Což je souhrnný výraz pro osobnostní rysy člověka, který by rád všem pomohl, který citlivě reaguje na potřeby druhých, ale sám sebe trochu zanedbává.

**U:** Fajn, tak když se vám to takhle trošičku nastínila. Já bych chtěla, aby jste mi řekli, jak se asi chová takovýhle člověk? Jak se to pozná? Jak se to projevuje?

**S1:** Je protivnej.

**S2:** Co?

**U:** Ten syndrom pomáhajícího. Ten když je ochotný pomáhat druhým, když se chce co nejvíc angažovat.

**S2:** Je přehnaně nepříjemný.

**U:** Je přehnaně nepříjemný. Jak to bude asi v práci, když mu někdo řekne: "Udělej tohle, udělej tohle."

**S1:** Půjde to udělat.

**U:** Půjde a udělá to. Neřekne ne. Ještě něco jiného by vás napadlo?

(ticho)

**U:** Já vás nebudu trápit, už půjdu dál. Tedy je pár projevů, ono je to špatně vidět. Já vám řeknu asi jenom pár aby jste měli pro představu. Jak jste říkali. Neumí říkat ne. Jsou nadšení z dobré práce. Mají pocit vlastní nepostradatelnosti. Těžce prožívají neúspěch. Super. No to si nemusíte psát všechno. Takže to byli osobnostní faktory.

**U:** A co ty faktory v zaměstnání? Jsou nějaké obecné rizikové faktory, které mohou toho člověka ohrožovat. Můžou i spustit ten syndrom vyhoření. Jsem vám to říkala, prostředí pracoviště, vztahy na pracovišti, vztahy s vedením. Jak už jsem říkala na začátku, neadekvátní ohodnocení. Že prostě, šéf na vás nakládá pořád větší a větší nároky. Tlačí na vás. Ale to ohodnocení tomu neodpovídá. Ty nůžky mezi tím se stále rozevírají.

**U:** Jo tady je ještě zmíněno ty rizikové faktory především z hlediska, především z hlediska toho typu klientů. Takže jako zdravotní sestry, to určitě znáte. Lidi, kteří jsou chronicky nemocný. Léčba závislostí. Napadá vás ještě něco z vaší vlastní praxe? Byl jste někdo na praxi třeba v domově se zvláštním režimem?

**U2:** Byli jste někdo na praxi?

**U:** Jaké to tam bylo?

**S1:** (není rozumět)

**U:** Nikdo jste na praxi nebyl?

**U:** U starších lidí. Byl?

**S1:** (kývnutí)

**U:** A jaké to bylo?

**S1:** (není rozumět)

**U:** Tyjo sedm let to mamka dlouho vydržela...

**U:** No tak, můžeme jet dál?

**U:** Teď si řekneme něco k těm stadium a syndromovým projevům. Takže jsme na počátku jsme nadšení, vstupujeme do té práce. Jsme plní iluzí. Plní vysokých nároků na sebe, i na prostředí. Jsme na tak zvané ... (není rozumět)

**U:** No a ta fáze nám postupně odchází. A to už nám ubývá sil, ubývá nám nadšení. A když ta práce je svým způsobem neuspokojivá, tak přichází, fáze stagnace. Víte co to znamená slovo stagnace? Nevíte?



**S12:** (není rozumět)

**U:** Kdyžtak nahlas.

**S11:** Že to nějakým způsobem stojí.

**U:** Ano, můžeme si to přeložit jako, setrvávání. Abyste to lépe cháпали. A to je fáze kdy se vytrácí to počáteční nadšení. Objevují se první konflikty. Ta práce má stereotypní charakter. Tak problémy se prohlubují, ubývá nadšení, ještě víc ubývá sil a přecházíme do úrovně frustrace. Kdy teda už, chodíme dotoho zaměstnání vyloženě protože po nás. Kvůli finančnímu příjmu. Víte co to znamená frustrace?

**S6:** Nespokojenost, neuspokojení potřeb.

**U:** A ještě trošičku víc prohloubíme, pudeme ještě k tomu (není rozumět). Tak přejdeme k apatii. Apatie je nevím jestli jsem tady to slovo nepoužila u deprese, co je to apatie?

**S3:** Nezájem.

**U:** Nezájem. Ještě něco by vás napadlo? Nezájem, neaktivita.

**Studenti:** (není rozumět)

**S8:** Taky může být že se ten člověk nezajímá o nic moc.

**U:** Co mu udělá radost? Jak by jsi potěšila člověka který je apatický.

**S3:** Můžu mu pustit hudbu.

**U:** Šlo by lehce, rozveselit takového člověka? Hudbou nebo čímkoliv? Jak to vypadá když je člověk apatický?

**S1:** Že ho nic nezajímá.

**U:** No.

**S5:** Chce být sám, třeba.

**U:** Taky. Kdyby jste si ho měli představit, tak si ho představte jako takovou mumii?

**S1:** (není rozumět)

**U:** Opravdu pro vaši představu. No a poslední fáze, to je když už tělo opravdu čeká ten syndrom vyhoření. Je to konečná etapa, a jedinec je tedy úplně vyčerpaný, jak po fyzické tak psychické stránce. Který ztratil, ztratil to jak vnímá, smysl té práce. Nezajímá se o ní, je to pro něj (není rozumět).

**U:** Popojedeme dál.

**U:** Příznaky syndromu vyhoření. Tady máme označeny že , jsou fyzické, psychické, sociální. Psychické jsou rozděleny ještě na, kognitivní a emocionální rovinu. Víme všichni co je to kognitivní, co si pod tím představit? Tam se jedná o nějaký, o rozum, o takovéhle věci. Jak si třeba bude pamatovat člověk, který právě prožívá syndrom vyhoření?

**S3:** Nic si nebude pamatovat, nezám.

**U:** Ano. Takže, napíšu že, to zasahuje i paměť. Na ten nezám jste si vzpomněla. Taky dobrá poznámka. O co pak projevují nezám?

**S3:** O tu práci třeba.

**U:** Jak se takový projevuje jak se takový člověk cítí?

**S6:** Chladně, ostražitě.

**U:** Ano. Ještě někoho něco napadá?

**S2:** Je arogantní.

**U:** Taky by mohl být arogantní, kdyby projevovat nezám vůči tomu co říkají lidi. Taky máte pravdu. Abychom se u toho moc nepozastavovali. Jaké jsou klinické příznaky?

**S1:** Vyčerpání.

**S2:** Nevýkonnost.

**U:** Nevýkonnost. Ještě něco? Jak je na tom třeba se zdravím. Je takový člověk zdravý?

**S2:** Je unavený.

**U:** Unavený. Jak to napsat, když někdo není úplně zdravý? Napadá vás jak to formulovat?

**S2:** (není rozumět)

(smích)

**U:** Je náchylný k nemocem. To bylo asi vše k těm klinickým příznakům. A co třeba sociální vztahy.

**S1:** Je uzavřený.

**U:** Je uzavřený takže, nebude asi co? Nepude do toho tolik naplno, když je uzavřený. Jak se třeba s takovým člověkem bude pracovat na pracovišti? Chtěli byste člověka, nebo kolegu, který by byl vyhořelý v práci?

**S3:** Ne.

**U:** Asi ne. Tady vepředu kývají že ne. Mají na to ostatní nějaký názor?

**S3:** (není rozumět)

**U:** Ještě jednou nahlas, prosím tě.

**S3:** (není rozumět)

**U:** Jo.

**U:** Si potom řekneme jak s ním pracovat. Ještě vás napadne něco?

**S3:** Asi spíš bych přemýšlela jak mu pomoci ne?

**U:** Jo? Ale tím že vlastně to, že pomůžete. Tak tím se toho takhle zbavíme, dá se říct. Tak jo pojedeme dál, abychom to stihli.

**U:** Tak, teďka se dostaneme přesně k tomu jak opravdu člověku pomoci. Ten proces se těžko poznává. Je to takový plíživý proces, většinou probíhá skrytě. Je to špatně rozpoznatelné. Ale můžete něco pomoci. Tomu člověku co právě prožívá syndrom vyhoření. Jak byste takovému člověku pomohli?

**S1:** Že zaujímá (není rozumět) kolektivu, když nemá zájem. Tak ten kolektiv mu pomáhá. Mezi sebou, mezi vztahy. Mimo pracoviště teda jako.

**U:** Taky by to šlo určitě. Byl mu nabídnut (není rozumět) nějaká pomoc To je super postřeh. Ale tak kdyby to bylo.. takový ten, těžší syndrom vyhoření. Tak co bychom asi udělali?

**S2:** (šum...)Zeptat se na problem. Proč to nefunguje. Pak bych ho podporovala.

**U:** Jo. Tady jde o to jestli vám to ten člověk to řekne, jestli bude mít chuť komunikovat, když prožívá ten nezájem, apatii.

**S2:** Aby mu třeba pomohl psycholog.

**U:** Ano.

**S1:** Aby změnil pracoviště, pracovní prostředí.

**U:** Taky dobrý řešení. Jo takže, víceméně jsme vyjmenovali všechno. Primárně bychom asi doporučili nějakého odborníka, psychologa, psychiatra. Podporovali bychom ho jako kolegové. Mohli bychom mu upravit pracovní podmínky. Nebo mu doporučit jiné pracoviště, aby změnil práci, aby změnil pracovní náplň, kolektiv. Musíme mít na vědomí, že tohleto, ten syndrom vyhoření není nic zvláštního. V dnešní době je to docela běžné a není hanba nebo ostuda poprosit o pomoc. Musíme o sebe pečovat. Kor ve vaší profesi, je to velký riziko. Každý by to měl nahlásit, aby k tomu nedošlo. Prevence. Tak co pro sebe můžete udělat, aby se vám to nestalo.

**S1:** Netahat si práci domů.

**U:** Netahat si práci domů přesně tak.

**U:** Nebrat si práci domů. Přesně tak. Jak bylo vidět ve videu. Pan profesor.. Tem tam vyloženě říká jako že, když jde z práce tak tam přehodit jinou disketu. Doma dělat úplně něco jiného, zapomenout na práci. Ještě něco vás napadá? Máte nějaké koníčky? Co děláte doma ve volném čase. Někdo dělá sport.

**S1:** Knížky.

**U:** (není rozumět)

**U:** Knížky. Taky si můžete pustit muziku. A tady je to už vypsáno, to co jsem vám potom chtěla doporučit, k čemu jsem chtěla dojít. To je teda. Snížit osobní nároky sama na sebe. Nemusím zvládnout úplně všechno, stačí něco. Naučit se říkat ne, když někdo po mě bude chtít strašně moc věcí. Prostě nemůžu zvládnout všechno. Určitě neklesejte na mysli z nějakého neúspěchu. Neúspěch prožívá každý. Je to normální. Určitě si nemusíte psát všechno. Je to jenom, jako pro vás. Nějaký nástřel. Abyste měli představu, abyste věděli. Tak co jsme dneska probrali?

(38:00)