

Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Zkoumání kvality výuky psychologie na středních školách

Vypracoval: Bc. Lucie Marhanová
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

Na tomto místě chci poděkovat vedoucí mé práce doc. Mgr. Aleně Nohavové, Ph.D. za odborné rady, trpělivost, vstřícný přístup a podporu nejen při zpracovávání mé diplomové práce, ale i během studia. Zároveň bych chtěla poděkovat učitelce, která ochotně souhlasila s natáčením svých hodin.

Moc děkuji Janče, za to, že je mou učitelkou, rádkyní a nejlepší přítelkyní. V neposlední řadě chci poděkovat svým rodičům a bratrovi za to, že mě celý život podporovali.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na zkoumání kvality výuky psychologie na středních školách. Zahrnuje dvě části. V úvodu teoretické části je věnována pozornost kvalitě výuky z hlediska obsahově zaměřeného přístupu. Jsou představeny jednotlivé fáze procesu didaktické transformace obsahu (ontodidaktická, psychodidaktická a kognitivní) a jeho nástrahy. Další část se zabývá didaktikou psychologie a podobou výuky psychologie na středních školách v České republice a na Slovensku. Praktická část obsahuje dvě výukové situace, které byly zpracované prostřednictvím metodiky 3A do didaktických kazuistik. Tyto kazuistiky umožňují vhled do výuky psychologie na základě její analýzy pomocí tzv. modelu hloubkové struktury výuky. Výuková situace je tedy hodnocena z hlediska integrity jednotlivých vrstev výuky (tj. konceptové, tematické a kompetenční). Cílem tohoto kvalitativního přístupu není pouze hodnocení, ale také navržení alterace, která zlepšuje kvalitu výuky tak, aby vedla naplnění cíle výuky psychologie, tj. rozvíjení funkční psychologické gramotnosti.

Klíčová slova: kvality výuky, didaktika psychologie, funkční psychologická gramotnost, metodika 3A, model hloubkové struktury výuky

Abstract

The diploma thesis is focused on examining the quality of teaching psychology at secondary schools. It includes two parts. In the introduction to the theoretical part, attention is paid to the quality of teaching in terms of content-oriented approach. There are presented individual phases of the process of didactic transformation of content (ontodidactic, psychodidactic and cognitive) and its pitfalls. The next part deals with the didactics of psychology and the form of teaching psychology at secondary schools in the Czech Republic and Slovakia. The practical part contains two teaching situations, which were created by 3A procedure into didactic case studies. These case studies provide insight into the teaching of psychology based on its analysis using the so-called model of in-depth structure of teaching. The teaching situation is therefore evaluated in terms of integrity of individual layers of teaching (ie conceptual, thematic and competence. The aim of this qualitative approach is not only evaluation, but also designing alterations that improve the quality of teaching to psychological literacy.

Key words: quality of teaching, didactics of psychology, psychological literacy, 3A procedure, deep structure of instruction model

Obsah

Teoretická část.....	10
1. Kvalita školy a kvalita kurikula	10
1.1 Kvalita výuky.....	14
1.2 Charakteristiky a komponenty výuky.....	15
1.3 Didaktická transformace obsahu a její nástrahy.....	16
1.3.1 Odcizené poznávání.....	17
1.3.2 Utajené poznávání.....	18
1.3.3 Nezavršené poznávání.....	19
1.3.4 Zavádějící poznávání.....	19
1.3.5. Neadekvátní poznávání	19
1.4 Ontodidaktická transformace	20
1.5 Psychodidaktická transformace	22
1.6 Kognitivní transformace	23
2. Výuka psychologie	26
2.1 Didaktika psychologie	26
2.1.1 Komunikační pojetí didaktiky psychologie a konstruktivistický přístup.....	28
2.2 Cíle výuky psychologie	30
2.3 Pojetí výuky psychologie na SŠ.....	34
3. Metodika 3A.....	36
3.1 Úvod	36
3.1.1 Inspirace pro vznik metodiky 3A	36
3.1.2 Vznik metodiky 3A	37
3.2 Metodika 3A - anotace, analýza, alterace.....	38
3.2.1 Anotace.....	38

3.2.2 Analýza.....	39
3.2.3 Alterace.....	39
3.3 Diagram hloubkové struktury výuky	39
3.3.1 Konceptová vrstva	40
3.3.2 Tematická vrstva.....	40
3.3.3 Kompetenční vrstva.....	41
3.3.4 Operační přechody mezi vrstvami: abstrakce a generalizace	41
3.4 Využití metodiky 3A v praxi.....	42
3.5 Posouzení kvality výukových situací.....	43
3.5.1 Rozvíjející výukové situace	44
3.5.2 Podnětné výukové situace.....	44
3.5.3 Nerozvinuté výukové situace	44
3.5.4 Selhávající výukové situace	44
3.6 Metodika 3A jako nástroj rozvíjení kompetence učitele	45
Praktická část	47
4. Cíl výzkumu	47
5. Úvod do obsahu nahrávek	48
6. Didaktická kazuistika č. 1.....	50
6. 1 Anotace	50
6.2 Analýza výukové situace v kontextu psychologické terminologie.....	50
6.3 Kontext výukové situace.....	60
6.4 Didaktické uchopení obsahu	61
6.5 Podrobnější analýza výuky	62
6.6 Analýza - konceptový diagram	66
6.7 Alterace	69
6.8 Závěrem k didaktické kazuistice č. 1.....	76

7. Didaktická kazuistika č. 2.....	77
7.1 Anotace	77
7.2 Analýza výukové situace v kontextu psychologické terminologie.....	77
7.3 Kontext výukové situace.....	89
7.4 Didaktické uchopení obsahu	89
7.5 Podrobnější analýza výuky	90
7.6 Analýza - konceptový diagram	98
7.7 Alterace	101
7.8 Závěrem k didaktické kazuistice č. 2.....	112
Diskuze	113
Závěr.....	114
Seznam použitých zdrojů	115
Seznam příloh.....	122

Úvod

Díky technologiím a jejich rozvoji jsme každý den vystavováni prakticky neomezenému množství informací. Sociální sítě, blogy, aplikace, zprávy a online nakupování. Bez internetu si svůj život dokáže představit jen málokdo. Otázkou je, zda umíme s takovým množstvím informací pracovat? Umíme rozlišit, které informace jsou relevantní a které nikoli? Dokážeme informace efektivně využívat? Předpokládá se, že vyhledávat a efektivně využívat informace se každý z nás naučí ve škole.

Pedagogický výzkum se v současnosti zaměřuje nejen na obsah vzdělávání, ale i na proces, jakým je obsah vzdělávání studentem osvojen. V rámci tzv. obsahově zaměřeného přístupu je zaměřena pozornost na proces, jakým se obsah určitého oboru přetváří do podoby uchopitelné pro studenty, kteří si ho osvojují. Tento proces se nazývá didaktická transformace obsahu a probíhá na třech úrovních: ontodidaktické, psychodidaktické a kognitivní. Kvalitě školy, kurikula a výuky, stejně jako didaktické transformaci obsahu a jejím nástrahám, se věnuje první kapitola teoretické části.

Druhá kapitola pojednává o výuce psychologie, didaktice psychologie a jejímu současnému pojetí. Pozornost je věnovaná především cílům výuky psychologie a pojetí výuky psychologie na středních školách v České republice i na Slovensku.

Poslední část teoretické části je věnovaná metodice 3A, jejíž podstatou je vhled do didaktické transformace obsahu výuky. Zahrnuje tři části - anotaci, analýzu a alteraci. Metodika 3A je nástroj pro hodnocení kvality výukových situací, přičemž její součástí je i navržení vhodné alterace, která zlepšuje slabá místa ve výuce.

Praktická část obsahuje dvě didaktické kazuistiky zpracované pomocí metodiky 3A. Základem pro tyto kazuistiky byly výukové situace získané z videozáznamů pořízených během průběžné praxe na střední zdravotnické škole.

Cílem práce je poskytnout vhled do kvality výuky psychologie na Střední škole zdravotnické a Vyšší odborné škole zdravotnické v rámci obsahově zaměřeného přístupu. Práce si zároveň klade za cíl představit metodiku 3A jako nástroj zkvalitňování výuky, kdy se pozornost studentů a učitelů zaměří na propojování cílů výuky s jejím obsahem a činnostmi studentů. Navrhované alterace mohou sloužit jako inspirace pro přípravu výuky.

Teoretická část

1. Kvalita školy a kvalita kurikula

Výzkumy zabývající se *kvalitou vzdělávání* se začínají výrazněji realizovat v 60. letech 20. století. Při vymezování kvality vzdělávání bylo vycházeno z empirického přístupu založeného na popisu a hodnocení dosažených výsledků vzdělávání vzhledem k zadaným cílům. Pokud hodnotíme kvalitu vzdělávání, je potřeba brát v úvahu i prostředí, ve kterém se výuka realizuje. Proto se zkoumání kvality vzdělávání odehrává při vzájemném působení těchto tří složek: (1) kvality školy (tj. klima školy, třídy a další sociokulturní vlivy), (2) kvality kurikula (tj. cíle a obsahy, které si škola vymezí v rámci ŠVP v souvislosti s reálnými produkty výuky) a (3) kvality výuky (tj. kvalita vyučovací jednotky), které spolu úzce souvisí (Janík et al., 2013). Nyní se blíže podíváme na tyto uvedené složky.

Průcha, Walterová a Mareš (2009, str. 137-138) vymezují *kvalitu školy* jako „*žádoucí a optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů.*“ Pokud uvažujeme o kvalitě školy a jejích produktech je nezbytné zamyslet se nad tím, jaká je její úloha ve společnosti a jak tuto úlohu naplňuje.

Posuzování kvality školy je složité, neboť sleduje více cílů současně (Poláchová Vašátková, 2006). Podle Steffense a Bargela (in Janík et al., 2013) lze posuzovat kvalitu školy z hlediska dvou kritérií: (a) podle dosažených výsledků nebo (b) z hlediska procesů, které ve škole probíhají. Pokud se zaměříme výhradně na zkoumání výsledků (či produktů) školy, zanedbáme kvalitu života lidí ve škole. Naopak, pokud bude kladen důraz na vztahy a interakci mezi lidmi, ztratíme ze zřetele výsledky jejich práce. Výše zmíněná kritéria zkoumaná samostatně by nenaplňovala význam slova *kvalita*. Je nezbytné brát v úvahu jejich vzájemnou souvislost. Proces výuky naplňuje vzdělávací cíle, ale zároveň rozvíjí studentovy kompetence, což se odehrává na pozadí klimatu třídy. Pozitivní pracovní klima ve třídě přispívá k tomu, aby student měl o učení zájem a dosahoval výborných výsledků (Janík et al., 2013).

Pol a kol. (2005) uvádí pět oblastí, z nichž lze usuzovat na *kvalitu školy*: (1) shoda lidí na hlavních principech fungování školy, (2) vytváření a naplňování vize školy,

(3) otevřenost školy vůči okolí, (4) řízení školy a (5) prostředí podporující učení a vyučování.

Ve vztahu ke *kvalitě kurikula* je potřeba nejprve uvést obecné pojetí kurikula. Podle Kosíkové (2011, str. 32) „*kurikulum je prostředek celoživotního vzdělávání člověka, který formuje jeho postoje a názory. Je také prostředkem realizace vzdělávacího standardu, jehož cílem je zvyšování kvality vzdělávání.*“

Pojem *kurikulum* je tedy široký. Zahrnuje formulování cílů vzdělávání, ale také metody a prostředky, kterými má být těchto cílů dosaženo. Řeší také hodnocení úspěšnosti nástrojů a způsobů vzdělávacího působení (Seguin, 1991, cit. podle Kosíková, 2011).

Z hlediska dělení se na *kurikulum* můžeme dívat z různých úhlů pohledu. Z hlediska tvůrců kurikula můžeme mluvit o *kurikulu centralizovaném* nebo *decentralizovaném*. První typ vytváří buď to vláda a ministerstvo a je pro všechny školy stejné nebo ho vytváří vedení školy a učitelé, kteří vytvářejí vlastní kurikulární dokumenty vycházející ze státem daných obecných programů (tj. *kurikulum decentralizované*) (Píšová et al., 2011).

V České republice je aktuálně zavedena koncepce *decentralizovaného kurikula*. Učitel tvoří vlastní kurikulum s ohledem na státní vzdělávací program. Přičemž je zodpovědný za dodržování cílů a obsahů kurikula a kvalitu výuky (Píšová et al., 2011).

Kurikulum by mělo čerpat z aktuálních poznatků daného oboru, mělo by mít logickou strukturu, brát v úvahu pedagogické zásady a směřovat k naplnění vzdělávacích cílů ve formě očekávaných výstupů a rozvíjení klíčových kompetencí studentů. *Kurikulum* v podobě *kurikulárního dokumentu* tedy reguluje cíle a obsahy školního vzdělávání. Thijs a van der Akker (2009) definují čtyři základní kritéria, která zaručují *kvalitu kurikula*: (1) relevantnost, (2) konzistentnost, (3) praktikovatelnost a (4) efektivnost.

Kurikulum podle dosažené fáze procesu jeho realizace dělíme na zamýšlené, realizované a dosažené (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009). Právě z hlediska tohoto pojetí *kurikula* byla analyzována výuka psychologie na středních školách, ze které vyplývají následující závěry (Nohavová, 2018).

Na úrovni *zamýšleného kurikula* se můžeme setkat s problémem, že formulace očekávaných výstupů, tj. výsledků učení, jsou diskutabilní. Příčiny existují dvě. Za prvé

očekávané výstupy jsou z hlediska teorie nepřesně vysvětleny a zadruhé, jsou z hlediska praxe málo funkční (Nohavová, 2018). Jako příklad lze uvést formulaci očekávaného výstupu z RVP (2008, str. 54) pro Zdravotnické asistenty: „*je si vědom psychosomatické jednoty lidského organismu*“. Tato formulace akcentuje osvojení poznatku, tzn. rozvíjí *formální gramotnost*, ale není funkční.

Nohavová (2018) ve svém výzkumu na úrovni *realizovaného kurikula* uvádí dvě dimenze funkční psychologické gramotnosti (viz podkapitola 2.2): *kritické a vědecké myšlení*. Tyto dimenze jsou nejméně rozvíjenými dimenzemi funkční psychologické gramotnosti na českých středních školách. A shodou okolností jsou tyto dimenze základem tzv. *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.*“ (Nohavová, 2018, str. 134-135). Což byl důvod, proč na ně autorka soustředila svou pozornost při formulování základních principů didaktiky psychologie.

Na úrovni *dosaženého kurikula* Nohavová (2018) provedla analýzu postojů učitelů a studentů k výuce psychologie na SŠ. Výsledkem bylo zjištění, že pro učitele i studenty je výuka psychologie „*spíše oblíbená, spíše významná, ani snadná ani obtížná*“ (Nohavová, 2018, str. 70). K podobným výsledkům došla i Sokolová a kol. (2013) v rámci svého výzkumu postojů učitelů a studentů. Výsledky svého výzkumu Sokolová a kol. (2013) zároveň porovnála s výzkumem postojů učitelů v Evropě. Výsledky byly podobné, srovnatelné.

Kurikulum lze rozlišit z dalších jiných hledisek. Harbo (1991) rozlišuje dva modely kurikula: *zprostředkující* a *vstřícný*. Bernstein rozlišuje tzv. *seriální* a *integrováný kód učiva* (Štech, 2009). Oba autoři pracují s velmi podobnými modely. Harbov model *zprostředkujícího kurikula* odpovídá *seriálnímu kódování* učení podle Bernsteina.

Uvedené Harbovo *zprostředkující kurikulum* a jemu odpovídající *seriální kód učiva* je orientováno na výstupy. Vychází z pojmové struktury daného oboru, opírá se o vymezené kategorie pojmového aparátu, hierarchii pojmů a logiku. V ideálním případě si student během výuky osvojuje odborné pojmy, s jejichž pomocí se poté učí myslet psychologicky. Pokud se však nepodaří, hrozí nebezpečí tzv. odcizeného poznávání (osvojuje si pojmy, kterým nerozumí a neví, proč se je učí).

Naopak *vstřícný model*, ke kterému můžeme přiřadit *integrovaný kód učiva* pracuje se vstupy, tzn. s tím, co si s sebou do výuky přináší student. Učivo je získáváno „ze života“ a zkušeností studentů (Kosíková, 2011; Nohavová, 2018). Podle Štecha (2009) kurikulární reforma a přechod ke koncepci klíčových kompetencí v důsledku vedl k oslabení *zprostředkujícího modelu*, ve prospěch *modelu vstřícného*. *Vstřícný model kurikula* je pro sekundární vzdělávání vhodný, protože ve výuce akcentuje studentovu zkušenost se světem. Výsledkem učení je studentova schopnost pomáhat si psychologii. Pokud se to nepodaří, nebezpečím je tzv. utajené poznávání (studentovi psychologie v porozumění a náhledu na osobní zkušenost a zkušenosti druhých nepomůže). Upřednostňování jednoho modelu na úkor druhého může vést k tzv. „vyprazdňování obsahu“ (viz podkapitola 1.3) (Nohavová, 2018).

Při tvorbě *kurikula* je klíčový vztah mezi daným oborem, vyučovaným předmětem a jeho realizací v rámci vyučování (Janík, Maňák, & Knecht, 2009). Zajistit, aby výsledkem tohoto vztahu byla kvalitní výuka, je úkolem tvůrců kurikula, didaktiků a učitelů, kteří prostřednictvím transformačních procesů upravují pojmový aparát vědeckého oboru do podoby kurikula a poté do obsahu vzdělávání, který má být osvojen studentem.

Pojem *transformace* vyjadřuje převod obsahu mezi subjektivní, objektivní a intersubjektivní realitou (Slavík et al., 2017). Tento proces je rozhodující v tom, zda pojmový aparát daného oboru, který je vzdálený zkušenosti studenta, se stane přístupnější a bude si ho moci osvojit.

Didaktická transformace obsahu je prováděna na třech úrovních. Podle Janíka (2018) na první úrovni probíhá *ontodidaktická transformace* (viz podkapitola 1.4), která převádí poznatky vědeckého oboru do kurikula, tj. cíle a obsahu vzdělávání. Druhou úrovní je *psychodidaktická transformace* (viz podkapitola 1.5). Jejím aktérem je učitel, který zpracovává kurikulum do podoby obsahu vzdělávání / učiva přístupného studentovi. Aktérem poslední úrovně obsahové *transformace* - *kognitivní* (viz podkapitola 1.6), je samotný student, který přetváří obsah vzdělávání / učivo do formy znalostí, dovedností, postojů, hodnot a kompetencí (Janík, 2018).

1.1 Kvalita výuky

Kvalita výuky se stává čím dál diskutovanější téma odborné veřejnosti. A jak již bylo uvedeno, zasahuje a spolupodílí se na kvalitě školy a jeho nedílnou součástí je i kvalita kurikula (Chvál, 2012). Janík (2012) tedy definuje kvalitu výuky na základě výzkumů učení a vyučování, třídního klimatu, kvality školy, jejího klimatu a rozvoje, přičemž uvedené složky jsou vzájemně propojené. Kvalita výuky jakožto důležitý aspekt vzdělávání je předmětem zájmu učitelů, vzdělávací politiky a školských systémů po celém světě, které se snaží kvalitu výuky garantovat, podporovat a zvyšovat. To znamená, že je nutno ji také sledovat a hodnotit.

Hledání odpovědi na otázku, co má být vyučováno a jak, aby výuka byla kvalitní, není snadný úkol, i když některé současné tendence náročnost výuky a vyučování zpochybňují výroky, že učit může každý, kdo někdy seděl v lavici (a tam jsme seděli všichni). Kvalita výuky byla dříve hodnocena na základě dosaženého výkonu studenta. Avšak nebezpečí tohoto přístupu spočívá například v neschopnosti objasnit vztah neúspěchu studentů k vlastní práci učitele (Janík et al., 2013). Výzkumy realizované v minulosti byly tedy zaměřeny na efektivitu výuky. Byly označovány jako „proces-produkt“ výzkumy, jejich účelem bylo hledání funkčního konceptu výuky. Ten byl postavený na předpokladu, že kvalitní výuka je pouze ta, která vede k vynikajícím učebním výsledkům studentů. Toto pojetí akcentuje kognitivní výkon studenta, což je v dnešní době vnímáno jako nedostačující (Janík et al., 2013). Pojetí kvality výuky orientované na výkon studenta je v psychologii problematický. Jak bychom mohli hodnotit např. úroveň sebepoznání, postojů nebo hodnot z hlediska výkonu? Tento příklad ukazuje, jak je obtížné vytvořit jeden systematický výzkumný program kvality výuky, který by byl použitelný napříč všemi obory a zároveň by respektoval specifika jednotlivých vyučovacích předmětů. Proto je nezbytné při zkoumání kvality výuky brát zřetel k oborově-didaktickým poznatkům a kvalitu výuky vnímat komplexněji (Janík et al., 2013).

Přičemž systematický výzkumný program kvality výuky, který byl šel napříč kurikulem školního vzdělávání a zohledňoval přitom odlišnosti vyplývající ze specifické povahy učiva v různých vyučovacích předmětech, prozatím sice není etablován, nicméně k němu směřuje současný tzv. transdisciplinární přístup (Janík et al., 2013).

Klíčovou otázkou ke zkoumání kvality výuky v transdisciplinárním přístupu je: Jak efektivně zprostředkovat vazbu mezi cíli výuky, obsahem vzdělávání (učivem) a činnostmi studenta? Touto otázkou se tzv. transdisciplinární didaktika (jinak také transdidaktika) zaměřuje na překonání odborné izolace jednotlivých oborových didaktik, ale zároveň s ohledem ke konkrétním zkušenostem (učitele, studenta a jejich zacházení se vzdělávacím obsahem). „*Svou relativně vysokou mírou generalizace na úrovni obecné tematiky učení a vyučování přesahuje transdidaktika předmětový rámec jednotlivých oborových didaktik. Zároveň však tento oborově didaktický pohled musí respektovat, protože jen skrze něj je bezprostředně empiricky vztahována k učivu, k výuce a ke zkušenosti žáků a učitelů z ní*“ (Slavík et al., 2017, str. 14).

To znamená, že i když kvalita výuky v rámci společenskovedního vzdělání je výrazně ovlivňována následujícími charakteristikami: četností výskytu typických témat během výuky, kvalitou učitele, metodami a otevřeností výuky (Ernst & Finkel, 2005, cit. podle Janík et al., 2013), lze ji zkoumat v rámci transdidaktického přístupu stejně jako výuku matematiky nebo českého jazyka.

Úkolem učitele je propojit uvedené aspekty výuky (obsah, cíl výuky, činnost studenta) do podoby učebních úloh. Učitel se tedy musí zabývat vzdělávacím obsahem a jeho didaktickou transformací, aby mohl své studenty něčemu naučit a podporovat je v učení. Harbo (1991) k tomu dodává, že poznání z podstaty věci nemůže být bezobsažné. Jak probíhá analýza kvality výuky podle uvedeného transdidaktického přístupu, to bude více rozvedeno v podkapitole 3.3.

1.2 Charakteristiky a komponenty výuky

Kvalitu výuky můžeme chápat jako „*komplexní strukturované kritérium odvozené z požadavků na vzdělávání, jehož stav (zjištěný monitoringem a evaluací) určuje pozici na určité hodnotové škále a poukazuje na ty komponenty a charakteristiky vzdělávání, které vyžadují zlepšení...*“ (Janík et al., 2013, str. 21).

Podle Janíka a kol. (2013) lze vymezit kvalitu výuky pouze tak, že ji budeme nejdříve sledovat a hodnotit z hlediska jednotlivých determinant výuky, které dělí na vnější a vnitřní. Vnější determinanty nevznikají v průběhu výuky, tudíž je nelze zcela ovlivnit, ale vnitřní determinanty výuky jsou závislé na procesu výuky. Vnitřní determinanty výuky rozlišuje 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 vyazuje v nějaké míře (např. nízká/střední/vysoká)“ (Janík et al., 2013, str. 44).

Janík a kol. (2013) rozlišují komponenty a charakteristiky výuky do čtyř skupin:

1. organizace a řízení třídy - využití času, přiměřené tempo, strukturovanost
2. zprostředkování cílů a obsahu - jasnost, strukturovanost, soudržnost
3. učební úlohy - kognitivní aktivizace studentů
4. podpůrné učební klima třídy - konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů.

Podle Janíka a kol. (2013) úspěšné hodnocení kvality výuky vychází od volby komponent výuky. Navrhuje, aby se při hodnocení kvality výuky zaměřila pozornost především na vzdělávací obsah a jeho transformaci, kterou se zabývá další podkapitola.

1.3 Didaktická transformace obsahu a její nástrahy

Obsah vzdělávání nebo-li učivo je tím, co má být studentem osvojeno a přeměněno ve znalosti, dovednost, postoje a hodnoty. Je hlavní spojnicí mezi činností učitele a aktivitou studenta. Pojem obsah vzdělávání má mnoho různých významů. Pedagogický slovník (Průcha et al., 2009, str. 142) definuje obsah vzdělávání jako „prostředek kultivace člověka, odrážející úroveň poznání a sociální zkušenosti, zajišťující integritu i kontinuitu vývoje společnosti.“

Didaktická transformace obsahu je proces přetváření obsahu vzdělávání do podoby uchopitelné pro studentovo myšlení a zkušenost (Janík et al., 2013). Podle Knechta (2007) jde o proces „zjednodušování“ vzdělávacího obsahu. V některých publikacích se lze setkat s pojmem *didaktická redukce*. *Didaktická transformace obsahu* zahrnuje nejenom přetváření oborových poznatků, ale i dovedností, postojů a hodnot. I přes uvedené označení didaktické transformace jako „zjednodušení“ či didaktická redukce, tento proces přetváření obsahu vzdělávání není jenom reproduktivní, ale má i tvůrčí charakter, protože dochází k inovativnímu přetvoření (Slavík, Janík, Jarníková, & Tupý, 2014).

Aby mohl být obsah vzdělávání studentem osvojen, musí nejprve projít didaktickou transformací na několika úrovních (viz podkapitoly 1.4, 1.5 a 1.6). Na nejvyšší úrovni se transformuje oborový obsah do podoby kurikula (tj. *ontodidaktická transformace*), které dále zpracovává učitel na úroveň uchopitelnou pro studenty (tj. *psychodidaktická transformace*) a nakonec dochází k přetvoření obsahu vzdělávání samotným studentem do formy kompetencí (tj. *kognitivní transformace*).

Proces obsahové transformace je složitý a neprobíhá lineárně (jak je pro zjednodušení uvedeno výše), probíhá ve spolupráci více aktérů. Vzhledem ke své náročnosti, doprovází proces didaktické transformace obsahu různé nástrahy. Dále se v textu budeme zabývat těmi, které z různých důvodů vedou k tzv. *vyprazdňování obsahu* v podobě didaktických formalismů (Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011).

Didaktický formalismus lze definovat jako nesoulad mezi klíčovými determinantami výuky, tedy mezi zkušeností a motivací studenta, probíraným učivem a způsobem intencionálního jednání, které má směřovat k cílům výuky (Slavík et al., 2014). Podobně vnímá didaktické formalismy Šalamounová a kol. (2017, str. 250-251), která říká, že k didaktickému formalismu dojde ve chvíli, kdy „*myšlenkové procesy žáků nejsou napojeny na rozvíjení oborových pojmů.*“ Ve výuce psychologie se vyprazdňování obsahu projevuje tak, že studenti nerozumí souvislostem mezi svou každodenní zkušeností a učivem, což vede ke snižování jejich motivace (Nohavová, 2018).

Slavík a kol. (2014) a Janík a kol. (2013) uvádí dva nejčastější typy *didaktického formalismu*: (1) odcizené poznávání a (2) utajené poznávání. Dalšími typy didaktických formalismů se zabývá Slavík a kol. (2017) v knize *Transdidaktika*, jsou jimi (3) nezavršené poznávání a (4) zavádějící poznávání. Šalamounová a kol. (2017) ve svých výzkumech objevili (5) neadekvátní poznávání.

1.3.1 Odcizené poznávání

Tento fenomén je způsoben didakticky nekvalitní součinností anebo didaktickým selháváním dialogu mezi učitelem a studentem nebo mezi studenty navzájem během řešení úloh. Vzniká například, když učitel nahrazuje činnost studentů vlastním výkladem a vlastním hodnocením činností s obsahem na úkor činnosti

studentů. Podle Janíka a kol. (2013) existují tři příčiny odcizeného poznávání: (1) úloha je příliš složitá (anebo obsáhlá) vzhledem k didaktickým podmínkám pro její řešení (nedostatek času, nízká přizpůsobivost možnostem studentů), (2) nedostatečná konceptová (pojmová) analýza učiva učitelem, který dostatečně didakticky nerozumí vztahům mezi činností studentů s učivem a pojmy pro přirozenou zkušenost studentů a pojmy pro vyšší úroveň analýzy a generalizace.

Výukový proces může probíhat kvalitně, pokud studentům poskytuje příležitost a motivaci k jádrové činnosti, ve které by se měl student osobně angažovat. Řešením pro odcizené poznávání je kognitivní aktivizace studentů, tedy hloubkové myšlenkové zpracování obsahu, který student pochopí v subjektivní realitě a rekonstruuje v realitě intersubjektivní.

Příkladem odcizeného poznávání ve výuce psychologie může být výuka tématu psychohygiena. Student si osvojí pojem, ale není schopen aplikovat žádnou psychohygienickou techniku v běžném životě.

1.3.2 Utajené poznávání

Utajené poznávání je didaktický formalismus, který vzniká v situaci, kde úlohy neposkytují studentům dostatečnou příležitost k hlubšímu porozumění pojmům a jejich vazbám na instrumentální praxi příslušné vědní disciplíny. Studenty může činnost bavit, ale nevyvolá dostatečnou kognitivní aktivizaci, protože jádrová činnost je povrchní a není efektivně propojená s jádrovým obsahem (Slavík et al., 2017).

Kognitivní procesy studentů jsou během jejich činnosti odloučeny od rozvíjení znalostí základních pojmů. To znamená, že studenti nerozumí tomu, co dělají. Neuvědomují si spojitost mezi činností, učivem a vlastní zkušeností. V důsledku toho si studenti osvojí pouze „obsahově prázdné“ pojmy bez vazby na osobní zkušenost či vlastní poznávací procesy (Janík et al., 2013).

V hodinách výuky psychologie se někdy používají i různé psychodiagnostické testy či dotazníky. Příkladem utajovaného poznávání může být vypracování např. osobnostního testu, po kterém nenásleduje reflexe a sebereflexe studenta. Student vypracoval úkol, ale chybí odpověď na otázku, proč ho vypracoval? K čemu to bylo?

1.3.3 Nezavršené poznávání

Když skončí výukový proces (popř. tematický celek) máme tendenci se ohlídnout zpět, což lze ze dvou hledisek: (1) obsahu („co jsme se na-učili“) a (2) procesu („jak jsme se učili“). Z hlediska (1) obsahu sesoustředíme na rozlišení ne/podstatného, příslušnost k širšímu celku či připomenutí mezioborových souvislostí. Z hlediska (2) procesu se zaměřujeme na časovou posloupnost jednotlivých učebních kroků, kde má signifikantní roli komunikace v rámci objevování faktů učiva. Ohlédnutí zpátky na učební postup z hlediska obsahu či procesu je pro studenty důležité, protože tam, kde završení chybí, může být pro studenty obtížnější orientovat se v komplexním proudu výuky (Slavík et al., 2017).

Zde můžeme aplikovat i příklad uvedený u utajovaného poznávání - použití osobnostního testu. V kontextu nezavršeného poznávání jde právě o to, že neproběhla závěrečná reflexe aktivity v rámci třídy nebo sebereflexe.

1.3.4 Zavádějící poznávání

V určitém smyslu jde o utajené poznávání. Zavádějící poznávání je didaktický formalismus charakteristický „zatajováním“ odborných informací v důsledku neznalosti a chyb učitele. Z hlediska didaktických zásad má učitel problém se zásadou vědeckosti (Slavík et al., 2017). Ve výuce psychologie je typickým zavádějícím poznáváním citování neověřených výzkumů či psychologické mýty. Pro ukázkou jsou zde uvedeny vybrané psychologické mýty z knihy *50 největších mýtů populární psychologie* od Scotta O. Lilienfelda (2011): někteří lidé využívají levou půlku mozku, jiní pouze pravou; poslech Mozartovy hudby rozvíjí inteligenci kojenců; lidé se schizofrenií mají více osobností ad.

1.3.5. Neadekvátní poznávání

Neadekvátní poznávání je druh didaktického formalismu, ke kterému dochází v případě, že učitel chce se studenty rozebírat kontext nějaké situace, problému či výzkumu, ale studenti toho nejsou schopni, protože kognitivní náročnost dané situace je nepřiměřená jejich možnostem. Studenti nedisponují znalostmi a zkušenostmi potřebnými pro uchopení daného tématu (Šalamounová et al., 2017).

Například učitel prezentuje studentům, kteří s výukou psychologie začínají, případovou studii o neprospívajícím studentovi, pomocí které chce uvést téma učení (nebo učební strategie). Studentům je předloženo množství informací, se kterými ovšem neumí pracovat, protože na to nejsou dostatečně vybaveni vědomostmi ani zkušenostmi. Jak nezkušený student rozliší, co je v tomto daném případě relevantní informace a co ne? Na co se soustředí? Pokud daná případová studie obsahuje mnoho různých příčin neprospěchu žáka, co bude vodítkem k učebním strategiím?

Existence výše uvedených *didaktických formalismů* ve výuce ukazuje na její sníženou kvalitu. Podle Nohavové (2018) je to důsledek nerovnováhy mezi reprodukcí a inovací ve výuce. Jak tedy kvalitu výuky zlepšit? Existují tři aktéři výuky, kteří ovlivňují její kvalitu: tvůrce kurikula, učitel. Těm se věnují další podkapitoly 1.4, 1.5, 1.6.

1.4 Ontodidaktická transformace

Smyslem *didaktické transformace učiva* je přetvořit poznatky jednotlivých oblastí kultury (věda, umění, technika, náboženství, politika atd.) do takové podoby, aby mohly být prezentovány studentovi. Pro označení různých oblastí kultury se používá označení disciplíny či obory. Pojem obor je označením určité formy uspořádání lidského vědění a poznávání, ale zároveň označuje odbornou oblast, v rámci které jsou řešeny specifické úkoly a problémy. Každý obor má své specifické oborové obsahy, které zahrnují fakta, pojmy, činnosti a pravidla, která souží k pochopení jeho struktury. Oborové obsahy se utvářejí mimo pedagogiku. Mají svou vlastní oborovou logiku a systém, o který se opírají vztahy mezi určitými fakty a výroky uvnitř oboru, vztah mezi teorií a praxí a uplatňování typických metod používaných v rámci daného oboru (Janík, 2018).

Úkolem *ontodidaktické transformace* je převedení oborových obsahů do obsahů kurikulárních. Požadavky na vzdělávání jsou formulovány v kurikulárních dokumentech, jejichž tvorba je záležitostí tvůrce kurikula. Podstatou ontodidaktické transformace je to, že tvůrce kurikula má didakticky transformovat obsah s ohledem na daný obor. Tvůrce kurikula musí vzít v úvahu dvě věci. Zaprvé to, že oborové obsahy mohou být vzdálené zkušenosti studenta, a tím pádem pro něj těžko uchopitelné. Proto by se měl soustředit na úpravu významové výstavby jazyka oboru tak, aby byla pro studenta uchopitelná. Díky tomu student daným poznatkům lépe porozumí a osvojí

si je. Zadruhé je to zajištění určité pravidelnosti, která je oborem zaváděna a propracována. Podle Janíka a Slavíka (2009) jsou pravidla reprodukovatelná, což je velmi důležité, protože kdyby nebylo možné reprodukovat oborový obsah do nových situačních kontextů, neměli bychom co učit. Reprodukovatelnost pravidel záleží vždy na specifické kulturní, sociální a personalizační funkci oboru.

Ontodidaktická transformace je tedy výběr a zpracování oborových obsahů do podoby kurikulárních obsahů, kterou vyžaduje školství a škola. Na úrovni školství se jedná o kurikulární obsahy zpracované do kurikulárního dokumentu RVP, na úrovni školy ŠVP. Kurikulum lze vymezit jako „...soubor znalostí a činností relevantních pro jednotlivé vyučovací předměty, resp. vzdělávací oblasti.“ (Janík, 2018, str. 3). Při výběru obsahu vzdělávání je nutné brát v úvahu cíle vzdělávání (viz podkapitola 2.2) a určitá kritéria či principy. Obsah vzdělávání formulovaný v kurikulu by měl být vybírán na základě kritéria užitečnosti a vědeckosti, kulturní a historické významnosti, významu pro budoucnost, aj. (Janík, 2018).

Oborové obsahy vybrané a upravené podle uvedených kritérií, jsou tedy přetvořené v kurikulární obsahy, které jsou uspořádané v kurikulárních dokumentech do vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů. Vzdělávací obory či oblasti se dále člení do konkrétních vyučovacích předmětů. Vyučovací předměty „vymezují rámec učiva a zároveň poskytují předpoklady pro odbornost výuky tím, že jsou zakotveny v jednotlivých specializovaných oborech“ (Slavík, 1999, str. 220). Psychologie je např. na gymnáziích zahrnuta ve *vzdělávací oblasti Člověk a společnost, vzdělávacím oboru* Občanský a společenskovědní základ a ten je obvykle realizovaný ve *vyučovacím předmětu* Občanská výchova či Společenské vědy anebo Základy společenských věd.

Při utváření vyučovacích předmětů se kromě oborového obsahu uplatňuje hledisko pedagogické, psychologické a antropologické. Nejde tedy pouze o redukci oborového obsahu. Vyučovací předmět je výsledkem procesu výběru oborového obsahu, který je zakotven v jednotlivých oborech, ale zároveň bere ohled na vzdělávací možnosti a potřeby studentů. Výsledek ontodidaktické transformace je zakotven v kurikulárních dokumentech (RVP a ŠVP). Lze říci, že je relativně dobře uchopitelný, protože kurikulární dokumenty zahrnují koncepční i projektovou formu obsahů vzdělávání (Janík, 2018).

1.5 Psychodidaktická transformace

Úkolem *psychodidaktické transformace* je převedení kurikula do obsahu výuky. Kurikulum formulované v kurikulárních dokumentech (RVP a ŠVP) reguluje vzdělávání. Kurikulární dokumenty vymezují činnosti učitelů a studentů ve výuce, prostřednictvím kterých je kurikulární obsah transformován do obsahů výuky - učiva. *Psychodidaktická transformace* je tedy proces navrhování, vytváření, řešení a vyhodnocování učebních úloh, které fungují jako spojnice mezi daným oborem a výukou. Kvalita psychodidaktické transformace obsahu závisí na schopnostech a kompetencích učitele (viz podkapitola 3.6) ve smyslu rozhodování a výběru jejího postupu. Tento postup vychází z toho, jak je učitel schopný volit jeho různé alternativy, tj. z jeho didaktické citlivosti (Slavík, 2017).

Základním kritériem pro tvorbu učebních úloh je přístupnost. Princip zpřístupnění se týká subjektivity studenta. Učitel prostřednictvím *psychodidaktické transformace* konstruuje učební úlohy tak, aby navazovaly na studentovu zkušenost, způsob studentova myšlení, vnímání světa atd. Je nutné, aby učitel respektoval subjektivitu studenta a diagnostikoval studentovy předpoklady k zacházení s obsahem, např. věk studenta, jeho pohlaví, osobnostní charakteristiky, zájmy, postoje a hodnotové orientace apod. (Janík & Slavík, 2009). Protože při výuce nejde o pouze o předávání poznatků, ale jde i o vytvoření vztahu mezi studentem a obsahem vzdělávání. Tento vztah zahrnuje dvě dimenze: objektivní a subjektivní. Objektivní dimenze obsahuje věcný, legitimní obsah. V rámci subjektivní dimenze se zohledňují zkušenosti, zájmy a učební potenciál studenta. Úkolem učitele je hledání vzdělávací hodnoty určitého obsahu vzdělávání a jeho „aranžování“ ve výuce takovým způsobem, že dochází k naplňování cílů vzdělávání. V této fázi procesu psychodidaktické transformace vzniká učivo, které lze charakterizovat jako „...soubor požadavků kladených na žákovo učení.“ (Janík, 2018, str. 4). Učivo je tedy didaktickou „realizací“ kurikulárního obsahu. Prostřednictvím komunikace mezi učitelem a studenty dochází k setkávání studentova způsobu myšlení a oborového obsahu. K tomu využívá učitel mnoho různých způsobů reprezentace učiva. Jeho cílem je u studentů aktivizovat procesy utváření a rozvíjení jejich znalostí, dovedností a postojů. Výsledek psychodidaktické transformace může mít různé podoby, proto je těžké ho uchopit. Může mít formu učitelovy přípravy na výuku zachycující obsah vzdělávání v projektové

formě nebo záznamu vyučovací hodiny, který dokumentuje obsah vzdělávání v realizační formě. Podstatné je, že obě varianty zaznamenávají obsah vzdělávání ve formě učebních úloh, který je prezentován studentovi (Janík, 2018).

1.6 Kognitivní transformace

Během vyučování se vytváří příležitosti k učení, kdy dochází ke konfrontaci studentů s učivem prostřednictvím tzv. kognitivní transformace. Kognitivní transformace je proces zpracování obsahu vzdělávání (učiva) studenty do podoby znalostí, dovedností a postojů. K tomu dochází za předpokladu, že student je „kognitivně aktivizován“ a zabývá se učivem do hloubky, tzn., že obsah vzdělávání je z (vnější) reprezentace přetvořen do podoby (vnitřních) mentálních reprezentací. Výsledek kognitivní transformace je těžké vymezit. Výsledky kognitivní transformace mohou mít podobu kompetencí, které zahrnují znalosti (které jsou výsledkem procesu poznávání skutečností, jejich vlastností a vztahů mezi nimi), dovednosti (což jsou učením získané dispozice k provádění motorických, sociálních, myšlenkových aj. činností (Hartl & Hartlová, 2000) a postoje (tj. vyjádření vztahu studenta k různým skutečnostem, souvisí s hodnotovou orientací). Výsledky kognitivní transformace jsou v rámci výuky i mimo ni podrobeny prověřování. Student musí být schopen své znalosti komunikovat a aplikovat. V důsledku toho dochází ke korekci, někdy až přehodnocení nabytých dispozic (Janík, 2018).

Výuka psychologie je jedinečná tím, že si klade za cíl nejen zprostředkovat vzdělávací obsah (tj. poznávací perspektiva třetí osoby), ale pracuje i s psychickou modalitou (tj. poznávací perspektivou první osoby). Jinak řečeno, cílem výuky psychologie je předat obsah studentovi s tím, že student dokáže daný obsah uplatnit v návaznosti na své vlastní prožívání, což je velice náročné. Nohavová (2018) uvádí, že tuto rozpornost vystihuje termín *vzdělávací paradox* (srov. Nohavová, 2010; Nohavová & Slavík, 2012). Vzdělávací paradox označuje rozpor mezi individualismem a transmisí kulturního obsahu ve výuce.

V předchozí podkapitole (1.5) je zmíněno, že učitel během *psychodidaktické transformace* musí brát v úvahu předpoklady studenta k zacházení s obsahem (např. věk, pohlaví, osobnostní charakteristiky aj.). V procesu kognitivní transformace se osobnost studenta uplatňuje ještě více. Tato práce se zabývá výukou psychologie

na středních školách, proto pokládám za důležité zde uvést specifika adolescence jako vývojové fáze.

Adolescence je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Její periodizace není jednotná, každý autor ji vymezuje trochu jinak. Vágnerová (2014) dělí adolescenci na ranou (od 11 do 15 let) a pozdní (od 15 do 20 let). Zahrnuje tedy celou dekádu života, během níž jedinec prochází kompletní proměnou osobnosti ve všech oblastech: tělesné, psychické i sociální. Tělesné změny jsou primárně podmíněny biologickým zráním a významně ovlivňují změny psychické a sociální.

V období rané adolescence, někdy označované jako pubescence, probíhá nápadné tělesné dospívání spojené s pohlavním dozráváním. Mění se vzhled dospívajícího, což vede ke změně sebepojetí i chování okolí. V rámci kognitivního vývoje dochází ke změně způsobu myšlení. Jedinec je schopen uvažovat abstraktně. Hormonální změny výrazně ovlivňují emoční prožívání dospívajícího. V rámci rané adolescence se jedinec začíná „vyvazovat“ ze závislosti na rodičích, osamostatňuje se. Stále významnější roli mají vrstevníci, se kterými se adolescent ztotožňuje. Důležité je navazování přátelských vztahů a prvních lásek. Radikální změny vyvolané dospíváním vedou ke ztrátě jistot, především těch, které zajišťovala rodina (rodiče). Adolescent má potřebu najít novou jistotu a orientovat se v nové situaci, proto je důležitý rozvoj kompetencí. Díky potvrzení vlastní kompetentnosti je adolescent připraven čelit nejistotě (Vágnerová, 2012; Langmeier & Krejčířová, 2006).

Fáze pozdní adolescence je charakteristická individuálními změnami v oblasti psychické a sociální. Vstup do pozdní adolescence je podmíněn pohlavním dozráváním. Dospívající je biologicky připraven na pohlavní styk, ovšem ne vždy i z hlediska psychosociálního vývoje. Během pozdní adolescence se výrazně mění osobnost dospívajícího i jeho společenské pozice. Dochází k hledání a rozvoji vlastní identity, což se projevuje větší snahou o sebepoznání. Důležitým mezníkem je ukončení profesní přípravy a nástup do zaměstnání či dalšího studia (Vágnerová, 2012; Langmeier & Krejčířová, 2006).

Jak je zmíněno výše, student prochází mnoha změnami. Tělesně dozrává, což se projevuje v rámci jeho psychického a sociálního vývoje. Změny se projevují ve způsobu myšlení, aktuální potřebou sebepoznání a seberealizace. Podle Sokolové (2010) zájem o psychologii jako vyučovací předmět stále roste. Jarvis (2006, cit. podle

Sokolová, 2010) uvádí několik důvodů, proč tomu tak je. Jedním z možných důvodů je vnitřní potřeba studentů hlouběji poznat sám sebe a porozumět sobě i druhým. Dalším důvodem je přesvědčení studentů, že psychologie není náročný předmět. Posledním důvodem vzrůstající oblíbenosti výuky psychologie je to, že ji studenti shledávají zajímavou, což je důležité z hlediska vnitřní motivace studentů k učení. Tyto závěry se potvrdily i u českých studentů (Nohavová, 2018).

2. Výuka psychologie

2.1 Didaktika psychologie

Didaktika psychologie je sice mladá, ale za to rychle se rozvíjející oborová didaktika. Podle Andršové (2007) zájem o didaktiku psychologie vzrostl díky zavedení psychologie jako předmětu na středních školách. Druhým důvodem je aktuální neustále se zvyšující nárok na kognitivní zpracování poznatků studenty.

Důsledkem vzrůstajícího zájmu o psychologii a její výuku vznikají různé podoby psychologie, které se liší v míře odbornosti na škále od vědecké po laickou psychologii (srov. Lillienfeld, 2011). Jde o *vědeckou psychologii*, *pop-psychologii* a *laickou psychologii*. Tzv. *pop-psychologie* nabízí zjednodušující výklad známých psychologických teorií. S pop-psychologií se můžeme setkat např. v médiích nebo televizních pořadech. Výhodou pop-psychologie je přiblížení psychologických poznatků studentům, a to například v podobě beletrie, filmů ad. Na její „odvrácenou stranu“ však upozorňuje např. Vybíral ve svém článku *Bída a lesk pop-psychologie* (2010), kdy může jít o příliš zjednodušující či povrchní výklad, který může vést i zavádějícímu poznávání.

Psychologie je věda, která se uplatňuje v každém okamžiku našeho života. Každý člověk s ní má zkušenost, to ovšem neznamená, že každý psychologii rozumí na odborné úrovni. Pojem *laická psychologie* zahrnuje názory a teze subjektivního charakteru, které mohou být nejednoznačně formulované a vágní. Úkolem didaktiky psychologie je hledání rozdílů a podobností mezi uvedenými podobami psychologie (Nohavová, 2018).

Cíle didaktiky psychologie nejsou jednotné, každý autor na ně nahlíží trochu jinak. Podle Nohavové (2018) je cílem didaktiky psychologie utváření kurikula ve smyslu ucelené představy o výuce psychologie na střední škole s akcentem na to, jak se utváří poznání v mysli studenta. Kosíková (2011) uvádí jako cíl didaktiky psychologie zkoumat podmínky procesu vyučování, tzn. způsob, jakým učitel podporuje rozvoj osobnosti studenta prostřednictvím aranžování prostředí. Kosíková (2011) tento přístup vnímá jako základ pro modernizaci výuky psychologie. Podle autorky je v dnešní době nezbytné vyřešit vztah mezi získáváním zkušeností a porozuměním sama sobě, což autorka pokládá za cíl výuky psychologie.

Předmětem zájmu didaktiky psychologie je podle Miškolciové (2003, cit. podle Sokolová, 2010): tvorba a výběr učiva, metody vyučování psychologie, hodnocení a klasifikace v předmětu psychologie, cíle vyučování psychologie, osobnost učitele psychologie, organizační formy a vyučování psychologie, didaktické prostředky v průběhu vyučování psychologie. V tomto směru hlavní oblasti zkoumání jsou shodné s dalšími oborovými didaktikami.

Didaktika psychologie je hraniční disciplína, která oborově čerpá z pedagogiky, obecné didaktiky, psychologie a někdy navíc z metodiky speciálních oblastí, tzn. techniky sebepoznání, psychohry, psychodiagnostické dotazníky (Vašutová & Ježková, 2015). Z psychologie čerpá didaktika psychologie poznatky ze základních a aplikovaných psychologických disciplín. Vždy záleží na konkrétním vyučovaném oboru (např. obecná psychologie, vývojová psychologie, sociální psychologie, psychologie zdraví, psychologie práce a trhu, metodologie psychologického výzkumu, psychopatologie aj.) (Sokolová, 2010).

Jak již bylo uvedeno, *didaktika psychologie* je oborová didaktika, jejíž vývoj je teprve v počátcích. Důkazem je její absence v knize *Oborové didaktiky: vývoj - stav - perspektivy*, jehož autory jsou Stuchlíková a Janík (2015). Vzhledem k tomu, že je u nás (i na Slovensku) didaktika psychologie na počátku svého vývoje a není tolik propracovaná jako jiné didaktiky (např. didaktika matematiky, českého jazyka) hrozí její redukce na metodiku (Sokolová et al., 2013; Chrz, Nohavová, & Slavík, 2015; Nohavová, 2018).

Rozdíl mezi didaktikou a metodikou je následující. Didaktika směřuje k úrovni zobecnění, která umožňuje porovnání poznatků o výuce z pohledu různých vzdělávacích oborů s oporou pojmového aparátu. Metodika je redukce na postup řešení učebních úloh, přičemž chybí opora v teorii. U metodiky hrozí normativní přístup, což pro výuku psychologie není dobré. Naším cílem není výkon studenta. Proto by učitel neměl poskytovat „prázdné“ návody, ale vysvětlení, jak fungují procesy vyučování a učení v rámci sociokulturního kontextu. Pokud bychom opomněli sociokulturní kontext, nepracovali bychom se zkušeností studenta (Nohavová, 2018).

2.1.1 Komunikační pojetí didaktiky psychologie a konstruktivistický přístup

Psychologie přesahuje výuku a uplatňuje se v každém momentu života jedince. „Psychologie se týká vlastně každá situace, v níž je třeba se zaměřit na chování nebo prožívání (třeba špatné zapamatování, silné emoce, stres anebo sociální vztahy, společná práce, skupinové děje atd.)“ (Nohavová, 2018, str.11). Proto didaktika psychologie patří mezi tzv. komunikačně pojaté didaktiky. *Komunikačně pojatá didaktika psychologie* se zaměřuje nejenom na sledování a zkoumání samotné výuky, ale na zkoumání a sledování všech sociálních a kulturních procesů, které do ní zasahují. Jak bylo uvedeno v podkapitole 2.1, jedná se tedy i o studium pop-psychologie a laické psychologie, protože i s těmito podobami psychologie se studenti běžně setkávají a nelze výuku psychologie „odtrhnout“ od běžné reality.

Komunikativně pojatá didaktika zdůrazňuje požadavek na symetrickou komunikaci bez „nadvlády privilegovaných.“ Nastavit učební prostředí tak, aby k této nadvládě nedocházelo, je úkolem didaktika. Způsob, jakým toho dosáhnout je konstruktivistický přístup, s jeho pomocí se nastaví dialog o obsahu mezi aktéry výuky (tj. učitel a student).

Konstruktivistický přístup vznikl jako alternativa ke klasickému transmisivnímu vyučování, který je vhodný pro předávání poznatků, ale jeho nevýhodou je absence propojení s běžným životem. Autorem inspirujícím konstruktivistický přístup byl na příklad J. Piaget, který tvrdil, že úkolem učitele je pomoci studentovi dosáhnout vyšší úrovně myšlenkových procesů a během toho upravovat jeho prekoncepty v souvislosti s koncepty oboru (Bertrand, 1998). Podle Kosíkové (2011) je důvodem oblíbenosti konstruktivistického přístupu ve výuce psychologie možnost rozvoje kognitivního poznání, ale současně i rozvoj dovedností a sebepoznání.

Jedním z možných konstruktivistických postupů ve výuce psychologie je tzv. *auto-socio-konstrukce*. Vysvětlení tohoto konceptu se ukrývá v jeho názvu: „auto“ vyjadřuje tvořící subjekt, „socio“ naznačuje, že poznání probíhá v rámci komunikace s druhými a „konstrukce“ odkazuje na konstruování poznání (Štech, 1992). V rámci tohoto konceptu je subjektivita studenta konstruována tak, že učitel aranžuje vzdělávací obsah prostřednictvím konfrontace činnosti studenta a komunikaci o ní (Janík et al., 2013).

Základ uvedeného konstruktivistického postupu - konfrontaci mezi zkušeností studenta a příslušným oborem, lze vysvětlit pomocí pojmů Searla (2004): *obsah* a *psychická modalita*. Pojem *obsah* odkazuje na konkrétní psychologické pojmy, koncepty a teorie. Pojem *psychická modalita* se týká subjektivity studentů a mimo jiné jejich metakognitivní schopnosti uvědomovat si vlastní myšlení (Nohavová, 2018). Student, jako aktivní účastník vyučování, pracuje s obsahem. Ale ten samý psychologický obsah je v našich zkušenostech různý. Například víme, co je to láska a jaké má podoby (obsah), ale na úrovni psychické modality někdo se jí bojí, jiný ji vyhledává, další bez ní nedokáže žít atd. Je tedy důležité setkat se se svoji psychickou modalitou daného obsahu, sdílet ji s druhými a rozumět tomu, jak ji uchopuje psychologie, je základním postupem auto-socio-konstrukce.

Student vstupuje do procesu vyučování s prekonceptem, tj. představou o obsahu, ten je formován v rámci konfrontace s ostatními. Student je nucen svůj postoj zdůvodnit. Během tohoto procesu dojde k uvědomění, že psychologický pojem je v podstatě mentální obsah studenta. Poté student vědomě pracuje s představami na základě tzv. kognitivní penetrability představ, čímž dochází k přetvoření prekonceptu studenta (Nohavová, 2018). Student by měl být schopný při další práci s prekoncepty odhalit pojmové jádro, které vede k pochopení oborových konstruktů (Kosíková, 2011). V uvedeném příkladu s pojmem láska je však s auto-socio-konstruktivním postupem ve výuce psychologie potřeba zacházet velmi obezřetně, protože výuka psychologie by se neměla stát terapií ani psycho-šarlatánstvím (hraní si na terapii bez patřičných zkušeností a odborné kvalifikace).

Jedním z cílů psychologie (viz podkapitola 2.2) je *psychologické myšlení*. V rámci konstruktivistického přístupu je psychologické myšlení vymezené jako řešení situace, kde je nutné použít tzv. *abduktivní uvažování*. Pro abduktivní uvažování je stěžejní produkování hypotéz, které fungují jako možná řešení vzniklého problému. Při produkování hypotéz se uplatňuje tzv. *kontext* a *kotext*. Jde o pojmy Eca (2004, cit. podle Nohavová, 2018). Kontext, nebo-li výkladový rámec, vyjadřuje poznatky oboru jako dosavadní zkušenost studenta s psychologií a kotext reprezentuje poznatky získané v aktuální situaci. Práce s kontextem a kotextem by měla vést k výběru hypotézy, která nejlépe řeší daný problém (Nohavová, 2018). Student tedy může například číst různé příběhy, které představují rozdílné podoby lásky (agapé, storgé,

filia, erós atd.), hledá v nich podobnost se svým životem, diskutuje o nich s druhými, aby nakonec k nim přiřadil uvedené pojmy podoby lásky.

Výše popsaný proces vede k inovaci naučeného obsahu a psychické modality. Studentovo poznání získané prostřednictvím konceptu auto-socio-konstrukce naplňuje cíle výuky psychologie, konkrétně rozvoj psychologické funkční gramotnosti a psychologicky gramotného občana (Nohavová, 2018).

2.2 Cíle výuky psychologie

Autorem obecné koncepce cílů vzdělávání je Delors, jehož taxonomii použilo UNESCO jako koncept čtyř pilířů vzdělávání pro 21. století. Prvním cílem je „učit se být“. Odkazuje na potřebu jedince se rozvíjet z osobnostního a sociálního hlediska. Druhý cíl je „učit se být s druhými“ a týká se schopnosti tolerovat odlišnosti druhých lidí a chovat se k nim s respektem a úctou. Třetím cílem je „učit se poznávat“ a zdůrazňuje rozvoj kognice studenta. Poslední bod "učit se jednat" navazuje na třetí bod a rozšiřuje ho o aplikaci nabytých poznatků do praxe tvořivým způsobem (srov. Vašutová & Ježková, 2015).

Delorsovou koncepcí cílů vzdělávání se řídí i náš vzdělávací systém. Uvedené cíle jsou transformovány do podoby tzv. klíčových kompetencí. Klíčová kompetence je „soubor požadavků na vzdělávání zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, str. 99) Konkrétní formulace klíčových kompetencí závisí na stupni a typu školy Pro ukázkou jsou zde vyjmenovány klíčové kompetence vymezené pro střední zdravotnickou školu, kde probíhaly videohospitace, které jsou zkoumány v praktické části této práce.

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- komunikativní kompetence
- sociální a personální kompetence
- kompetence občanského a kulturního povědomí
- kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám
- matematické kompetence

- kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi (RVP, 2018).

Klíčové kompetence jsou dále zpracované do tzv. očekávaných výstupů formulovaných pomocí aktivních sloves. Očekávané výstupy jsou cílové kategorie školního vzdělávání a hlavní kategorie vymezující obsah vzdělávání. Míra jejich naplnění je měřítkem efektivity výuky (Kosíková, 2011).

Existuje mnoho dalších taxonomií cílů vzdělávání, které rozlišují cíle podle procesů, kterých se týkají, tj. kognitivní, afektivní a psychomotorické (Petlák, 2004, cit. podle Sokolová, 2010). Taxonomie cílů dle nejznámějších autorů jsou uvedeny v tabulce č.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 č.1 Taxonomie cílů, zdroj: Vávra, 2006

Výuka psychologie musí respektovat obecné cíle vzdělávání v ČR dle rámcových vzdělávacích programů (dále RVP). Znovu připomeňme definici Průchy, Walterové a Mareše (2003, str. 99), podle kterých je kompetence „soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích.“ Podle Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2018) tato definice postrádá dimenzi postojů, která je nezbytná pro rozvíjení schopnosti reflektovat své jednání i jednání druhých lidí

(Nohavová, 2018). Janík, Maňák a Knecht (2009) kompetence rozlišují na vědomosti, dovednosti, postoje a hodnotové orientace.

Nejvyšším cílem výuky psychologie je rozvíjení klíčových kompetencí. Kromě klíčových kompetencí výuka psychologie v České republice musí naplňovat mezinárodní cíle výuky psychologie - rozvíjet *funkční psychologickou gramotnost* tak, aby docházelo ke vzdělávání *psychologicky gramotných občanů* (Nohavová, 2018).

Psychologická gramotnost byla původně cílem terciálního vzdělávání (tzn. na vysokých školách). V dnešní době je vnímána jako podstatná především ve vzdělávání studentů, jejichž studijní obor patří do tzv. pomáhajících profesí (Sokolová, 2010; Nohavová, 2018).

Autorem konceptu psychologické gramotnosti je Boneau (1990), který ji chápal jako znalost. Přidáním slova *funkční* je vyjádřena skutečnost, že samotné znalosti nestačí, je potřeba rozumět jejich obsahu, souvislostem a používat je v praxi (Altmanová et al., 2010).

Funkční psychologická gramotnost vyjadřuje porozumění základním psychologickým principům, ale také schopnost využít je v běžném životě s ohledem na osobní, profesní a společenské potřeby (McGovern et al., 2010). „*Psychologicky gramotný člověk reflektuje chování anebo mentální procesy, rozumí jim jak u druhých lidí, tak u sebe a je schopen aplikovat znalost psychologických principů ne reálné personální, sociální a řídicí aktivity v práci, mezilidských vztazích i v širším společenském kontextu*“ (McGovern et al., 2010, str. 11).

Definice funkční psychologické gramotnosti podle McGoverna a kol. (2010) souvisí s konceptem tzv. psychologicky gramotného občana, jehož autorkou je Halpern (2010). Psychologicky gramotný občan používá psychologickou gramotnost a uvádí ji v souvislost s interdisciplinárními a mimoškolními zkušenostmi. Chová se eticky a zodpovědně vůči své rodině, pracovnímu kolektivu i širší společnosti.

Chrz, Nohavová a Slavík (2015) uvádí, že funkční psychologická gramotnost je nejen znalost pojmů a pravidel, ale i schopnost užívat je v rozsahu společensky očekávaných schopností a dovedností v aktuálním kontextu i jeho proměnlivosti. McGovern a kol. (2010) uvádí devět konkretizovaných kategorií, které naplňují koncept funkční psychologické gramotnosti:

1. mít dobře definovanou terminologii a základní znalosti kritického předmětu psychologie
2. oceňovat intelektuální výzvy potřebné pro využití vědeckého myšlení a korektní analýzu informací k vyhodnocení alternativních postupů
3. přijmout kreativní a přívětivě skeptický přístup k řešení problémů
4. uplatňovat psychologické principy na osobní, sociální a organizační záležitosti v práci, vztazích a širší komunitě
5. etický přístup
6. schopnost využívat a vyhodnocovat informace a technologie
7. komunikovat efektivně v různých situacích a s mnoha různými lidmi
8. uznávání, porozumění a podporování respektu k rozmanitosti
9. být všímavý a reflektovat chování a duševní procesy své a druhých

Sokolová (2015) rozpracovala výše uvedené cíle do pěti kategorií:

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

Sokolová (2015) uvádí jako jeden z cílů výuky psychologie psychologické myšlení. Nohavová (2018) vnímá psychologické myšlení jako vyšší úroveň kritického a vědeckého myšlení. Student je schopen psychologicky myslet, pokud rozumí instrumentům psychologie. *Psychologické myšlení* je rozvíjeno mimo jiné v rámci tzv. *abduktivního myšlení* (viz podkapitola 2.1.1), to znamená, že student je schopen jako odpověď na problém produkovat situační hypotézy a na základě indicií vyplývajících z kontextu a kotextu zvolit tu, která řeší daný problém. Díky tomuto procesu je schopen student nahlížet na danou situaci „optikou psychologa“. Během práce se situačními hypotézami dochází k učení, tím se proměňuje studentův prekoncept v procesu relačních změn. Důsledkem toho je proměna způsobu studentova přemýšlení. Výše popsany proces je náročný a vyžaduje určitý stupeň vývoje jedince (viz podkapitola 1.6).

2.3 Pojetí výuky psychologie na SŠ

Výuka psychologie v rámci formálního vzdělávání je možná až na středních školách, protože psychologie pracuje s koncepty, k jejichž osvojení je nezbytná zralost nervových struktur a dosažená úroveň kognitivního vývoje (Kosíková, 2011; Vašutová & Ježková, 2015). Přesto se s ní setkáváme již na 2. stupni základních škol, kde je vyučována spíše jako prostředek k dosažení dalších vzdělávacích cílů (obvykle v tématech jako je tolerance, postoje, hodnoty ad.).

Na středních školách v České republice se můžeme setkat s *výukou psychologie* v rámci *všeobecného a odborného vzdělávání*. V rámci *všeobecného vzdělávání* (podle RVP GV) je na gymnáziích výuka psychologie zahrnuta do vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, který zároveň obsahuje poznatky z oblasti sociologie, ekonomie, filosofie, etiky, religionistiky, politologie, práva a teorie mezinárodních vztahů. Studentům je na některých školách nabízena výuka psychologie ve formě povinně volitelného semináře (Vašutová & Ježková, 2015).

Na *středních odborných školách* se vyučuje psychologie podle RVP pro konkrétní obor vzdělání. RVP vymezuje vzdělávací oblasti, do kterých je psychologie zařazována v různém pojetí a rozsahu. Na střední zdravotnických a pedagogických školách je psychologie vyučována jako samostatný předmět, stejně tak na obchodních akademiích a konzervatořích. Výuka psychologie je zařazena i do dalších oborů vzdělání vyučovaných na středních školách, např. obor kadeřník, obchodník aj. (Vašutová & Ježková, 2015).

Mnoho různých podob výuky psychologie s sebou přináší problémy, se kterými se musí učitelé psychologie vypořádat. Jde např. o nedostatek materiálů a učebnic, které vychází z RVP a sloužily by učitelům při přípravě na výuku jako opora (Nohavová, 2018).

Problematická je i časová dotace výuky psychologie, která se liší podle toho, kde je vyučována, ale obecně můžeme říci, že je nízká. Jedním z možných důvodů je to, že jádrem vyučovacího procesu je vztah učitel-student, pokud je výuka psychologie časově omezena, tento vztah se rozvíjí obtížně (Vašutová, 2015). To souvisí s dalším důvodem, a tím jsou cíle výuky psychologie. Podle Sokolové a kol. (2013) by výuka psychologie na středních školách měla vést k budování realistického obrazu

psychologie a pozitivně působit na rozvoj osobnosti adolescentů, kteří jsou nejvíce ohroženi nástrahami společnosti.

Podobná situace je i na Slovensku, kde se psychologie vyučuje ve třech hlavních podobách - jako všeobecně vzdělávací obor, odborný předmět a v aplikační rovině psychologických poznatků (Sokolová, 2010). I tak je systém výuky psychologie nejednotný. Psychologie jako hlavní předmět je vyučována na zdravotnických středních školách, pedagogických a sociálních akademiích, konzervatořích a na středních školách zaměřených na obchod a služby. Existují desítky verzí výuky psychologie jako povinně volitelného předmětu (Sokolová, 2013).

Výběr učiva pro předmět psychologie vyučovaný na středních školách se liší podle jeho zařazení v RVP, ale i tak lze říci, že obecně by učitel při výběru učiva měl brát v úvahu orientaci studenta v dnešní společnosti. To znamená vyučovat psychologii pro život. Pojmout výuku psychologie jako přípravu na některé životní situace, tzn. zaměřit se na témata efektivní komunikace a pravidla sociálního kontaktu, efektivní učení, zvládání stresu a zátěže, problémové situace (konflikty, vyhledávání profesionální pomoci, příprava na různé sociální role, pomoc a podpora při krizi) (Sokolová, 2010). Příprava učitelů na výuku je zásadní. Zejména pro začínající učitelé může být obtížné transformovat oborový obsah do podoby učiva, které se didaktickou analýzou stává v přípravou na vyučovací hodinu (Vašutová & Ježková, 2015). Sokolová (2010) uvádí, že nástrahou didaktické transformace učiva začínajících učitelů je nedostatečná propracovanost návaznosti obsahu výuky na předchozí zkušenost studenta. Aby mohla být psychologie vyučována jako vyučovací předmět, musí projít transformačním procesem na třech úrovních: ontodidaktické, psychodidaktické a kognitivní (viz podkapitola 1.4, 1.5 a 1.6).

3. Metodika 3A

3.1 Úvod

Metodika 3A je výzkumná metoda spojující teorii a praxi ve vzdělávání. Její název je odvozen od tří fází, které na sebe navazují: *anotace, analýzy a alterace*.

Metodika 3A je metodický postup založený na analýze videozáznamu výuky (jinak též hospitační videostudie), který umožňuje analyzovat jednotlivé aspekty výuky a vybrané výukové situace s oporovou v konkrétních ukázkách z videozáznamů. Hospitační videostudie je především analytická a teprve poté evaluační - hodnocení výuky má být podloženo konkrétními ukázkami. Najvar a kol. (2011) píší o následné reflexi výuky. Podmínkou efektivního využití koncepce metodiky 3A spočívá v účelném a detailním rozpracování analýzy pomocí tzv. konceptového diagramu a kategorizaci výukových situací podle jejich kvality. Výsledkem metodiky 3A je vedle posouzení kvality výuky také návrh podnětů pro zlepšení jejich slabých míst - alterace (Janík et al., 2013).

Při hodnocení kvality výuky prostřednictvím metodiky 3A je kladen důraz na „*vzdělávací anebo výchovný obsah výuky s ohledem na činnost žáků a obecné cíle výuky (včetně kompetencí)*“ (Janík et al., 2013, str. 218). To umožňuje reflektovat kvalitu výuky z hlediska didaktické transformace, která je stěžejní pro učitelskou praxi.

Metodika 3A přispívá také k rozvíjení profesionality učitele. Poukazuje též na dvě hlavní dimenze: „*vědění pro změnu a znalosti pro zlepšení*“ (Slavík et al., 2014, str. 731). *Vědění pro změnu* pak charakterizuje jako první část reflexe výuky, kdy pozorovatel popisuje vyučovací hodinu a analyzuje její složky. Následnou schopnost navrhnout vhodnější přístupy a řešení vyskytujících se problémů (tedy alterace), které by pozitivně ovlivnily integritu složek výuky (obsah - cíl - činnost) charakterizuje jako *znalosti pro zlepšení*. Navržené alterace se poté mohou v praxi zpětně ověřit.

3.1.1 Inspirace pro vznik metodiky 3A

Slavík a kol. (2014) uvádí několik modelů zaměřených na hodnocení kvality výuky, které byly inspirací pro vznik metodiky 3A. První byl Model didaktické rekonstrukce, jehož autorem je Kattman a kol. (1997). *Model didaktické rekonstrukce* je podle Slavíka a kol. (2014) nejkomplexnějším teoretickým modelem podobný

metodice 3A. Tento model vychází z konstruktivistického pojetí výuky. Zaměřuje se na zkoumání tří základních aspektů výuky: (1) studium představ studentů o obsahu učení, (2) analýzu vzdělávacího obsahu a (3) zkoumání procesu výuky s důrazem na vztah mezi činností učitele a činností studentů.

Model didaktické rekonstrukce se zaměřuje na proces transformace informací do formy pochopitelné pro studenty. Pojmová struktura konkrétní oblasti musí být transformována do pojmové struktury vhodné pro vyučování (Duit et al., 2012).

Oba přístupy - *model didaktické rekonstrukce* a *metodika 3A*, zdůrazňují kognitivní aktivizaci studentů ve výuce, stejně jako všechny složky didaktické transformace obsahu ve výuce (Slavík et al., 2014).

Další inspirací pro metodiku 3A byl přístup *Design based research*, jehož základní myšlenkou je analýza problému, vývoj jeho řešení, testování řešení v praxi, následná reflexe a zobecnění (Trna, 2011). Důležitým aspektem *Design based research* je důraz na analýzu výukových situací se zaměřením na obsah vyučování a propojení teorie s praxí (Slavík et al., 2014).

Třetím přístupem, který byl inspirací pro metodiku 3A je metodika *Klíčových didaktických událostí*. Jejímž základem je přímé pozorování činnosti ve výuce a její následná reflexe. Výuková situace musí být detailně popsána. Metodika 3A se zaměřuje stejně jako metodika *Klíčových didaktických událostí* na analýzu klíčové činnosti (Slavík et al., 2014).

3.1.2 Vznik metodiky 3A

Metodika 3A vznikala od roku 2010 jako nový koncepční přístup ke zkoumání kvality výuky na třech specializovaných pracovištích. Prvním je brněnská Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity (Institut výzkumu školního vzdělávání), Národní ústav pro vzdělávání zabývající se tvorbou kurikula a samotná praxe na základních a středních školách.

Jejím cílem je sloužit „... jako informační a komunikační svorník mezi vzdělávací teorií a praxí, aniž má dojít k oslabení teoretické náročnosti anebo k neporozumění teoretickým konstruktům ze strany učitelů - praktiků“ (Slavík et al., 2014, str. 722).

Východiskem metodiky 3A je systematické *reflektování pedagogické praxe*, které vzniká za spolupráce mezi výzkumníkem a učitelem (popř. ředitelem).

Ke zvyšování kvality výuky dochází, jsou-li získané poznatky skutečně využívány v praxi a slouží k rozvoji profesních kompetencí učitelů, čehož lze dosáhnout pouze tehdy, jsou-li učitelé motivováni zabývat se výzkumnými poznatky a jejich uplatněním v praxi. Toho lze docílit zaměřením výzkumu na to, co řeší učitel každý den, když se připravuje na výuku, během práce se studenty a když se zamýšlí, jak výuku zlepšit (Slavík et al., 2014).

3.2 Metodika 3A - anotace, analýza, alterace

Postup hospitační videostudie zahrnuje tři hlavní fáze: *anotaci*, *analýzu* a *alteraci*. Podle nich metodika získala svůj název. Jde o detailní rozbor výukové situace prostřednictvím *konceptové analýzy*. Výsledkem je objektivní hodnocení, které je základem pro *alteraci*, tj. lepší verzi výuky.

Při vytváření konkrétní studie je možno postupovat rekurzivně, to znamená, že autor studie není vázán dodržet pořadí jednotlivých částí. Může se stát, že poznatky získané v průběhu psaní textu povedou k úpravám předchozích částí. Tento postup je žádoucí z hlediska zvyšující se citlivosti pro výběr relevantních míst výukových situací a jejich strukturaci pro analýzu (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017).

3.2.1 Anotace

Anotace výuky obsahuje nejdůležitější poznatky o dané vyučovací jednotce. Zahrnuje základní informace o kontextu pozorované situace. Cílem anotace je umožnit vhled do výuky jako do jednotného celku. Je základem pro další krok - analýzu.

Anotace má dvě části: (1) *kontext výukové situace* a (2) *didaktické uchopení obsahu*. (1) Abychom porozuměli *kontextu dané vyučovací jednotky*, je nutné znát její cíl a hlavní nadřazený pojem (většinou vyjádřený jedním slovem či slovním spojením) vymezující činnost studentů ve výuce z hlediska obsahu, který se vztahuje ke konkrétnímu oboru. Oborový kontext vychází i z vazeb mezi hospitovanou vyučovací jednotkou a výukou, která jí předcházela.

(2) *Didaktické uchopení obsahu* z hlediska činnosti učitele a studentů zahrnuje „popis“ hodiny z hlediska učitele. Zaměřujeme se hlavně na následující faktory: rozvržení učiva, cíl hodiny, způsob zprostředkování učiva studentům a činnost studentů, tj. co dělali, aby splnili úkol zadaný učitelem.

3.2.2 Analýza

Druhou fází metodiky 3A je *analýza* výukové situace. Navazuje na anotaci a je důležitým prvkem hospitační videostudie. Cílem analýzy je posouzení vztahů mezi obsahem výuky, jejími cíli a činnostmi studentů. K tomu slouží detailní rozbor obsahové struktury výukové situace, jejích složek a vztahů mezi nimi. Samozřejmě je nutné brát v úvahu kontext oboru, ze kterého výuka čerpá.

Podle Janíka a kol. (2013) analýza zahrnuje: (1) *strukturaci obsahu*, tj. rozbor učiva s využitím tzv. konceptového diagramu, (2) *rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci*, tj. posouzení kvality vztahu mezi osvojováním učiva a rozvíjením kompetencí.

Analýza je stěžejní fází pro vypracování vhodné alterace. Jak již bylo uvedeno, metodika 3A je založená na principu konceptové analýzy, která se promítá do tzv. modelu hloubkové struktury výuky (viz podkapitola 3.3).

3.2.3 Alterace

Podle Janíka a kol. (2013) je *alterace* klíčová především pro zlepšení kvality výuky v rámci reflektivní praxe. *Alterace* zahrnuje dva kroky: (1) *posouzení kvality výukové situace* dle škály: selhávající, nerozvinutá, podnětná, rozvíjející (Slavík et al., 2014). Kategorizace se uvádí společně se zdůvodněním. (2) *Návrh alterace* a její přezkoumání. V této části je uvedena alterace, která řeší konkrétní problematická místa výukové situace a poskytuje odůvodnění pro daný návrh. Součástí je i vysvětlení, proč učitel danou alteraci nepoužil.

3.3 Diagram hloubkové struktury výuky

Konceptový diagram (též model hloubkové struktury výuky) je podle Janíka a kol. (2013, str. 226): „*schematický model výuky utvořený jako soustava uzlů (konceptů - pojmů) a hran (spojnic mezi koncepty), které reprezentují didakticky závažné prvky výuky a jejich vztahy.*“ Zachycuje, jakým způsobem se utváří pro studenty příležitost k učení a jakým způsobem je zorganizována komunikace a interakce ve výuce. Obsahová struktura *konceptového diagramu* zahrnuje obsahová jádra výuky a dalších pojmů s nimi spjatých. Poskytuje vhled do mikrostrategií použitých učitelem ve vyučovacím procesu, kdy si studenti osvojují dané koncepty.

Janík a kol. (2013) uvádí dvě podoby *konceptového diagramu*. Jednodušší variantou je *dvojměrné schéma*. Obsahující nejdůležitější pojmy a jejich vzájemné vztahy, např. nadřazenost či podřazenost konceptů. Dvojměrný diagram lze užít pro základní vhled do struktury výuky. Proces učení u studenta probíhá pojmotvorným abstrakčním procesem. Student přechází od konkrétních představ k obecným, dále k abstraktním pojům a nakonec k pochopení obecných souvislostí. Druhou variantou je *trojměrné schéma* graficky zobrazující hloubkovou strukturu výuky pomocí již zmíněných úrovní.

Model hloubkové struktury zahrnuje tři úrovně: *konceptovou*, *tematickou* a *kompetenční* a dva operační přechody mezi nimi. Mezi úrovní konceptovou a tematickou je operační přechod *abstrakce*. Mezi kompetenční a konceptovou vrstvou se nachází operace *generalizace* (Slavík et al., 2014).

3.3.1 Konceptová vrstva

Konceptová vrstva uvádí koncepty oboru ve vyšší rovině obecnosti. Obsahuje uspořádání konceptů a činností, které s nimi souvisí. Pojmová struktura vychází z přístupu oborových didaktik a odpovídá požadavkům formulovaným kurikulárními dokumenty. Koncepty v této vrstvě nejsou tak blízké zkušenosti studentů jako pojmy z tematické vrstvy. Z toho důvodu je potřebná schopnost vyhledávat a uvědomovat si souvislosti v širších kontextech (Janík et al., 2013).

Z hlediska výuky psychologie je *konceptová vrstva* velmi důležitá. Bez ní by nemělo smysl vyučovat odbornou psychologii, protože zkušenost s psychologií „běžného života“ má každý z nás. Na druhou stranu, pokud by byla psychologie vyučována pouze na úrovni *konceptové vrstvy*, byla by rozvíjena pouze *formální gramotnost* studentů (Nohavová, 2018).

Součástí konceptové vrstvy jsou i přechody od vzdělávacího oboru k nadoborové či mezioborové oblasti. V tom případě dochází k posunu od oborových cílů k nadoborovým kompetencím (Janík et al., 2013).

3.3.2 Tematická vrstva

Další úroveň - *tematická vrstva*, zachycuje fenomény či témata zprostředkovaná studentům bezprostřední zkušeností. Obsahuje složky a obsahy

výuky, které lze pozorovat a popsat v činnosti studentů. V tematické vrstvě se mísí odborné pojmy daného oboru s pojmy užívanými studenty v každodenním životě a fenomény, které na tyto pojmy navazují a to prostřednictvím vlastní zkušenosti s nimi ať již ve výuce samotné nebo mimo ni. Mezi konceptovou a tematickou vrstvou se pohybuje učitel při konstrukci úloh. Využívá své didaktické citlivosti, aby propojil obsah, který má být studenty osvojen se zkušenosti a motivací studentů (Janík et al., 2013).

3.3.3 Kompetenční vrstva

Pokud zobecňujeme dál, dostaneme se na - *kompetenční vrstvu*, která zahrnuje cíle s různou úrovní zobecnění, které mají být naplněny. Kompetenční vrstva se zaměřuje na to, jak student pracuje s obsahem a využívá poznatky k rozvíjení svých klíčových kompetencí dle terminologie RVP. Z hlediska výuky psychologie jde o tzn. *funkční psychologickou gramotnost* (viz podkapitola 2.2). Na této úrovni učitelé také rozvíjejí metakognici studentů nebo tzv. myšlení vyššího řádu, kdy jedinec uvažuje o vlastním myšlení nebo jednání a o lidském pojetí světa (Janík et al., 2013).

3.3.4 Operační přechody mezi vrstvami: abstrakce a generalizace

Abstrakce je operační přechod mezi *tematickou* a *konceptovou vrstvou*. Zachycuje první úroveň abstrakčního zdvihu či dekontextualizace. Je to spojnice mezi obsahem určitého oboru reprezentovaným pojmy a reálnou zkušeností studenta. Abstrakce je proces, kdy se student posouvá od své každodenní zkušenosti se světem k využívání odborných poznatků a pojmů. Je to spojnice mezi obsahem daného oboru a reálnou aktivní zkušeností studenta ve výuce. Pohyb na této spojnici je oboustranný, protože cílem výuky je také, aby student dokázal osvojené pojmy, resp. koncepty, aplikovat do reálných situací, tak aby vedly k pochopení určité reálné části světa (Janík et al., 2013).

Druhý operační přechod je *generalizace*, která spojuje *vrstvu konceptovou* a *kompetenční*, ale zasahuje i *vrstvu tematickou*. Generalizace zachycuje druhou úroveň abstrakčního zdvihu. Je spojnicí mezi rozvíjením studentovi dispozice a jeho reálnou zkušeností. Zaměřuje se tedy na proces od běžného setkávání se studenta se světem k rozvíjení (klíčových) kompetencí. Student si osvojuje obecné principy myšlení

a jednání, které mnohostranně využívá. Zde se uplatňuje operacionalizace, kdy student využívá osvojené dovednosti v reálných situacích (Janík, 2013).

V rámci výuky psychologie dochází k rozvíjení *funkční psychologické gramotnosti* v případě, že jsou všechny vrstvy *konceptového diagramu* propojené.

3.4 Využití metodiky 3A v praxi

Základní myšlenkou pro vznik metodiky 3A je snaha v současném pedagogickém výzkumu překonat propast mezi teorií a praxí (Korthagen et. al., 2011). To znamená, že pokud má být výzkum ve společenských vědách opravdu přínosný, musí vycházet z praxe.

Višňovský (2006) uvádí dvě teze, které odůvodňují akcentaci praxe v posuzování kvality výuky: (1) praxe je východiskem teorie, (2) teorie má být prakticky založená, tj. součástí praxe, což neznamena upustit od teorie. Naopak, překonávání propasti mezi teorií a praxí směřuje k prohloubení teoretických poznatků, ale směrem k praxi. Záměrem výzkumů kvality výuky by měl být způsob, jak zprostředkovat vědecké poznatky tak, aby byly čitelné a uchopitelné pro praktiky. To lze zařídit, pokud budou splněny dvě podmínky: (1) hlubší uvědomělá orientace praktiků v jejich profesní činnosti a (2) lepší dorozumění se o praktických problémech v profesním společenství (tj. mezi praktiky a teoretiky). Z tohoto hlediska je výzkum kvality výuky na základě praxe nástrojem pro vývoj a užívání funkčního odborného jazyka profesního společenství. To je hlavní myšlenka pojetí výzkumu metodiky 3A (Slavík, Janík, Jarníková, & Tupý, 2014; Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011).

Základem metodiky 3A je tzv. *model hloubkové struktury výuky* složený ze tří vrstev: (1) kontextové, (2) tematické a (3) kompetenční. Na všech těchto úrovních dochází k transformaci obsahu z nejobecnější roviny (tj. úroveň oborových poznatků) na úroveň, kde student daný obsah zpracuje prostřednictvím psychické modality. Na úrovni kontextové vrstvy dochází k ontodidaktické transformaci. To znamená, že poznatky daného oboru jsou přetvářeny v kurikulární obsah. Na úrovni tematické vrstvy probíhá psychodidaktická transformace, jejímž hlavním aktérem je učitel, který aranžuje kurikulární obsah do podoby učiva. Poslední vrstvou je kompetenční vrstva. Na této úrovni je hlavním aktérem student, který aktivně přetváří prezentovaný obsah

(učivo) psychickou modalitou. Výsledkem je kompetence (Janík et al., 2013; Janík, 2018).

Současné pedagogické výzkumy využívají výše popsanou strukturu metodiky 3A na videohospitace. Podle Slavíka a kol. (2014) je kvalitní systematická hospitace ta, která poskytuje vhled do celé výuky. Hospitace zaznamenává všechny důležité aspekty výuky, kterými jsou cíle a obsah vzdělávání, práce učitele, tzn. didaktickou transformaci obsahu vzdělávání, metody a organizační formy výuky, práci a reakce studentů, popř. lze pozorovat třídní klima přímo během výuky. Přínos videohospitace spočívá v tom, že díky ní lze pozorovat všechny výše uvedené aspekty najednou společně se vztahy mezi nimi. Hospitace je jedním z nejúčinnějších nástrojů pro posouzení kvality výuky (Najvar, Najvarová, Janík, & Šebestová, 2011).

Podle Chvála (2012) je Slavíkova a Janíkova teorie pro laiky nesrozumitelná a je srozumitelná pouze pro oborové didaktiky, protože jsou z ní odvoditelné praktické konsekvence, které mají potenciál zvyšovat kvalitu výuky. Tzn. příprava učitelů a profesionální rozvoj učitelů pomocí reflexe jimi realizované výuky.

3.5 Posouzení kvality výukových situací

Při evaluaci kvality výuky je nutné posuzovat, zda byl naplněn její cíl, předán vzdělávací obsah a rozvíjeny klíčové kompetence či funkční psychologická gramotnost. Podle Knechta a kol. (2010) je v současnosti trendem typická snaha o rozvíjení kompetencí studenta, které mu zvyšují možnost uplatnění na trhu práce. Úkolem učitele je poskytnout mu dostatek příležitostí k rozvíjení klíčových kompetencí a současně k osvojování učiva.

To znamená, že pozornost musí být zaměřena především interakci obsah - cíl - činnost studentů ve výuce. Posuzovat výuku lze dvou hledisek: (1) hledisko psychodidaktické, které se soustředí na výukové činnosti a motivaci studenta a (2) hledisko ontodidaktické, které zdůrazňuje logickou strukturu obsahu výuky a její cíle. Uvedení vzájemných vztahů a souvislostí daných aspektů nazýváme integritou výuky. *Integrita výuky* je ukazatelem její kvality. Pokud se výuka vyznačuje vysokou mírou integrity, je vytvořeno prostředí, které studenta motivuje a podporuje propojování jeho zkušeností s obsahem výuky, čímž dochází k naplňování cílů (Rusek, Slavík, & Najvar, 2017).

Janík a kol. (2013) také zdůrazňuje úlohu integrity v analýze výuky za účelem její evaluace. Podle něj by měla výuka poskytovat příležitosti k rozvíjení kompetencí, přičemž studenti by prokazovali osvojování učiva, ale současně schopnost aplikace ve vhodných situacích. Podle autorů tohoto přístupu se výukové situace dělí do čtyř kategorií - rozvíjející, podnětné, nerozvinuté a selhávající (Slavík et. al., 2014).

3.5.1 Rozvíjející výukové situace

U výukových situací, které jsou hodnoceny jako *rozvíjející*, není nutné navrhovat alteraci. V rámci hloubkového modelu struktury (viz podkapitola 3.3) jsou propojeny všechny jeho vrstvy. Studenti mají možnost s porozuměním zobecňovat osvojené poznatky a následně je aplikovat ve školní i mimoškolní realitě. Rozvíjející výukové situace také vytváří příležitost k získání náhledu na vlastní činnost studenta a jeho vztahy k prostředí sociálnímu, kulturnímu i přírodnímu. Výuka je pro studenty motivující s pozitivním vlivem na jejich kognitivní aktivizaci.

3.5.2 Podnětné výukové situace

Podnětné výukové situace nesplňují cíle na úrovni zobecňování, aplikace a metakognice, ale vedou studenty k usuzování, vysvětlování a odvozování závěrů na základě osvojených znalostí. Výuka je pro studenty motivující s pozitivním vlivem na jejich kognitivní aktivizaci. Naléhavost alterací je nízká.

3.5.3 Nerozvinuté výukové situace

Výukové situace hodnocené jako nerozvinuté nedávají studentům příležitost osvojit si poznatky, které uplatní v úkolových situacích. Výuka pro ně může být motivující, ale nevede k dostatečné kognitivní aktivizaci. Činnosti studentů s obsahem nevedou k naplnění cílů. Naléhavost alterace nerozvinuté výukové situace je vysoká.

3.5.4 Selhávající výukové situace

Výukové situace hodnocené z hlediska kvality jako selhávající nemají pro studenty přínos ani na základní úrovni kognitivních činností. Výuka může studenty motivovat, ale bez dostatečné kognitivní aktivizace. Činnost s obsahem a komunikace o něm je z hlediska naplňování cílů nedostatečná.

Podle Janíka a kol. (2013) je v nejhorším případě příčinou naprostá nekázeň studentů, kteří se nevěnují výuce nebo rezignace vyučujícího. Další možností příčiny selhávající výuky jsou didaktické nedostatky. Slavík a kol. (2014) uvádí, že společnou

příčinou selhávající výuky je to, že činnost a komunikace studentů nejsou didakticky provázané s konstruováním a osvojováním pojmů. V důsledku toho výuka postrádá integritu.

Slavík a kol. (2014) a Janík a kol. (2013) dále uvádí typické projevy selhávajících situací, která podrobněji rozpracovává Slavík a kol. (2017). Jde o typy tzv. *didaktického formalismu*, který definují jako nesoulad mezi klíčovými determinantami výuky, tedy mezi zkušeností a motivací studenta, probíraným učivem a způsobem intencionálního jednání, které má směřovat k cílům výuky (viz podkapitola 1.3).

3.6 Metodika 3A jako nástroj rozvíjení kompetence učitele

Podle Fontany (2010) je učitel tím, kdo studenty motivuje k učení. Pomáhá jim v osobnostním rozvoji. Pokud je učitelská profese vykonávána svědomitě, je velice náročná, neboť vyžaduje mnoho různých znalostí, dovedností a schopností. Učitelé se denně potýkají s velkým stresem, jako většina pomáhajících profesí, jsou ohroženi syndromem vyhoření. Proto by kompetence učitele měly zahrnovat znalosti a dovednosti z oblasti pedagogiky, oborové didaktiky a psychologie. Učitel získává kompetence v průběhu praxe, ale také na různých školeních. Níže jsou uvedena dělení kompetencí podle různých autorů.

Sokolová (2010) zdůrazňuje důležitost osobnostních předpokladů, specifických didaktických kompetencí, psychodiagnostických a výzkumných kompetencí a odborných kompetencí. Kyriacou (1996, cit. podle Sokolová, 2014) vymezuje sedm základních kompetencí potřebných pro zvládnutí učitelské profese, které spolu souvisí a vzájemně se ovlivňují: (1) plánování a příprava na výuku, (2) realizace vyučovací hodiny, (3) řízení vyučovací hodiny, (4) klima třídy, (5) kázeň, (6) hodnocení prospěchu studentů a (7) reflexe vlastní práce a evaluace

Základní kompetence učitele vymezuje také Petlák (2004, cit. podle Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014) ze dvou hledisek. Z psychologického hlediska kompetence učitele zahrnují osobnost učitele a jeho přípravu na výuku. Praxologické hledisko zahrnuje kompetence z hlediska profesní připravenosti a procesu vyučování.

Hodnocení profesních kompetencí učitelů probíhá kvantitativně prostřednictvím sebeposuzovacích dotazníků a škál či osobnostních dotazníků,

kvalitativně formou přímého pozorování či prostřednictvím video/audionahrávky nebo na základě autoevaluace (Sokolová, Lemešová, & Jursová Zacharová, 2014).

Kompetence učitele uvedené podle různých autorů se víceméně shodují. Otázka je, zda výčet profesních kompetencí dělá „dobrého učitele“? Podle Sokolové, Lemešové, & Jursové Zacharové (2014) nejsou budoucí učitelé vybaveni pro práci s neprospívajícími studenty, řešení konfliktů a zvládnání náročných situací ve třídě. Pro některé učitele představuje problém udržování pozornosti studentů a kázně ve třídě.

Sokolová (2015) uvádí, že cílem didaktiky psychologie by mělo být i zprostředkování specifik výuky psychologie nastávajícím pedagogům a poskytnout adekvátní podporu ve formě přípravy učitelů. Podle Sokolové, Lemešové a Jursové Zacharové (2014) není psychologická příprava učitelů dostatečně propojena s praxí. Začínající učitelé nemají rozvinuté profesní kompetence a zkušenosti učitelé, kteří mají profesní kompetence, se liší především ve způsobu, jak propojují psychologickou teorii s praxí (Sokolová, 2015). Korthagen a Kessels (2011) uvádí tři hlavní problémy propojení psychologické teorie s praxí na straně začínajících učitelů:

1. prekoncepty o učení z předchozí role studenta
2. studenti musí být osobně angažováni do problémů učitelství
3. potřeba rychlých konkrétních řešení.

Odpovědí na výše uvedené problémy je právě metodika 3A, kterou je možné chápat jako způsob rozvíjení kompetencí učitele. Pokud učitelé záleží na kvalitě jeho výuky a je ochotný podstoupit videohospitaci, dostává zpětnou vazbu na svou výuku v podobě kazuistiky zpracované prostřednictvím metodiky 3A. Jsou mu tedy předloženy konkrétní kvality výuky stejně jako i nedostatky, ale zároveň i návrh na jejich možné zlepšení, tj. alterace. Lze tedy předpokládat, že učitel využije tuto zkušenost při další přípravě na výuku. Učitel by měl při přípravě na výuku přemýšlet o tom, jak bude v hodině pracovat s obsahem tak, aby byly propojeny všechny tři úrovně diagramu hloubkové struktury výuky. Do svých úvah a plánování musí zahrnout nejen výběr učiva, ale také vhodné metody a organizační formy výuky, kterými bude obsah prezentovat studentům, tak aby byla jeho výuka kvalitní. Což znamená, že bude naplňovat cíle výuky psychologie, konkrétně bude rozvíjet u studentů jejich funkční psychologickou gramotnost.

Praktická část

4. Cíl výzkumu

Jak již bylo uvedeno v teoretické části práce (viz kapitola 3) metodika 3A je nástroj, jakým lze zkoumat kvalitu výuky psychologie z hlediska obsahově zaměřeného přístupu, protože umožňuje sledování obsahu na jednotlivých úrovních transformace (ontodidaktická, psychodidaktická a kognitivní transformace).

Cílem výzkumu je tedy zkoumání kvality výuky psychologie z hlediska obsahově zaměřeného přístupu. Byla stanovena výzkumná otázka V1: Jakou kvalitu vykazují výuka psychologie na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické?

Pro naplnění tohoto cíle byla zvolena tzv. metodika 3A (viz kapitola 3). Výsledkem metodiky 3A jsou didaktické případové studie, které analyzují realizovanou výuku, na jejich základě je možné navrhnout alterace slabých míst výukových situací a tím zvyšovat kvalitu výuky psychologie. Cílem didaktické kazuistiky je sledovat a analyzovat, jakým způsobem se obsah transformuje na jednotlivých úrovních konceptového diagramu (konceptová, tematická, kompetenční) v konkrétní výuce (viz podkapitola 3.3). Cílem výuky psychologie je rozvíjení tzv. funkční psychologické gramotnosti a psychologicky gramotného občana (viz podkapitola 2.2). Uvedené cíle výuky psychologie jsou naplněny v případě, že jsou v konceptovém diagramu propojeny všechny tři vrstvy výuky.

Praktická část zahrnuje dvě didaktické kazuistiky, každá obsahuje vybranou výukovou situaci zpracovanou pomocí metodiky 3A, jejímž cílem je analýza výukových situací a pokud se objeví nedostatky, tak návrh alterujícího postupu. Jehož prostřednictvím bude rozvíjena funkční psychologická gramotnost.

5. Úvod do obsahu nahrávek

Metodika 3A byla aplikována na dvě výukové situace vybrané z videonahrávek pořízených během průběžné praxe na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické. Videonahrávky byly pořízeny 21. 11. 2017 a 28. 11. 2017. Doslovný přepis výukových situací je součástí příloh (viz Příloha 1, Příloha 2).

Natáčení výuky probíhalo ve stejné třídě. Jednalo se o 3. ročník oboru *Zdravotnický asistent*. Ovšem od 1. 9. 2018 se tento obor nazývá *Praktická sestra*. Tato práce tedy pracuje s aktuálním názvem oboru a jeho aktuálními cíli formulovanými v RVP (2018).

Z nahrávky není jasný přesný počet studentů, protože kamera je zaměřena na vyučující a zabírá pouze část třídy. Odhadem ve vyučovací hodině bylo 15 až 20 studentů. Každá hodina trvala 45 minut.

V obou nahrávkách vyučuje jedna vyučující, která ochotně souhlasila s natáčením svých hodin se záměrem zkvalitňování výuky psychologie. Učitelka vyučuje na uvedené škole odborné předměty jako je Ošetřovatelství, Pedagogika a Psychologie. Jedná se o zkušenou učitelku, která má dlouholetou praxi. Ve třídě panovalo příjemné klima, občas narušené tlumeným hovorem studentů. Výuka probíhala v obou případech frontálně a opírala se o powerpointovou prezentaci. Natáčení probíhalo během probírání tematického bloku *Náročná životní situace*. Konkrétně se jednalo o témata *Frustrace* a *Deprivace*.

Na začátku hodiny bylo oznámeno téma *Náročná životní situace* (dále jen NŽS). Vyučující ho uvedla v souvislosti s probíraným tématem minulé hodiny a požádala studenty, aby si připravili pracovní listy, které dostali předchozí hodinu, obsahující různé typy reakcí. Poté položila otázku: „*Co jsou to náročná životní situace?*“. Následovala definice a krátké vysvětlení, co jsou to náročná životní situace a příklady situací, kde se s NŽS mohou studenti setkat. Vyučující poté pokračovala k reakcím jedince na NŽS, tedy „*co jedinec dělá při zvládnání NŽS?*“ Po vymezení NŽS a jejich důsledků pro prožívání jedince vyučující uvádí způsoby adaptace na NŽS v rámci pasivity a aktivity. V tuto chvíli je představen ústřední pojem první hospitace, a tím je frustrace. Vyučující uvádí frustraci jako jeden z příkladů NŽS. Nejprve je pojem frustrace představen z etymologického hlediska. Následuje demonstrace frustrace

na schématu znázorňujícím člověka, cíl a překážku. Učitelka zapojovala studenty do výuky otázkami zaměřenými na prožívání frustrace a na to, jaké emoce vyvolává. Vyučující zmiňuje *typy překážek* vyvolávajících frustraci a *závažnost frustrace*. Pro zajímavost je uveden výsledek výzkumu zabývajícího se měřením pocitu štěstí. Dále je představen pojem *frustrační tolerance*, který vyučující uvádí v souvislosti s temperamentovou typologií a citovou stabilitou a labilitou. Vyučující pokračuje uvedením pěti základních *reakcí na frustraci*, vyzývá studenty k práci s pracovním listem z minulé hodiny. V závěru hodiny studenti dostávají za domácí úkol vymyslet konkrétní příklady k reakcím na frustraci. Časová stopáž první výukové situace z celkových 45 minut analyzované výuky zahrnuje část záznamu od 16:59 do 42:34.

V úvodu druhé hodiny je opakováno učivo předešlé hodiny, tedy *frustrace*, prostřednictvím kontroly domácího úkolu. Vyučující uvádí pro doplnění další reakce na *frustraci*. Poté přechází k novému tématu - *deprivaci*. Pojem vysvětluje a uvádí souvislost s Maslowovou pyramidou potřeb. Přechází k vyjmenovávání jednotlivých druhů deprivace, tj. biologické a sociální, které se věnuje detailněji a dělí ji na citovou, smyslovou, informační, konativní, motorickou a existencionální. Vyučující aktivizuje studenty tím, že po nich vyžaduje, aby vymýšleli příklady jednotlivých druhů deprivace. V závěru hodiny je zadán domácí úkol: „Já a moje deprivace.“ Časová stopáž druhé analyzované výukové situace z celkových 45 minut výuky zahrnuje část záznamu od 20:13 do 42:45.

Tyto výukové situace byly vybrány z následujících důvodů. Na tato témata klade důraz RVP (2018) pro obor Praktická sestra a zároveň jsou velmi důležitá z hlediska osobního i profesního života studentů. Výuka psychologie se v rámci tohoto oboru realizuje ve vzdělávací oblasti a obsahového okruhu: *Sociální vztahy a dovednosti*. Cílem tohoto okruhu je podle RVP (2018, str. 59) pro obor Praktická sestra formovat vztah žáků k povolání a rozvíjet „...jejich profesní a sociální kompetence, zejména vztah k nemocným. Žáci jsou vedeni k osvojení vybraných znalostí a dovedností z psychologie a jejich aplikaci při řešení konkrétních pracovních problémů a situací“. Podle RVP (2018, str. 61) by výuka témat *frustrace* a *deprivace* měla vést k naplnění očekávaných výstupů, které jsou formulovány následovně: student „*uvede 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*“. Dalším důvodem

pro výběr je tematická návaznost těchto pojmů, která může sloužit k tvorbě výukových materiálů.

Jak bylo zmíněno v teoretické části této práce, cílem následující analýzy je zkoumat výuku z hlediska tzv. obsahově zaměřeného přístupu. Proto bylo nezbytné zvolit takové výukové situace, které by vystihovaly způsob práce učitele a studenta s obsahem.

Následují dvě didaktické kazuistiky, které obsahují podrobný rozbor vybraných výukových situací. Návrhy alterací respektují požadavky na výuku psychologie formulované v RVP pro obor Praktická sestra.

6. Didaktická kazuistika č. 1

6.1 Anotace

První výuková situace začíná v momentě, kdy vyučující uvádí *frustraci, deprivaci, stres, konflikt a syndrom vyhoření* jako konkrétní příklady NŽS. Poté vyučující oznamuje hlavní téma - *frustraci*. Začíná etymologickým základem pojmu a jednoduchým schématem představujícím člověka, překážku a cíl.

Vyučující cíl výuky studentům nesdělila, ale z výukové situace vyplývá, že jejím záměrem bylo seznámit studenty s pojmem frustrace a propojit ho s jejich zkušeností z reálného života. Vyučující chtěla tohoto cíle dosáhnout pomocí výkladu pojmu *frustrace* a doptáváním, které směřovalo na prožívání *frustrace* v běžném i profesním životě. Vzhledem k tomu, že šlo o studenty oboru Praktická sestra, kteří se pravděpodobně se budou setkávat s *frustrací* často, je důležité, aby ho znali a dokázali ho efektivně využít v osobním i profesním životě. Na úrovni funkční psychologické gramotnosti, bylo zřejmě cílem vyučující rozvíjet tyto dimenze: znalost psychologických termínů a schopnost uplatňovat psychologické principy na osobní, sociální a organizační záležitosti.

6.2 Analýza výukové situace v kontextu psychologické terminologie

Definice a etymologie pojmu frustrace

Frustrace pochází z latinského *frustrá* nebo-li marně či *frustratio*, zmarnění. Jde o psychický stav vyvolaný konfliktní situací. „*Jako frustrující označujeme situaci, kdy je člověku znemožněno dosáhnout uspokojení nějaké subjektivně důležité potřeby,*

ačkoliv byl přesvědčen, že tomu tak bude. Frustrace je neočekávaná ztráta naděje na uspokojení. Tato situace vyvolává prožitek zklamání a stimuluje reakce zaměřené na vyrovnání nepříznivé bilance.“ (Vágnerová, 2004, str. 48).

Frustrace a stavy úzkosti vznikají v situacích, kde figuruje aktuální *potřeba* určité intenzity a *překážka*, přičemž obě tyto podmínky jsou pro vznik a trvání frustrace nezbytné. Pokud neexistuje *potřeba* nebo existuje pouze v takové intenzitě, která jedince nemotivuje k dosažení daného cíle, *frustrace* nevzniká, protože *překážka* jakéhokoli druhu sama o sobě nemá frustrační účinek. Proto *frustrace* tak úzce souvisí motivací a její prožitkovou komponentou. Jedinec nebude prožívat *frustraci* ani v situaci, kdy narůstá určitá *potřeba*, ale jejímu uspokojení nebrání žádná *překážka*, popř. daná *překážka* se dá snadno zdolat či obejít. Podle N.R.F. Maiera (1949, cit. podle Nakonečný, 1997) silně motivovaný jedinec prožívá *frustraci*, když se dostane do neřešitelné situace, popř. do situace, z níž není východiska.

Frustrace je situace, kdy jedinec intenzivně prožívá stres, který je způsoben vnitřními konflikty, nečekanými změnami, nátlakem apod. Je reakcí jedince na absenci (nebo naopak nadbytek) některých důležitých faktorů. Příkladem těchto faktorů může být nenaplnění fyzických či sociálních *potřeb* aj., které jedinec prožívá jako neklid. Tento mechanismus udržující rovnováhu je součástí velkého dynamického procesu motivace. Podle Stuchlíkové (2002) změny v průběhu motivačního procesu souvisí s emočními prožitky úspěchu a neúspěchu. Emoce zpětně tlumí, udržují, podněcují, nebo jinak mění průběh motivačního procesu a proto se mohou stát motivační složkou.

Souvislost frustrace s motivací (motivy, potřeby, incentivy)

Motivace je „proces usměrňování udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů...“ (Hartl & Hartlová, 2000, str. 328). Plháková (2003, str. 319) definuje motivaci jako „souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.“

Pojem *motivace* není v psychologii jednotný a je možné ho chápat různými způsoby. Podle různých autorů lze chápat *motivaci* např. jako stav (A. Maslow), rys (R. B. Cattell) nebo proces (H. Heckhausen). S Freudem vztahoval motivaci k naplňování pudových potřeb. *Pud* je označení pro biologickou stránku motivu, přání, či postoj

vyjadřují osobní prožitek motivu. *Motivací* se také zabýval Maslow, který ji vnímal jako usilování o naplnění potřeb. Přičemž potřeba je síla „v oblasti mozku, která organizuje vnímání, myšlení, snažení a jednání v určitém směru, s cílem změnit existující neuspokojivou situaci.“ (Murray, cit. podle Plháková, 2003, str. 366).

Zatímco *potřeba* zahrnuje především vnitřní *pohnutky*, *incentiva* je označení vnější *pobídky*. Interakcí potřeb a incentiv vznikají *motivy*. *Motivem* označujeme faktor, který uvádí do pohybu procesy a činnosti, a který vede k aktivizaci organismu. *Motivy* určují, zda bude jedinec usilovat o dosažení nějakého objektu či mentálního stavu nebo se mu bude snažit vyhnout. Důležitý je tedy *cíl*. *Cíl* je předmětnou stránkou motivace a jejím organizujícím prvkem. Volba cíle závisí na lákavosti jeho dosažení a vede buď k chování a jednání zaměřenému na přiblížení se nebo naopak vyhnutí se jeho dosažení (Plháková, 2003).

Do vnějších motivů zahrnujeme *pobídky* (incentivy), které vedou k cíli. *Cíle* představují určitou anticipaci skutečnosti. *Cíl* je symbolem ještě neexistující situace a významným motivačním činitelem. Představa *cíle* vyvolává napětí, které se projevuje snahou po jeho dosažení. Napětí je tím větší, čím více se cíli přibližujeme (Švingalová, 2006).

Z toho vyplývá, že pokud je *cíl* pro jedince opravdu důležitý a lákavý, bude vyvíjet co největší úsilí, aby ho dosáhl. V případě, že se mu do cesty postaví překážka, zabraňující dosažení daného cíle, vzniká *frustrace*. Např. člověk, který už dlouho touží cestovat po světě, se snaží vydělat co nejvíce peněz. Usilovně pracuje, najde si druhou práci. Svůj sen už má na dosah, ale z vyčerpání onemocní a není schopen pracovat stejně usilovně jako před nemocí.

Jestliže chceme rozumět, pochopit a předvídat jednání lidí měli bychom se ptát, jakým způsobem jsou motivováni a jaké mají *cíle*. Např. mám-li za cíl bydlet v cizí zemi povede mě to ke studiu jazyka, což vede k zájmu o členství v organizaci pořádající např. doučování. Způsob jakým jedinec řeší tyto konflikty významně podmiňuje integritu celé osobnosti. Z tohoto důvodu je jedním z důležitých nástrojů metoda nazvaná analýza konfliktu motivů. V průběhu vývoje se prosazují různé motivy jejichž vlivem se diferencuje a opětovně sjednocuje osobnost (Říčan, 2007). Ovšem na základě konfliktu motivů může vznikat *frustrace*, protože dosažení jednoho motivu může zabraňovat uspokojení nějakého jiného.

Konflikty

Pokud působí pouze jediný motiv, probíhá aktivita vedoucí k uspokojení. V reálném životě je však jednání ovlivněno několika různými potřebami a incentivy, které se často dostávají do *konfliktů*. *Konflikt* nevědomých a vědomých motivů je typickým tématem psychoanalýzy (Říčan, 2007).

Podle Nakonečného (1997) je možné rozlišit základní dva typy *konfliktu*. (a) *Vnitřní konflikt*, kdy dochází ke střetu dvou či více neslučitelných cílů. Tento problém obecně souvisí s motivací. Např. student by rád šel na večírek, ale čeká ho náročný test a měl by se raději učit. (b) *Vnější konflikt* neboli interpersonální lze vymezit jako problematiku sociálních vztahů. Vyjadřuje střet postojů, zájmů či motivů dvou nebo více osob. Jde o tzv. sociálně-psychologický problém. Například dva sportovní fanoušci se přou o to, který fotbalový tým je lepší.

Oba typy konfliktních situací vznikají při nemožnosti uspokojit nějakou pobídku či pohnutku. V cestě za jejím uspokojením tedy vzniká nějaká *překážka*, která působí rušivě. Brání uspokojení, ale úplně ho nezablokuje. Z hlediska probíraného tématu je pro nás důležitější vnitřní konflikt, proto je níže rozepsaný podrobněji.

Intrapsychický konflikt

Vnitřní neboli *intrapsychický konflikt* označuje nesoulad mezi vnitřními složkami osobnosti. Jde o disharmonický proces, jehož základem jsou aktuálně působící a zároveň protikladné potřeby, cíle anebo prostředky. Intrapsychický konflikt je druh psycho-fyziologické zátěže vyvolané neslučitelnými motivy jedince. V důsledku této zátěže vzniká napětí a úzkost, která se často pojí s frustrací (Smékal, 2007).

Vnitřními konflikty se zabýval v rámci experimentální psychologie K. Lewin. Podle tohoto autora je *vnitřní konflikt* psychický stav vznikající působením protikladných sil, které na člověka působí ve fyzickém, psychickém a/nebo sociálním poli. *Vnitřní konflikt* vzniká působením různých potřeb, cílů anebo prostředků, kterými chce jedinec cíle dosáhnout. K. Lewin empiricky vymezil 3 typy intrapsychických konfliktů. (1) *Konflikt apetence-apetence* patří k nejméně závažným konfliktům, protože jedinec stojí před volbou mezi dvěma a více kladnými motivy. Musí se rozhodnout, jestli si např. koupí pizzu nebo hamburger, oblékne si sukni nebo šaty?

(2) V *konfliktu negace-negace* se jedinec nachází v situaci, kdy na něj působí dva negativní vlivy. Podstatou tohoto konfliktu je subjektivní odpor. Např. jedinec váhá, zda má přijmout nevýhodnou pracovní nabídku nebo zůstat nadále nezaměstnaný. Poslední typ intrapsychického konfliktu je (3) *konflikt typu apetence-negace*. Tento ambivalentní typ vnitřního konfliktu vzniká v situaci, kdy jedince stejný cíl přitahuje, ale zároveň ho odpuzuje, např. chce cestovat po světě, ale nechce se mu investovat finance nebo se mu líbí dívka, ale nepozve ji na schůzku, protože se bojí odmítnutí. Z hlediska průběhu a řešení jde o nejzávažnější typ konfliktu (Cakirpaloglu, 2012). *Vnitřní konflikty* jsou častým zdrojem frustrace. Tenze, která vzniká se odborně označuje jako *frustrační napětí*.

Reakce na frustraci

Frustrační napětí je stav vnitřního napětí, který vzniká v důsledku *frustrace*. Přičemž intenzita frustračního napětí závisí na naléhavosti motivu, ale i na překážce, která frustraci způsobuje. *Frustrační napětí* má kumulativní povahu, tzn. že jeho zdrojem je mnoho různých frustrujících zkušeností. Negativně ovlivňuje různé psychické, pracovní a sociální funkce (Cakirpaloglu, 2012).

Každý jedinec je vybavený prostředky, které mu pomáhají *frustrační napětí* snižovat. Smékal (2007) uvádí, že každý člověk je vybaven určitou mírou odolnosti vůči frustraci. Mohou to být vrozené dispozice, zkušenost jedince a jeho okolí. V tomto smyslu hovoříme o *frustrační toleranci*.

Frustrační toleranci lze vyjádřit jako subjektivní míru vytrvalosti a psychické, sociální a pracovní způsobilosti v situacích způsobujících frustraci. Míra *frustrační tolerance* souvisí s intenzitou a trváním aktuální potřeby, předchozími zkušenostmi s podobnými situacemi a psychofyzickým stavem jedince. *Frustrační tolerance* závisí také na zhodnocení situace jedincem a jeho postoji, který vůči frustrující situaci zaujímá. Podle úrovně frustrační tolerance lze odhadnout, jak se jedinec s frustrující situací vyrovná (Cakirpaloglu, 2012).

S úrovní *frustrační tolerance* souvisí reakce jedince na frustrační situaci (Smékal, 2007). Např. student s vysokou mírou frustrační tolerance neuspěje u zkoušky. Jeho reakce bude pravděpodobně taková, že bude dávat vinu sám sobě a udělá všechno proto, aby příště uspěl.

Reakce na frustraci popsal Rosenzweig (1956, cit. podle Smékal, 2007) jako individuální rozdíly ve směru a způsobu reakce na *frustraci*. Někteří lidé reagují na frustraci (1) *extrapunitivně*, tzn. že odmítají své přičinění na frustraci a přisuzují za ni vinu osobám či věcem mimo sebe. Ke svému okolí se chovají nepřátelsky, mohou být agresivní. Intenzivně prožívají zlost, odpor a hněv. (2) *Intropunitivní reakce* směřuje proti jedinci samotnému, který za frustraci viní sám sebe. Prožívá pocit viny a má výčitky svědomí. Agrese je v tomto případě směřovaná proti jedinci samotnému. Poslední reakce se nazývá (3) *impunitivní*, vyjadřuje přesvědčení jedince o nevyhnutelnosti frustrace a obviňuje z ní vyšší moc, osud atd. Jedinec cítí stud, je rozpačitý. Omlouvá sám sebe i své okolí.

Frustrační tolerance a výše uvedené *reakce na frustraci* výrazně ovlivňují způsob, jakým se jedinec rozhodne frustrující situaci řešit. Popř. se rozhodne upustit od dosažení vytyčeného cíle.

Způsoby řešení frustrace

Následující část je zpracována podle knihy Cakirpaloglu *Vybrané kapitoly psychologie osobnosti* (2012). Podle D. Kreche a R. S. Cruthfielda, jedinec může reagovat na frustraci různě. Způsoby řešení frustrace lze rozlišit do dvou skupin: *konstruktivní* a *destruktivní*. *Konstruktivní řešení frustrace* zahrnuje následující strategie: (1) *zvýšené úsilí*, (2) *změnu prostředků*, (3) *volbu alternativního cíle*, (4) *novou definici situace* a (5) *posléze odstoupení od cíle*.

(1) *Zvýšené úsilí* je strategie, kdy neúspěch nemá pouze negativní význam, ale je vnímán jako výzva k dalším pokusům o úspěch. Motivace ke zlepšení výkonu se projevuje zvýšením úsilí o dosažení cíle. Například student se po neúspěchu u zkoušky více učí.

(2) *Změna prostředků* je strategie, která se uplatňuje v situacích, kdy i přes všechny snahy cíle nedosáhneme. Důvodem může být vlastní neschopnost či vnější nepříznivé vlivy. V takovém případě je nutné změnit přístup a najít vhodnou alternativu postupu, který povede k dosažení cíle. Např. člověk, kterému se nedaří naučit cizí jazyk z učebnic a slovníků vycestuje do země, kde se daným jazykem hovoří.

Jedinec nemusí volit náhradní postup dosažení cíle, může si (3) *zvolit náhradní cíl*. Volba alternativního cíle roste se stupňujícím se napětím. V důsledku neuspokojení potřeby se zvyšuje motivace k nalezení alternativního cíle. Např. dívka, která touží stát

se lékařkou, se nedaří dostat na medicínu. Jako alternativní cíl tedy zvolí studium oboru Všeobecná zdravotní sestra na VOŠ.

Pokud předchází tři strategie frustraci neodstraní, je nutné (4) *redefinovat situaci*, aby byla frustrace odstraněna. Dlouhodobé působení frustrace zvyšuje vnitřní napětí, které má nepříznivý vliv na tvořivé schopnosti jedince. Pokud jedinec dokáže situaci nově posoudit a vyhodnotit. Může přijít na nové souvislosti a dojít jejímu správnému řešení. Zde může být využit příklad z předchozí strategie. Pokud studentka stále není úspěšná a zamyslí se nad možnými důvody svého neúspěchu, možná přijde na to, že pro práci ve zdravotnictví nemá osobností předpoklady a zaměří se na seberozvoj.

Pokud selžou všechny předchozí strategie. Jedinec může vyhodnotit své neúspěšné pokusy o dosažení cíle jako marné a rozhodnout se *odstoupit od (5) vytyčeného cíle*.

Mezi *destruktivní reakce na frustraci* patří: (1) *omezení kognitivních funkcí*, (2) *závažný pokles tolerance*, (3) *agrese*, (4) *únik ze situace anebo* (5) *obecná dezorganizace osobnosti*.

Prožitek provázející frustraci vede k (1) *redukci poznávacích schopností*, (2) *snížení tolerance* a zvýšení psychického napětí. Přičemž negativní efekt na poznávací funkce je nejzávažnější. Jedinec ztrácí nadhled nad situací, dochází k jeho dezorientaci a zhoršuje se jeho schopnost adaptace. Tento efekt frustrace se odráží v sebepojetí a sebehodnocení, kdy jedince se vnímá jako méněcenný a ztrácí svou sebeúctu. Např. jedinec je neúspěchem úplně zrcen a pochybuje, že by v životě mohl ještě něčeho dosáhnout.

(3) *Agrese* patří mezi nejtypičtější projevy frustrace. A. Freudová popsala agresi v rámci tzv. *hydraulického modelu*, jehož základní myšlenkou je to, že napětí vyvolané frustrací se kumuluje do té míry, kdy je ohrožena individuální hranice snesitelnosti. Poté stačí, aby zapůsobil nepatrný podnět, který může v jedinci vyvolat agresivní chování nepřiměřené podnětu, které ho vyvolalo. Např. jedinec, kterého omylem někdo strčí, dotýcného seřve, i když se omluvil.

Neúspěch a napětí vyvolané frustrací často vede jedince k (4) *úniku*. Jedinec má tendenci vyhnout se frustrující situaci, což je přirozená reakce organismu na situaci ohrožení. Tzn., že únik jako reakce na frustraci je adaptačním mechanismem. Tento

adaptační mechanismus je běžný u dětí a některých živočichů. Únik jako odpověď dospělého člověka na frustraci může odkazovat na regresi. Například únik do fantazie nebo do nemoci, ke vzpomínkám na dětství, kdy o nás bylo pečováno atd.

(5) *Dezorganizace neboli chaotičnost chování* je v lidském jednání přímo závislá na stupni frustračního napětí. To znamená, že čím větší frustraci jedinec prožívá, tím je jeho jednání dezorganizovanější. K takové reakci na frustraci dochází v důsledku stále se zvyšujícího psychického napětí. Postupně selhávají kognitivní a volní kapacity, což vede k přechodu na nižší úroveň adaptace. V běžném životě to vypadá např. tak, že učení vzhledem nahrazuje učením pokus-omyl.

Teorie frustrace

Jedním z nejznámějších autorů zabývajících se *frustrací*, konkrétně ve vztahu k agresi je S. Freud. Podle něj vede frustrace k regresi. Přičemž regresi lze vymezit jako nižší vývojové stádium uspokojování pudu nebo jako návrat k předchozímu objektu citového vztahu. (Fonagy & Target, 2005; Plháková, 2006; Čáp & Dytrych, 1966).

Podle psychoanalytičky K. Horneyové *frustrace* vzniká jako důsledek rozporu. Tento rozpor může vzniknout např. mezi egoismem a altruismem; mezi osobní potřebou a reálnou příležitostí jejího uspokojení nebo mezi absolutní svobodou člověka na teoretické úrovni a nemožností ji plně dosáhnout (Hartl & Hartlová, 2015).

Autoři J. Dollard, L. Doob, N. Miller, O. H. Mowrer a R. R. Searse, neboli tzv. yalská škola, pohlíží na frustraci z hlediska psychoanalýzy a teorie učení. Jejich teorie týkající se vztahu *frustrace-agrese* je jedna z nejznámějších teorií frustrace. Byla publikována v roce 1939 v knize *Frustration and Aggression* a dodnes je vlivná. Jejím základem jsou dvě propojené teze: (1) *frustrace* vždy vyvolává určitou formu *agrese* a (2) *agrese* vždy vyvolává frustraci. Autoři z tzv. yalské školy vnímají *agresi* jako jednání, jehož cílem je uškodit druhé osobě. Ovšem nerozlišují, zda se jedná o agresi instrumentální či afektivní. *Agrese* může být zaměřena na překážku, ale i na jiný podnět. Tato teorie se setkala s kritikou, jejímž předmětem byla především absolutnost teorie *frustrace-agrese*. Podle kritiků *agrese* nemusí být absolutně vždy produktem *frustrace*. Ale pokud ano, může vést k *agresi*, ale i k dalším reakcím, např. úniku, apatii, atd. Na základě kritiky byla teorie *frustrace-agrese* přeformulována. Autoři uvedli, že *agresi* lze chápat jako dominantní reakci

na *frustraci*. Jinak řečeno, *frustrace* je příčinou pohotovosti k *agresi*, zároveň s každou další *frustrací* se zvyšuje pravděpodobnost *agresivního jednání* (Výrost, Slaměnik, & Sollárová, 2019).

L. Berkowitz v roce 1989 došel k závěru, že ani tato definice není úplně správná. *Frustrace* vyvolává averzi a hněv, což podle něj vede k *agresi*. Důraz je tedy kladen na prožívání negativních emocí provázejících *frustraci*, které mohou vyvolat *agresi* za předpokladu, že frustrovaný jedinec neměl jinou možnost. Podle L. Berkowitze existuje kauzální vztah *frustrace-agrese* pouze tam, kde *frustrace* vyvolává negativní afekt (Výrost, Slaměnik, & Sollárová, 2019). Další neméně významná teorie frustrace byla rozpracována S. Rosenzweigem.

Rosenzweig se ve své teorii *frustrace* zaměřuje na koncepty maladaptace, tenze a nerovnováhy či poruchy homeostázy. Tato teorie nejlépe odpovídá na potřebu představit *frustraci* jako *náročnou životní situaci*. Právě v kontextu homeostatického pojetí, lze *frustraci* vnímat jako NŽS. Z toho důvodu, že prožitek *frustrace* stejně jako stresu způsobuje vychýlení z rovnovážného stavu. Rosenzweig vztahuje pojem maladaptace k *frustraci* v souvislosti s faktory prostředí, se kterými se organismu nedaří spolupracovat. Naopak koncept tenze je zaměřen výhradně na stav organismu. Nerovnováha či porucha homeostázy vede ke stresu a vzájemné závislosti (Rosenzweig, 1938).

Rosenzweig rozlišuje *frustraci* na *primární a sekundární*. *Primární frustrace* je vyvolána deprivací, tzn. že se týká vrozených a biologických potřeb (např. hlad). *Sekundární frustraci* způsobují překážky nebo jiné faktory zabraňující uspokojení dané potřeby. *Sekundární frustrace* se týká potřeb získaných, tedy psychogenních (Franklin & Brožek, 1949; Marek, 2000).

Obrázkový frustrační test (PFT)

Obrázkový frustrační test (PFT) vznikl jako nástroj pro výzkum výše popsané frustrační teorie. Vznikal v průběhu třicátých a čtyřicátých let. Rosenzweig zkoumal možnost kombinace metody slovních asociací (F. Galton) a Tematicko-apercepčního testu (TAT). Jeho záměrem bylo vytvořit objektivně kontrolovatelnou projektivní techniku, která by byla základem pro výzkum běžných zkušeností z každodenních situací. Rosenzweig stvořil verzi testu *PFT* pro dospělé a verzi pro děti, později vydal

i verzi pro adolescenty, která byla do té doby součástí verze pro dospělé (Rosenzweig, 2004; Kaufman, 2007).

Test se využíval jako prostředek pro investigativní metodologii projektivních technik. Projektivní technika je metoda zkoumající osobnost pomocí neuvědomovaných projekčních procesů, které odhalují emoce, názory, osobnostní charakteristiky zkoumaných osob (Hartl & Hartlová, 2015). Projektivní metody pracují s tzv. projektivní hypotézou, což je předpoklad, že osobní interpretace dvojznačných stimulů odráží nevědomé potřeby, motivy a konflikty testovaného subjektu (Gregory, 2004).

Projektivní technika je pojem L. K. Franka, který ji definoval jako skupinu testů zabývajících se výzkumem osobnosti. Tyto testy jsou koncipovány tak, aby konfrontovaly jedince s určitou situací. Ten poté odpovídá podle toho, jak na něj situace působí a jak se v ní cítí. Základním mechanismem projektivní techniky je to, že málo strukturovaná a značně neurčitá situace nebo podnět vyvolává u zkoumaného subjektu reakce, které vyjadřují jeho psychické obsahy a stavy. Výhodou této metody je minimální možnost zkreslení výsledků, protože není zcela jasné, co daný test sleduje a není možné odhadnout „žádoucí“ odpověď (Reiterová, 2001; Svoboda, Humpolíček, & Šnorek, 2013).

Projektivní techniky se odlišují od ostatních diagnostických metod osobnosti. Na rozdíl od nich, projektivní techniky obsahují málo strukturované a významově neurčité stimuly, na které existuje takřka neomezené množství možných reakcí. Rozsah odpovědí není přesně vymezen a nelze je klasifikovat jako „dobré“ nebo „špatné“. Hodnocení se zaměřuje na výsledek, ale i na proces. Projektivní metody jsou citlivé na latentní obsahy. Je nezbytné, aby byl examinátor řádně proškolen a poučen než se pustí do vyhodnocování projektivních metod, protože by mohl ovlivnit výsledky (Reiterová, 2001; Svoboda, Humpolíček, & Šnorek, 2013).

Během let proběhlo mnoho výzkumů projektivních technik a zejména jejich validity. Předmětem kritiky bylo hlavně to, že na jeden podnět existuje téměř neomezený počet odpovědí a výsledky je nutné interpretovat. Výsledek projektivního testu je na interpretaci mnohem více závislý, než je tomu u neprojektivních metod (Reiterová, 2001).

Z *Rosenzweigova frustračního testu (PFT)* se postupně vyvinula samostatná projektivní metoda používaná ke klinickým, diagnostickým a vědeckým účelům. Autor *PFT* chápe jako projektivní nástroj, jehož záměrem je hodnocení typických reakcí na stres v každodenních situacích. Toho je dosaženo tak, že umožní jedinci se identifikovat s anonymními figurami a zároveň na ně reagovat v standardizovaných komiksových kresbách. *PFT* obsahuje 24 obrázků, které znázorňují dvě či více postav v nějaké formě interakce ve frustrující situaci. Na každém obrázku se vlevo nachází „frustrující“ osoba, která může (a nemusí) být zdrojem situace. S její pomocí máme pochopit frustrující situaci, ve které se nachází osoba vpravo. Identifikaci s postavami je jednoduchá díky tomu, že obličejové rysy a jiné charakteristiky osobnosti jsou záměrně vynechány (Rosenzweig, 1950).

Jedinec je „vtažen“ do interakce pomocí „neukončené“ komunikace mezi postavami. Vždy je prezentovaná pouze reakce „frustrující“ osoby. „Frustrovaná“ osoba má komunikační bublinu prázdnou. Vyplňuje ji subjekt na základě instrukce, aby napsal do prázdné komunikační bubliny první odpověď, která ho napadne. Postup je navržen takovým způsobem, aby zjišťoval první asociaci. Je žádoucí, aby odpověď subjektu byla jednoslovná, ovšem není to podmínka (Rosenzweig, Ludwig, & Adelman, 1975; Rosenzweig, Fleming, & Rosenzweig, 1948, Rosenzweig, 1945).

6.3 Kontext výukové situace

Hodina začala uvedením tématu *Náročná životní situace*. Struktura hodiny byla opřena o promítanou powerpointovou prezentaci. Vyučující *NŽS* v krátkosti definovala a uvedla konkrétní příklady z každodenního života. Následovala zmínka o reakcích jedince na *NŽS* a způsoby adaptace na *NŽS* z hlediska aktivity a pasivity. Zde vyučující uvedla frustraci, deprivaci, stres, konflikt a syndrom vyhoření jako konkrétní *příklady NŽS*.

Poté vyučující oznámila hlavní téma hodiny, tedy *frustraci*. Celé téma bylo uvedeno prostřednictvím obrázku zobrazujícím člověka, který se snaží dosáhnout nějakého cíle, ale do cesty se mu postaví překážka. Vyučující definovala *frustraci*, uvedla souvislost s potřebami a snažila se aktivizovat studenty doptáváním na jejich osobní zkušenosti s *frustrací*. Pozornost byla věnována emocím, které *frustrace* vyvolává a typům překážek, které ji mohou způsobit. Do výuky opět byli zapojeni

studenti, kteří měli za úkol vymyslet příklady překážek. Vyučující jim však nevěnovala dostatek pozornosti a bez návaznosti pokračovala k *závažnosti frustrace*, kterou rozdělila na malou, velkou a existencionální. Poté vyučující bez uvedení souvislostí přeskočila k měření pocitu štěstí a opět se vrátila k *frustraci*, kde byl zmíněn pojem *frustrační tolerance*, který ovšem nebyl vysvětlen a následoval dotaz na studenty, který temperamentový typ (flegmatik, choleric, sangvinik a melancholik) ji má nejvyšší. Opět bez uvedení souvislostí se vyučující dotazovala studentů, jak by měli rodiče postupovat, aby dítě mělo „dobrou“ *frustrační toleranci*.

Hodina je ukončena zadáním domácího úkolu, kdy studenti měli vypracovat pracovat pracovní list, který dostali předchozí hodinu. Pracovní list obsahoval různé *typy reakcí na frustraci* a studenti úkolem studentů bylo ke každé reakci vymyslet konkrétní příklad.

6.4 Didaktické uchopení obsahu

Učitelka tuto hodinu vyučovala prostřednictvím výkladu s dotazováním, forma výuky byla frontální. Hlavní téma bylo uvedeno pomocí obrázku, který reprezentoval člověka mající cíl, v jehož dosažení mu brání překážka.

Téma *frustrace* je podle RVP (2018) pro obor Praktická sestra zahrnuto do bloku *Náročné životní situace*, což neznamena, že tak musí být nutně vyučováno. Vyučující však neustále „přeskakuje“ v pojetí *frustrace* k motivaci a emocím. Toto pojetí by bylo v pořádku, pokud by bylo více objasněno. Vyučující dostatečně nepropojuje dílčí informace a neuvádí mezi nimi souvislosti.

I když se vyučující snažila studenty aktivizovat a kladla různé otázky, odpovědi studentů většinou zůstaly bez komentáře či korekce, pokud byly nepřesné. Nejspíše to bylo z důvodu nedostatku času, protože vyučující během hodiny několikrát vyjádřila své obavy, aby vše stihla probrat a vyzývala studenty, aby si psali poznámky rychleji.

Typickým znakem této výuky byla nadměra monologického výkladu vyučující na úkor zapojování studentů, jejichž odpovědi jsou většinou jednoslovné. Studenti dostali větší prostor pro své reakce v závěru hodiny, kdy bylo jisté, že vše, co bylo obsaženo v prezentaci, zaznělo. Usuzuji, že záměrem vyučující bylo probrat se studenty téma *frustrace* v jedné vyučovací hodině, což je na jednu stranu výhodné, protože celý

výklad působil uceleně. Na druhou stranu vyučující zvolila takový způsob výuky, který vedl k nízké aktivizaci studentů.

Dalším důvodem, proč se studenti zapojovali do výuky minimálně, může být zmatek ve výkladu. Vyučující jednotlivé pojmy nepropojila, pouze je oznámila, definovala, ale nevysvětlila a ihned po studentech vyžadovala, aby uvedli příklady.

6.5 Podrobnější analýza výuky

U: „...V tomto bloku budeme probírat frustraci, deprivaci a stres, v dalším konflikt a v dalším ročníku budete probírat syndrom vyhoření. Je to takovým způsobem rozdělené, tak abyste mě neukamenovali, že nedojdu až k syndromu vyhoření. Tak dostáváme se k tomu prvnímu, a to je frustrace. Je to od slova frustra, nebo-li zbytečně marně. (Učitelka maluje na tabuli postavu a půloblouk). Tak, kdo to nepoznal, tak já to vysvětlím. Toto je člověk (ukazuje na postavu na tabuli) a toto je cíl (ukazuje na půloblouk, na jehož vrchol dopisuje „cíl“). A ten člověk se snaží dosáhnout nějakého cíle nebo to může být potřeba. Snaží se dojít k tomu cíli, je to jeho předsevzetí, ale najednou se mu do cesty postaví nějaká překážka (učitelka domalovává mezi člověka a cíl tlustou čáru představující překážku). Ta čára je překážka. Tomuto typu náročné životní situace říkáme teda jak?“

S1: (mluví tiše) „Frustrace.“

V úvodu vyučující zmínila *frustraci* jako příklad NŽS. Uvedla etymologický základ pojmu *frustrace* a na tabuli namalovala schéma člověk-překážka-cíl. Schéma bylo vysvětleno, ale nebyly uvedeny souvislosti s etymologií slova *frustrace*, ani s tématem NŽS. Vyučující se snažila uvést pojem v celé jeho šíři, tedy v kontextu psychologie osobnosti, obecné psychologie (tzn. psychologie motivace a emocí). Proč byla tedy *frustrace* uvedena jako konkrétní příklad NŽS? A je každá situace, kdy nám v dosažení nějakého cíle či naplnění potřeby brání nějaká překážka, NŽS?

Studentka sice odpovídá na otázku, ale spíše ve smyslu zopakování tématu hodiny než znalosti. Usuzuji tak, protože téma hodiny je promítnuto v powerpointové prezentaci.

U: „*Ano, frustrace. Nebojte se, taky můžete mluvit, opravdu. Takže psychický stav, který je vyvolán nějakou překážkou, která nám brání uspokojit své potřeby nebo cíle. Zkuste si teď každý z vás přijít na to, jakou frustraci jste kdy zažívali? Jednu jedinou. Prostě o něco jste usilovali a najednou vám to překazila překážka. Každý z vás a chci, abyste si to někam poznamenali. Kristýno, co Vás napadá?*“

S2: „*No, nic. No, třeba...*“

U: „*Zkusme zůstat u těch potřeb. Základních potřeb.*“

S2: „*Třeba, že jsem měla hlad a nemohla jsem se najíst.*“

Vyučující zopakovala definici pojmu *frustrace*, ale dál ji nevysvětlila. Vyzvala studenty, aby si vzpomněli, kdy v životě zažili *frustraci*. Snaha představit pojem *frustrace* v tak širokém kontextu (viz výše) však způsobila, že je pro chápání studentů příliš obecný a těžko uchopitelný. Proto je pro studenty obtížné vymyslet příklady ze života. Se záměrem přiblížit studentům pojem *frustrace*, vyučující dodala, že jde o situaci, kdy člověk o něco usiluje, ale do cesty se mu postaví překážka. Je vyvolána studentka, která se ale ve výkladu očividně ztrácí. Proto bylo doplněno, že jde o neuspokojení základních potřeb. Poté už se studentka zorientovala.

U: „*...Tak, jaká situace frustraci vyvolává, jsme si řekli, co jste u toho prožívali? Jaké pocity tam byly? Nemůžete se najíst, máte hlad.*“

S3: „*Vztek.*“

S4: „*Smutek.*“

Zde vyučující bez propojení či uvedení souvislostí pokračovala dál a položila otázku, jaká situace *frustraci* vyvolává. Jejím záměrem nejspíše bylo propojit pojem *frustrace* s jejich osobní zkušeností. Přičemž si hned uvědomila nebo usoudila z výrazů studentů, že neví, kam otázkou směřuje. Proto otázku upravila a zeptala se, jak studenti prožívají *frustraci*. Odpovědi jsou pouze jednoslovné a shodují se v tom, že *frustrace* je prožívána negativně. Avšak není z nich zcela zřejmé, že studenti chápou, co to *frustrace* je. Pouze, že ji provází negativní pocity.

U: „...A máme tam napsáno, že výjimečně může ta frustrace zvýšit výkonnost. Výjimečně. Může se to stát, samozřejmě. Každý jsme trošku jiný. ...Napětí, zlost, úzkost, smutek jsme si říkali, může taky frustrace vyvolat takovou apatii? Co je to apatie?“

S5: „Nezájem.“

Vyučující uvedla, že *frustrace* může zvýšit výkonnost. Tato informace vyzněla jako „výkřik do tmy“, protože nebyla vysvětlena, ani nebyl uveden příklad. Přičemž tato informace měla potenciál rozvíjet funkční psychologickou gramotnost, především její dimenzi reflexe já a druhí. Avšak vyučující se pouze odvolala na prezentaci. Poté se opět vrátila k negativním pocitům vyvolaných *frustrací*.

U: „...Tak říkali jsme si, že frustrace je vyvolána tím, že se nám do cesty postaví nějaké překážky. Ty překážky si můžeme dělit. Základní dělení je na vnější a vnitřní. A máme tady rozepsány ty vnější, které jsou buď sociálního charakteru nebo fyzikálního charakteru. Vnější jsou v podstatě vyvolány působením okolního prostředí. Představa. Vaším cílem je přijít do školy včas, protože se vám to už párkrát nepovedlo, už je na vás třídní naštvaná a hrozí, že z toho bude nějaká sankce. ... No jo, ale ono se to nepovede, protože když doháním na autobusovou zastávku, tak vidím, jak se ty dveře zavírají a ten autobus odjíždí. Jo, fyzikální. ... Sociální překážky. Když je to sociální, tak jsou to překážky, které nám způsobují...ted' mě doplňte...“

S6: „...ostatní lidé.“

V tomto momentu vyučující bez propojení pokračovala k dělení překážek (vnitřní a vnější, přičemž vnější rozdělila na sociální a fyzikální). Význam překážek v souvislosti s *frustrací* uvedla v úvodu výukové situace, avšak nevysvětlila jejich specifika. Rovnou uvedla příklady. Příklad s autobusem byl navíc diskutabilní. Pokud autobus odjíždí ze zastávky pravidelně v určitý čas, opravdu je to jeho chyba, že mi ujede? Není to spíše tím, že jdu pozdě?

U: „...Tak vidím, že to zase dneska nestihneme, tak pište rychleji, já budu rychleji povídat. Tak závažnost frustrace. Ted' jsme měli ty překážky vnitřní a vnější a ted' se dostáváme k závažnosti frustrace. To znamená, jak je závažná. To dělíme obvykle na takové tři možnosti. Co jsou ty malé? To je takové to stokrát nic umožilo osla.

Je to takovej den blbec. ...Takže spousta malých překážek mohou vyústit ve stres, samozřejmě. To ještě budeme probírat. Pak jsou velké a tam se jedná o neuspokojení nějaké důležité potřeby. ... A pak jsou takzvané existencionální, které se týkají samotné existence člověka. ... K tomu jednu malinkou odbočku. Měří se takzvaný pocit štěstí. Měří se to celosvětově a pak se zkoumá, které ty státy...obyvatele státu zažívají větší pocit štěstí. Takže Bhútán je na tom nejlépe.“

S10: „Kdo?“

Vyučující vyjádřila svou obavu, že nestihne probírat učivo. Časová tíseň na vyučující vyvíjela tlak, takže ve výkladu „skáče“ od dělení překážek k *závažnosti frustrace*, kterou opět nevysvětluje, ale dělí (na malou, velkou a existenciální). Sama uvádí příklady. V tomto momentu vyučující tolik pospíchala, že rezignovala na zapojení studentů do výuky. Monologický výklad chtěla ozvláštnit zajímavostí o měření pocitu štěstí, ale její snaha se minula účinkem, když student reagoval na Bhútán otázkou „Kdo?“. Tato informace byla jistě zajímavá, ale v rámci výkladu působila možná trochu rušivě a studenty rozptýlila.

U: „...Tak jedeme dál. Existuje ještě, prosím vás, tzv. odolnost vůči frustraci. Říká se tomu *frustrační tolerance*. Tak a...kdybysme to hodně zjednodušili. Který temperamentový typ bude mít asi nejvyšší toleranci vůči frustraci než jiný?“

S11: „Flegmatik.“

S12: „Melancholik. Flegmatik.“

Zde vyučující uvedla jeden z nejdůležitějších pojmů spojených s *frustrací* - *frustrační toleranci*, který definovala jako tzv. odolnost vůči frustraci. Pojem dál nevysvětlila, ani nepropojila v rámci výkladu. Zeptala se studentů na souvislosti s typologií temperamentu. Vzhledem k tomu, že studenti pohotově zareagovali, usuzují, že danou typologii znali již z předchozích hodin. Kromě temperamentu vyučující uvedla další faktory ovlivňující *frustrační toleranci* (stabilita a labilita, sociální prostředí), ale zůstala pouze na povrchu.

Zde je evidentní snaha učitelky představit osobnostní charakteristiky, které s *frustrací* mohou souviset, ovšem způsob, jak se tomu děje není více vysvětlen. Proto

mohou tyto informace ve výkladu působit rušivě a odvádět pozornost studentů od samotného přemýšlení o *frustraci*. Popřípadě vyučující měla uvést *frustrační toleranci* v kontextu psychologie osobnosti a vykládat to z hlediska tohoto celku. Uvedené osobnostní a sociální charakteristiky neuvádí v souvislosti k *frustrační toleranci*, ani s nimi dál ve výkladu nepracuje.

U: „...*Jak by měli rodiče postupovat, aby dítě mělo dobrou frustrační toleranci? Co byste takovým rodičům doporučili?*“

S13: „*Aby si to dítě zažilo ty situace samo.*“

S14: „*Dát mu peníze. ...No, aby s tím hospodařilo...*“

U: „*No to máte určitě pravdu. Aby ho to potom nefrustrovalo.*“

S14: „*Aby se naučil odvádět daně atd.*“

U: „*Dobrá, to beru. To je to, co jsem chtěla. Rodiče by neměli úplně zametat tu cestičku. Měli by je vést k tomu, aby samy překonávaly ty překážky, na které mají, ale zároveň je strašně důležité, aby jistili záda a pomohli jim u překážek, které nemohou samy zvládnout. Což jste vyjádřila moc hezky. Jo, takže neumetat tu cestičku.*“

V závěru hodiny, kdy si byla vyučující jistá tím, že stihla probrat vše, co měla naplánovaného, dala větší prostor studentům. I přes chaotický výklad studenti reagovali adekvátně. Lze usoudit, že porozuměli otázce a uvedli dobré příklady. Přesto si myslím, že by měly být více rozvedeny např. otázkou, proč zrovna dát někomu peníze zvyšuje *frustrační toleranci*, popř. proč si to student/ka myslí? Věřím, že pokud by bylo více času, ve třídě by se rozvinula plodná diskuze, která by sloužila k fixaci důležitých pojmů. Vyučující se rozhodla hodinu ukončit zadáním domácího úkolu.

6.6 Analýza - konceptový diagram

Konceptový diagram slouží k vhledu do výuky z hlediska jednotlivých vrstev (konceptová, tematická a kompetenční) a propojenosti výuky. V případě, že jsou všechny vrstvy propojeny, mluvíme o integritě.

Ve výukové situaci č. 1 se vyučující snažila skloubit dvě protichůdné tendence. Během cca 23 minut chtěla stihnout probrat téma *frustrace* v celé jeho šíři (včetně

oblasti motivace a emocí), ale zároveň se snažila aktivizovat studenty a zapojit je do výuky, což se zcela nezdařilo. Vyučující během hodiny několikrát zmínila, že nestíhá a vyzvala studenty, aby si rychleji zapisovali poznámky. Se záměrem ušetřit čas, neponechávala studentům prostor pro odpovědi na její otázky. V některých momentech sama odpovídala na otázky, které kladla studentům.

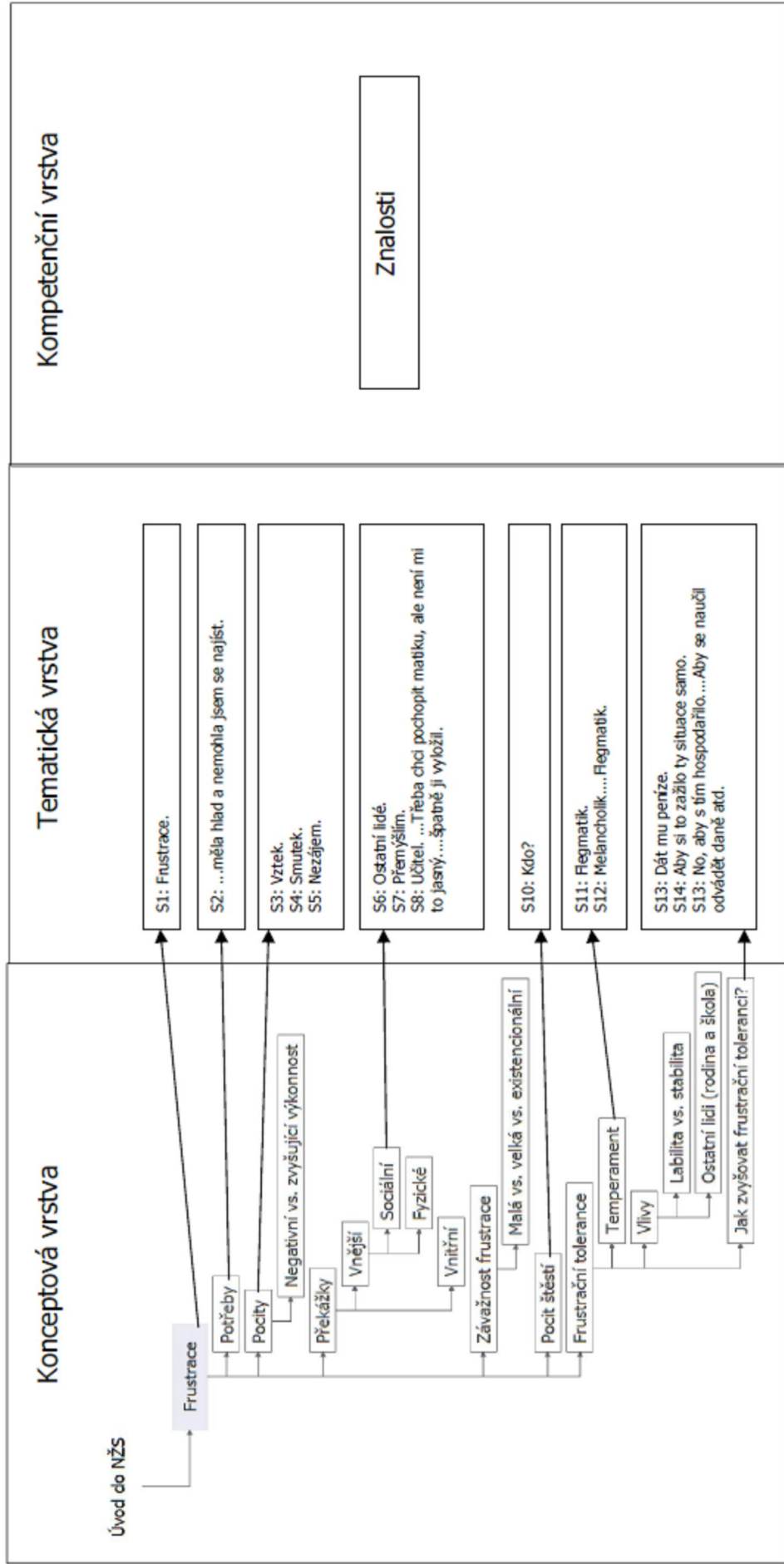
Typickým znakem výuky je akcentace dělení na úkor vysvětlování. Vyučující téměř u každého pojmu uvedla jeho dělení, ale nikdy ho zcela nevysvětlila. Spoléhala na implicitní znalosti studentů a jejich znalosti z předchozích hodin psychologie. Během výkladu často přeskakovala, což působilo rušivě.

Ve výukové situaci č. 1 se objevily dva didaktické formalismy - odcizené a nezavršené poznávání. Princip odcizené poznávání se objevuje v momentech, kdy učitelka nahrazuje činnost studentů svou vlastní činností (viz podkapitola 1.3) (Slavík et al., 2014; Janík et al., 2013). Ve výukové situaci č. 1 je v důsledku transmisivního přístupu nadměra reprodukce obsahu, který není dostatečně propojen s osobní zkušeností studentů, respektive osobním zkušenostem studentů nebyl dán dostatečný prostor.

Druhým didaktickým formalismem je nezavršené poznávání. Vyučující se soustředila na definování pojmů, ale opomněla uvést souvislosti a kontext. Jednotlivé pojmy nevysvětlila, ani vzájemně nepropojila. Nevěnovala žádnou pozornost opakování probraného tématu.

Ve výukové situaci č. 1 se tedy vyučující nepodařilo rozvíjet funkční psychologickou gramotnost v rámci jejích dimenzí, kterými jsou: znalost psychologické terminologie, oceňování intelektuální výzvy potřebné pro využití vědeckého myšlení a korektní analýzu informací k vyhodnocení alternativních postupů, přijetí kreativní a přívětivě skeptický přístup k řešení problémů, uplatňování psychologických principů na osobní, sociální a organizační záležitosti, 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 a poslední být všímavý a reflektovat chování a duševní procesy své a druhých. Z důsledku akcentace monologického výkladu na úkor aktivity studentů. Výsledkem výukové situace č. 1 je pouze osvojení znalostí.

Konceptový diagram č. 1



6.7 Alterace

Alterace slouží k nápravě slabých míst ve výuce psychologie. Jejím účelem je návrh takových učebních úloh, které vedou k rozvoji funkční psychologické gramotnosti, jejíž dimenze jsou uvedeny výše.

Alterující postup je vhodné použít ve chvíli, kdy výuka vykazuje snížení kvality v podobě nepropojení jednotlivých vrstev konceptového diagramu či v případě výskytu didaktických formalismů. V případě této kazuistiky se jedná především o nezavršené poznávání, kdy učitelka více naznačuje než vysvětluje a odcizené poznávání, protože obsah není propojen s osobní zkušeností studentů. Tuto výukovou situaci hodnotím jako nerozvinutou, protože došlo pouze k osvojení základních pojmů. Vyučující se snažila o aplikaci těchto pojmů, ale její záměr nebyl dotažen do konce.

Je tedy potřeba vytvořit alteraci. Cílem této alterace je dosažení naplnění funkční psychologické gramotnosti v rámci těchto dimenzí: znalosti, ale i reflexe já a druhí, efektivní komunikace.

Alterace je postavena na metodě práce s textem, což je pro téma *frustrace* vhodné. Studenti se lépe soustředí, protože nemusí těkat pozorností mezi výkladem, prezentací a psaním poznámek. Pracovní list slouží též jako forma zápisu. Součástí pracovního listu jsou různé otázky a úkoly. Zahrnuta je i práce s projektivní metodou, ta by měla vést k zintenzivnění prožitku frustrace a tím pádem lepšímu porozumění probírané problematiky. Na základě ukázky Rosenzweigova testu studenti vidí, jak reagují druhí a mohou porovnávat své reakce na zátěž. Použití projektivní techniky jako je Rosenzweigův obrázkový frustrační test ve výuce by bylo možné přiřadit k metodám zážitkovým a aktivizačním. Podle Sokolové (2015) je výhodou těchto metod, že propojují psychologickou terminologii s reálným životem. Dalšími výhodou je to, že studenty motivují, aktivizují a rozvíjí jejich komunikační dovednosti. V případě Rosenzweigova frustračního testu jde o to, že si studenti vyzkouší metodu používanou v psychologické praxi, i když jde pouze o krátkou ukázkou, jejímž cílem je aby si studenti uvědomili, že úroveň *frustrační tolerance* je individuální. Jde tedy o metodu zaměřenou přímo na studenta. Samozřejmě musí následovat sebereflexe a reflexe v rámci třídy, kde bude docházet k diskuzi a sdílení dojmů, názorů atd. Důležité je to, že zkušenost

studenta musí být propojena s frustrací jako psychologickým pojmem, protože test sám o sobě má pouze fixační charakter, nikoli expoziční.

Dalším důvodem, proč je v alteraci pracováno s projektivní technikou, je princip tzv. abduktivního usuzování (viz podkapitola 2.1), což je proces, kdy student produkuje pracovní hypotézy a pomocí kontextu a kotextu vybírá tu, která vede k řešení problému. V rámci této alterace se abduktivní usuzování uplatňuje následovně. Během reflexe aktivity se třídou se student setkává s jejími různými řešeními. Diskutuje o nich se spolužáky i učitelem, přičemž si uvědomí souvislosti mezi svou zkušeností a konkrétním pojmem.

Na začátku hodiny učitel rozdává pracovní list a zadává samostatnou práci. Úvodní část je zaměřená na rozpoznání vlastní motivace, potřeb a cílů a správného identifikování těchto pojmů. V rámci pracovního listu, na toto odkazují první tři úkoly. V úkolu č. 4 je uveden pojem frustrace a následuje ukázka Rosenzweigova frustračního testu (úkol č. 5), jejímž účelem není testovat studenty ve smyslu diagnostikování. Vizualní předloha projekčního testu slouží studentům k prožitku, který jim přiblíží téma frustrace nejen v kontextu NŽS, ale též jako téma týkající se motivace.

V úkolu č. 6 jsou studenti seznámeni s pojmem frustrační tolerance. Úkol č. 7, zde dochází k propojení mezi prožitkem frustrace v úkolu č. 5 a frustrační tolerancí. V první části by mělo dojít k sebereflexi. Student se vrátí ke svým odpovědím a zváží, zda vyjadřují spíše nízkou či vysokou frustrační toleranci. Následuje reflexe aktivity v rámci celé třídy, kdy je vyvolána diskuze nad tím, jaké reakce ukazují na nízkou nebo vysokou frustrační toleranci. V úkolu č. 8 je tabulka, podle které má student vyhodnotit své reakce jako extra/ intro /impunitivní. Předpokládá se, že se studenti budou orientovat zejména podle druhu emocí, které frustrace vyvolává. Díky tabulce si studenti uvědomí další aspekty reakce na frustraci.

Součástí pracovního listu je také mentální mapa, která shrnuje všechny důležité pojmy a jejich vzájemné souvislosti. Úkolem studentů je do prázdných rámečků doplnit shrnující témata a do políček, kde je napsáno „např.:“ napsat konkrétní příklady.

Součástí příloh je i vyplněná verze (Příloha 3), kterou může učitel promítnout v hodině pro kontrolu. Mentální mapa může být využita v hodině jako opakování, popř. zadána jako domácí úkol.

Pracovní list

1. V „pár“ větách odpověz na následující otázky:

- a) Co mě nejvíce baví?
- b) Čeho bych chtěl/a v životě dosáhnout?
- c) Chci se někomu podobat? Pokud ano, proč?
- d) Proč dávám některým lidem/věcem před jinými přednost?
- e) Proč jiní snášejí zátěž lépe než já?

2. Jaké téma je obsaženo ve všech otázkách?

- a) myšlení, učení
- b) motivace, cíle, potřeby
- c) emoce, schopnosti
- d) paměť, pozornost

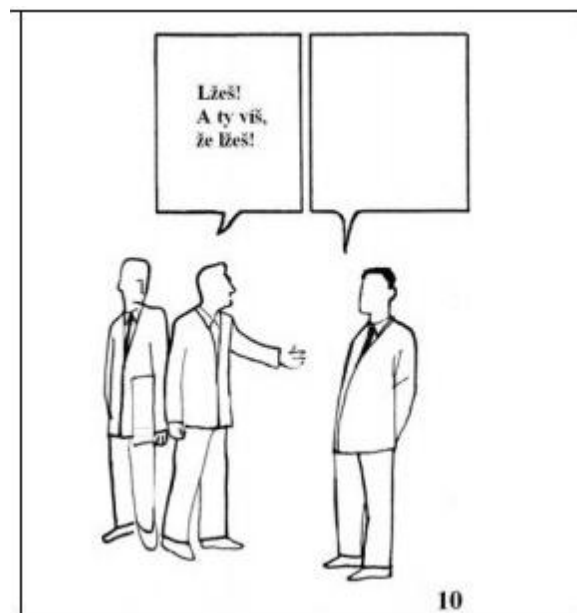
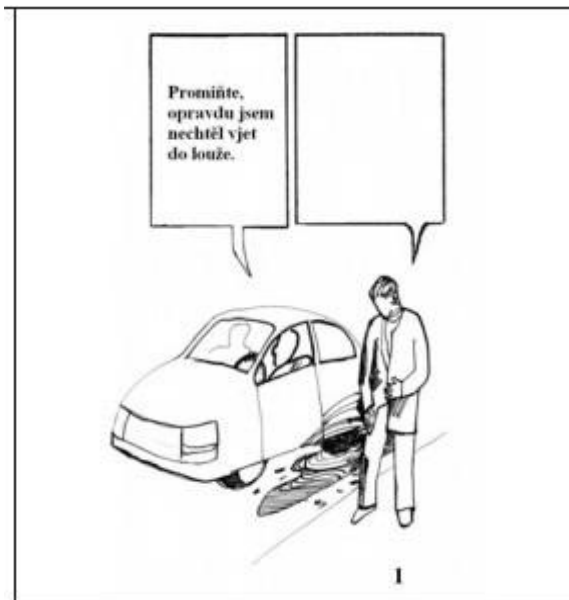
3. Nyní se vraťte k otázce č.1b a představte si 5 různých situací, které by mohly překazit vaše plány a napište si je:

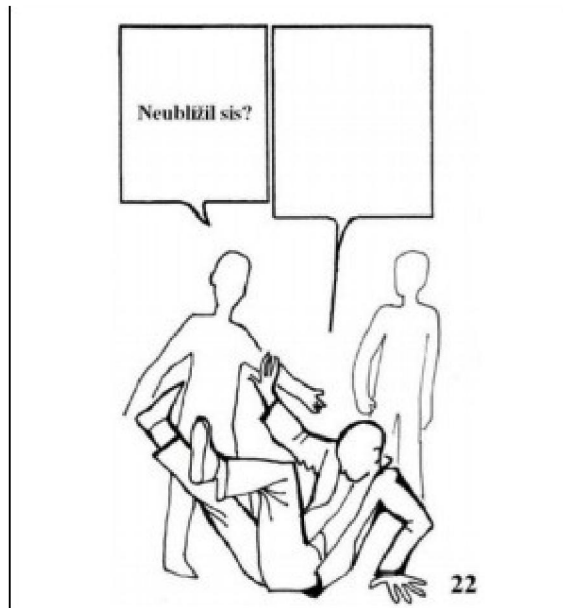
- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

4. Jaký termín v psychologii označuje subjektivní pocit nezdaru?

- a) deprivace
- b) smůla
- c) frustrace
- d) agrese

5. Tímto termínem se zabýval v 50. letech 20. stol. S. Rosenzweig, který sestavil projektivní test, jehož zjednodušenou verzi si nyní vyzkoušíte. Prohlédněte si obrázek a dopište, jak pravděpodobně reaguje člověk vpravo? Vaše odpověď by měla být jednoslovná.





6. Co je frustrační tolerance?

- a) subjektivní míra vytrvalosti a psychické, sociální a pracovní způsobilosti v situacích způsobujících frustraci
- b) odolnost vůči frustraci
- c) způsobilost zvládat stresy
- d) všechny uvedené odpovědi jsou správné

7.a Napište 3 - 5 vět o tom, jak na vás působil Rosenzweigův frustrační test. Zhodnoťte své reakce v úkolu č. 5, vyjadřují spíše nízkou či vysokou frustrační toleranci a proč?

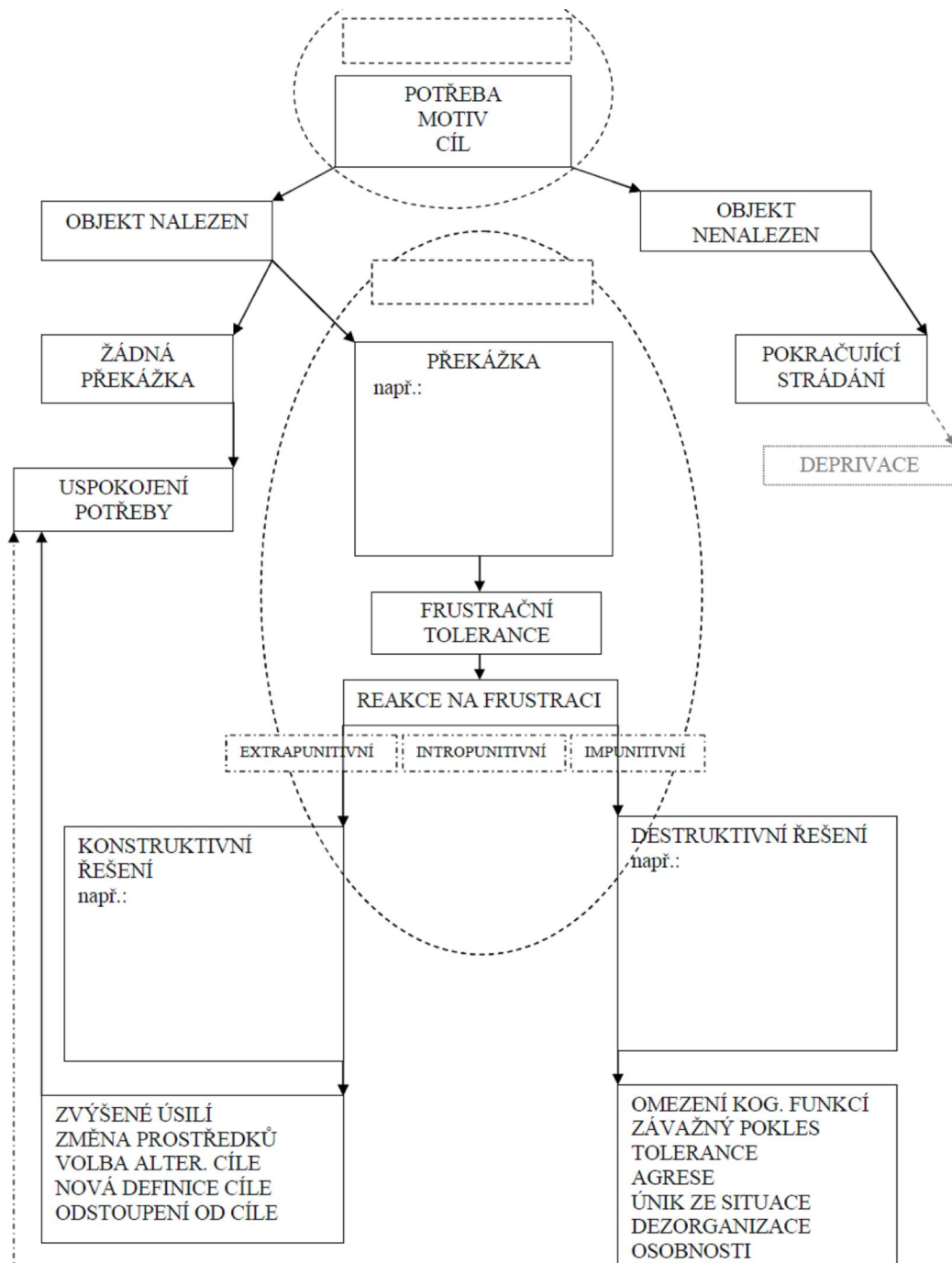
7.b Diskutujte v rámci třídy o tom, které odpovědi v otázce č. 5 odpovídají vysoké frustrační toleranci a které naopak nízké.

8. Nyní se pokuste o vyhodnocení vašich odpovědí na základě této tabulky:

		Psychologické dynamismy			
Zaměření reakce		Emoce	Úsudek	Tendence	Obrana
EXTRAPUNITIVNÍ		Zlost, nepřátelství	Zatracování okolí	Heteroagrese	Projekce
INTROPUNITIVNÍ		Vina, výčitky svědomí	Sebeobviňování	Autoagrese	Odtažení, izolace
IMPUNITIVNÍ		Rozpačitost, stud	Omlouvání sebe a okolí	Erotika	Vytěsnění

9. Reakce jedince na frustraci ovlivňuje způsob řešení frustrující situace. V mentální mapě (viz níže) jsou uvedeny dva druhy řešení frustrující situace - konstruktivní a destruktivní, a jejich konkrétní strategie. Vaším úkolem je do prázdných rámečků doplnit shrnující témata a do políček, kde je napsáno „např.“ napište konkrétní příklady.

10. Mentální mapa: Doplň do prázdných rámečků shrnující témata a do políček, kde je napsáno „např.“ napiš konkrétní příklady.



6.8 Závěrem k didaktické kazuistice č. 1

Didaktická kazuistika č. 1 je příklad typického transmisivního pojetí výuky. Vyučující pomocí monologického výkladu usilovala o předání velkého množství informací studentům. V důsledku toho studenti nebyli dostatečně aktivizováni. Vyučující se sice snažila studenty zapojit do výuky prostřednictvím dotazování, ale vlivem časové tísně od svého záměru postupně upustila.

Výuková situace byla hodnocena jako nerozvinutá. Vyskytují se zde dva didaktické formalismy (odcizené a nezavršené poznávání), z toho důvodu je potřeba alterace naléhavá.

Alterace je navržena v podobě práce s textem, který obsahuje různé otázky a úkoly, které mají vést nejen k osvojení znalostí, ale také k dosažení dalších dimenzí funkční psychologické gramotnosti (konkrétně v dimenzích: znalosti, efektivní komunikace, aplikace poznatků v praxi a reflexe já a druhí). Zároveň alterace je navržena tak, aby naplňovala očekávané výstupy formulované RVP (2018) pro obor Praktická sestra, podle kterých student určí příznaky, příčiny a možné důsledky frustrace a umí na ně vhodným způsobem reagovat.

7. Didaktická kazuistika č. 2

7.1 Anotace

Druhá zkoumaná výuková situace na téma deprivace začala v momentě, kdy vyučující ukončila opakování tématu frustrace. Proběhla kontrola domácího úkolu. Studenti měli k uvedeným reakcím na NŽS na pracovním listě vymyslet konkrétní příklady z běžného života. Vyučující poté doplnila další reakce na frustraci a oznámila nové téma - *deprivaci*. Výuka byla, stejně jako ve výukové situaci č. 1, podpořena powerpointovou prezentací.

Vyučující cíl výuky studentům nesdělila. Rovnou pojem *deprivace* definovala a poté dělila na různé druhy, na jejichž konkrétní příklady se doptávala studentů. Z toho usuzuji, že jejím záměrem bylo seznámit studenty s pojmem *deprivace* a propojit ho s jejich zkušenostmi z běžného života. Pro naplnění tohoto cíle vyučující zvolila metodu výkladu spojenou s dotazováním. Z hlediska funkční psychologické gramotnosti, bylo zřejmě cílem vyučující rozvíjet dimenze: znalost psychologických termínů a schopnost uplatňovat psychologické principy na osobní, sociální a organizační záležitosti. Vzhledem k tomu, že šlo o studenty oboru Praktická sestra, existuje pravděpodobnost, že se s pojmem *deprivace* setkají nejen v osobním, ale především v profesním životě. V RVP (2018) pro obor Praktická sestra jsou očekávané výstupy formulované následovně: student určí příznaky, příčiny a možné důsledky *deprivace* a umí na ně vhodným způsobem reagovat. Proto je důležité, aby věděli, co to *deprivace* je, jaké má pro jedince důsledky a popř. jak účinně pracovat s jejími důsledky ve smyslu zlepšení situace jedince, který jí byl zasažen.

7.2 Analýza výukové situace v kontextu psychologické terminologie

Definice deprivace

„Deprivace je stav, kdy některá z objektivně významných potřeb, biologických či psychických, není uspokojována v dostatečné míře, přiměřených způsobem a po dostatečně dlouhou dobu.“ (Vágnerová, 2004, str. 53).

Zde považuji za důležité vymezit rozdíl mezi *frustrací* a *deprivací*. Protože časové hledisko tento rozdíl přesně nevymezuje. Co je pro jednoho dlouhá doba, může

pro jiné znamenat chvíli. Dokonce mnohá literatura tento rozdíl odbývá tím, že jej dělí na dlouhodobější a krátkodobější působení, ale co to doopravdy znamená?

Vágnerová (2004) *frustraci* od *deprivace* odděluje tak, že zatímco *frustrace* vychází spíše ze subjektivního vyhodnocení každého jedince, *deprivace* vychází z objektivního hodnocení nenaplnění potřeb. Každý člověk disponuje určitou mírou frustrační tolerance, s jejíž pomocí se s frustrující situací vyrovnává či naopak nevyrovnává. S frustrací má určitou zkušenost každý z nás. Z určitého hlediska ji můžeme vnímat pozitivně. Díky konfliktům a frustraci jsme nuceni volit různé postupy, strategie a způsoby adaptace na situaci. Ovšem *deprivace*, jak je uvedeno výše, je stav, kdy není dlouhodobě uspokojena některá z objektivních potřeb. Nezáleží tedy tolik na osobnosti vybavenosti jedince. *Deprivace* v dětství může mít pro vývoj jedince vážné důsledky (viz níže). Ne všichni autoři však vnímají vztah mezi pojmy *frustrace* a *deprivace* stejně jako Vágnerová (2004). Rosenzweig chápal *deprivaci* jako důsledek dlouhodobého stavu *frustrace* (viz podkapitola 6.2).

Zkušenost s *deprivací* v dětství je jednou z nejzávažnějších zátěžových situací v lidském životě a může mít vliv nejen na změnu aktuálního psychického stavu jedince nebo psychického vývoje. V rámci vývoje se v různých jeho etapách uplatňuje důležitost určitých potřeb. Lze tedy říci, že v jednotlivých fázích vývoje je jedinec předurčen k vyšší citlivosti na určitý typ *deprivace* (Vágnerová, 2004).

Pojem *deprivace* se nejvíce uplatňoval na počátku 19. století. Do té doby se termín „deprivovaný“ neužíval. K označení jednotlivých případů extrémně deprivovaných dětí, sociálně izolovaných dětí nebo dětí odchovaných zvířaty se používaly výrazy jako „vlčí“, „zdivočelé“ atd. *Deprivace* jako psychologické téma byla blíže zkoumána zejména v polovině 19. století (Langmeier & Matějček, 1963). Po druhé světové válce, kdy bylo mnoho zanedbaných, ohrožených a opuštěných dětí, ale i dětí umístěných v koncentračních táborech, vzrostl počet výzkumů zabývajících se právě *deprivací*. Dnes se s podobnou *deprivací* můžeme setkat v málo rozvinutých zemích, kde děti trpí hladem, nedostatkem vody, ale i nedostatkem výchovy a nepřítomností rodičů (Langmeier & Matějček, 1981).

Mezník pro *deprivaci* a pro její další studium znamenal rok 1951, kdy psychoanalytik John Bowlby vyslovil základní myšlenku své teorie o tom, že dítě má být vychováváno v citově vřelém prostředí připoutáno k matce intimním a trvalým

svazkem. Takový vztah je pro oba zdrojem radosti a spokojenosti. Pokud se dítěti takového vztahu nedostává, postrádá citové pouto, což může vést k řadě duševních poruch (či psychických odchylek, jak píše Vágnerová(2004)). *Deprivace* není záležitost minulosti i dnes je aktuálním tématem (Langmeier & Matějček, 1981).

Maslowovova teorie potřeb

Z výše zmíněných definic vyplývá, že *deprivace* úzce souvisí s naplňováním *potřeb*. Dělení *potřeb* se věnuje řada autorů. V kontextu s tématem *deprivace* považují za vhodné zmínit především motivační teorii hierarchie potřeb A. Maslowa.

Známa teorie amerického psychologa A. Maslowa je založena na uspokojování lidských *potřeb*, které uspořádal do pěti skupin do podoby pyramidy od nejnižších až po nejvyšší. Základní myšlenkou této teorie je, že všechny lidské *potřeby* spolu souvisí a často se prolínají. Podle Maslowa dochází k uspokojování potřeb vyšší úrovně pouze v případě, že jsou uspokojeny *potřeby* nižší úrovně. To znamená, že je-li některá *potřeba* uspokojena, přestává působit jako stimul a prioritní se stává *potřeba* vyšší. Teorie A. Maslowa je systematická a vychází z představy, že jednotlivé *potřeby* vytváří strukturu. Podle této teorie je nutné nejdříve uspokojit základní fyziologické *potřeby* a poté mohou být uspokojeny další *potřeby*. Maslow rozlišoval *potřeby* na *nižší* (fyziologické potřeby, pocit bezpečí), které zajišťují přežití jedince, *vyšší potřeby* (lásky, úcty), které zajišťují duševní zdraví a *nejvyšší potřeby* - růstové, které podporují rozvoj osobnosti (Vágnerová, 2007).

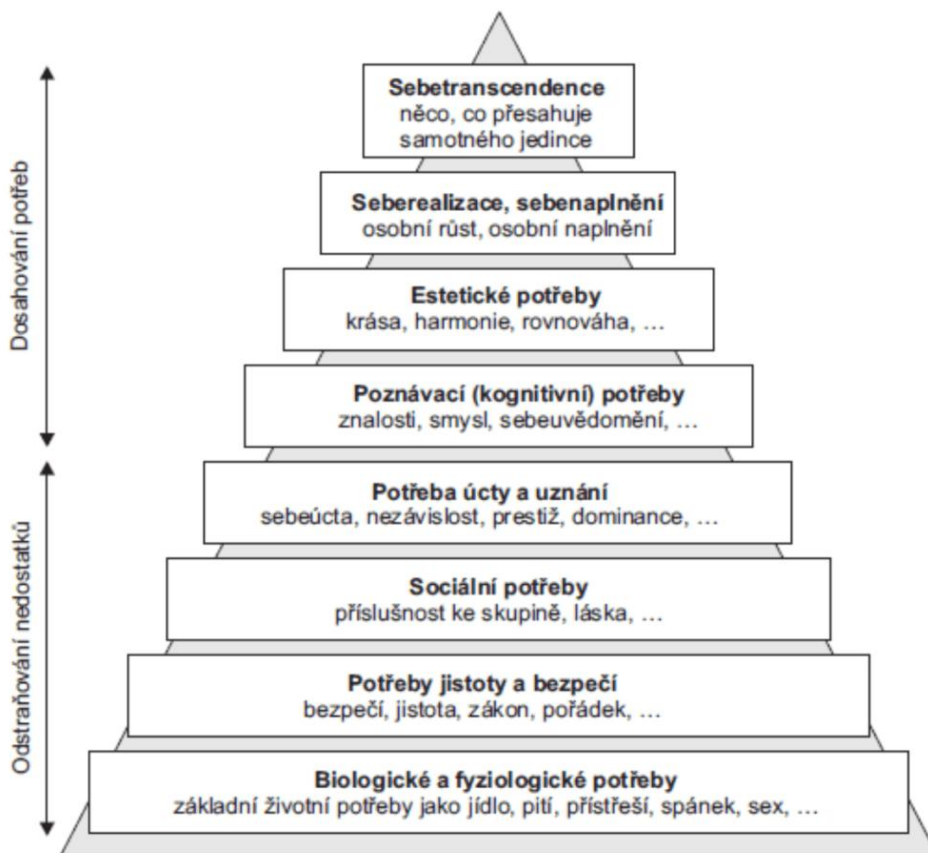
Původní teorie A. Maslowa vznikla v roce 1943. Maslow ji doplňoval a rozšiřoval. První impulsem k úpravě byla kritika ze strany V. E. Frankla, který na základě své zkušenosti s životem v koncentračním táboře tvrdil, že uspokojování potřeb se vzájemně nepodmiňuje. Postupně se tedy pětiúrovňový model změnil na osmiúrovňový. Podle Maslowa lidé, kteří dosáhli potřeby seberealizace a sebenaplnění někdy zažívají stav, kdy jsou si vědomi nejen svého plného potenciálu, ale také něčeho, co je přesahuje, tj. plného potenciálu lidstva jako celku. Tento stav se nazývá *sebetranscendence*, kterou Maslow umístil na samý vrchol své pyramidy potřeb. V roce 1971 Maslow připustil, že stavu *sebetranscendence* nemusí nutně předcházet naplnění všech nižších potřeb (King, 2010).

Maslowova pyramida potřeb (původní verze z roku 1943)



Zdroj: Drapela, 2011

Maslowova pyramida potřeb (upravená)



Zdroj: google.com

Dělení deprivace

Jak je zmíněno výše, každý autor chápe deprivaci trochu jinak a tím pádem ji i jinak dělí. Například Vágnerová (2004) dělí deprivaci na podnětovou, biologickou, kognitivní, citovou a sociální. Langmeier a Matějček (1963) na biologickou, motorickou, senzorickou, sociální, citovou a psychickou. Plháková (2003) zmiňuje deprivaci, spánkovou, snovou a senzorickou. Hartl a Hartlová (2000) rozlišují deprivaci biologickou, motorickou, senzorickou, sociální a citovou, jejich dělení je níže popsáno podrobněji.

Dělení deprivace podle Hartla a Hartlové (2000)

Podle Hartla a Hartlové (2000) je *deprivace* strádání nebo ztráta něčeho, co organismus nutně potřebuje či nedostatečné uspokojování základních potřeb. Autoři *deprivaci* dělí na: (1) biologickou, (2) motorickou, (3) senzorickou, (4) sociální a (5) citovou.

(1) *Biologická deprivace* vzniká v případech, že nejsou dlouhodobě uspokojeny základní fyziologické potřeby, jako je např. nedostatek jídla, tepla, spánku aj. A. Maslow umístil fyziologické potřeby do základu své pyramidy. Podle něj jde o nižší potřeby, které jsou ale důležité z hlediska přežití jedince a udržování a podporování jeho tělesného zdraví. (2) *Motorická deprivace* nastává, když člověk strádá nedostatkem pohybu, soukromí či prostoru. S ní souvisí (3) *senzorická deprivace*, kdy člověku není prezentován dostatek podnětů. Oba uvedené druhy bychom mohli situovat v Maslowově pyramidě na úroveň bezpečí, protože člověk se bude cítit bezpečně většinou prostředím, které ho bude stimulovat a zároveň bude mít dostatek prostoru. (4) *Sociální deprivace* vzniká v důsledku sociální izolace či ztráty sociálních kontaktů. Z hlediska Maslowovy pyramidy sociální deprivace odpovídá úrovni úcty a respektu, protože uspokojování tohoto typu potřeb jedinci poskytuje především jeho sociální okolí. (5) *Citová deprivace* se týká neuspokojení potřeby lásky. Navazuje tedy na potřebu lásky v pyramidě A. Maslowa.

J. Langmeier a Z. Matějček (2011) uvádí také *existenční deprivaci*, kterou lze charakterizovat jako vážné bytostné strádání. Podobným tématem se zabýval V. E. Frankl (2016), který ho nazval „existenciálním vakuem“. Oba dva pojmy souvisí

s potřebou sebeaktualizace, která se nachází na vrcholu pyramidy A. Maslowa. Sebeaktualizace patří mezi nejvyšší potřeby, které podporují rozvoj osobnosti.

Druhy deprivace

V této části jsou dále podrobněji rozepsány *druhy deprivace* podle toho, jak ji dělí Hartl a Hartlová (2000), protože vychází ze starého modelu Maslowovy pyramidy, který studenti znají. Vychází z nich i navrhovaná alterace.

1. Biologická deprivace

Biologická deprivace je způsobena nedostatkem (či nedostatečnou kvalitou) potravy, tekutin, tepla, spánku, hygieny, zdravotnické péče nebo léků. Tento druh deprivace byl často v minulosti využíván jako způsob efektivního mučení nejen ve středověku, ale též například v koncentračních táborech. Dnes se s ním můžeme setkat u zanedbávaných či týraných dětí, popř. ve výzkumech zabývajících se spánkovou deprivací.

Podle Plhákové (2003) *spánková deprivace* vzniká při nedostatku spánku, konkrétně při narušení REM-fáze, což je tzv. paradoxní spánek. Během REM-fáze dochází k snížení svalového tonu, ale mozková aktivita se podobá bdělému stavu. První výzkumy prováděné na kočkách a psech ukázaly, že po 15-ti dnech bdění, zvířata hynula na celkové vyčerpání organismu. U lidí se dostavuje do 50 hodin a provází ji stavy nepozornosti a chybné vnímání, jinak je člověk schopen provádět běžné denní úkony. Po delší *spánkové deprivaci* se může objevit tzv. mikrospánek, což je fenomén, kdy člověk na několik sekund přeruší svou bdělou aktivitu a zírá do prázdna, podle EEG však spí. Mikrospánek je velmi často příčinou dopravních nehod.

Další známé výzkumy probíhaly v 60. letech, kdy W. Dement zkoumal *spánkovou a snovou deprivaci*. Během jeho pokusů byli spící dobrovolníci buzení pokaždé, když se na EEG objevila REM-fáze, takto pokus trval několik dní. Během čtvrté nebo páté noci bylo nutné dobrovolníky budít až třicetkrát. Výzkum skončil po deseti nocích, protože po každém probuzení se dobrovolníci okamžitě ponořili do REM-fáze spánku. Pravděpodobně proto, že člověk má potřebu „dohnat“ absenci REM-fáze. Z výzkumu W. Dementa vyplynulo, že dlouhodobá *snová deprivace* může vést k až k vážným poruchám osobnosti. Podle tzv. teorie psychické potřeby snu (srov.

Černoušek, 1988) je snění významným mentálně-hygienickým činitelem, jehož funkcí je držení duševní rovnováhy (Plháková, 2003).

Biologická deprivace má vysoce negativní důsledky pro lidský organismus, které mohou následně způsobit závažné onemocnění, popřípadě smrt. V důsledku biologické deprivace může být vážně poškozeno tělesné a duševní (psychické) zdraví. Z hlediska tělesného zdraví jde především o špatné fungování mozku a vnitřních orgánů. Psychické zdraví může být *biologickou deprivací* poškozeno takovým způsobem, že dojde k chorobnému potlačování volního jednání (vlivem deprese, studu apod.) (Langmeier & Matějček, 1963; Vágnerová, 2004).

2. Motorická deprivace

Motorická deprivace rozvine, pokud je jedinci znemožněn pohyb, trpí nedostatkem soukromí či prostoru nebo nemůže cestovat. Může vzniknout i jako důsledek mučení nebo výslechu, kdy je člověk nucen stát nehybně s rukama opřenými o zeď s roztaženými prsty v tichu a tmě. Vyslýcháný po několika hodinách prožívá úzkost a návaly paniky. Kromě nepříjemných pocitů vede *motorická deprivace* vlivem nedostatku pohybu k rozvoji různých problémů s pohyblivostí. V důsledku toho dochází k zhoršování motorické inteligence a pohybové paměti, protože lidé nemají možnost procvičovat svou motoriku (Langmeier & Matějček, 1963; Vágnerová, 2004).

3. Senzorická deprivace

Senzorická deprivace vzniká v důsledku nedostatku podnětů, jejich nedostatečné proměnlivosti, ale též nadměry podnětů. Přičemž lidé pravděpodobně snázejí neměnnost podnětů obtížněji než jejich úplnou absenci. Optimální proměnlivost podnětů je předpokladem pro normální rozvoj kognitivních funkcí jako je vnímání a myšlení. *Senzorická deprivace* může způsobit i zhoršení mentálního stavu. *Senzorickou deprivací* jsou nejvíce ohroženi lidé nuceni vnějšími okolnostmi k dlouhodobému pobytu ve stereotypním prostředí, např. tělesně postižení, dlouhodobě hospitalizovaní pacienti či zanedbávající rodina, která jedinci neposkytuje nebo brání stimulaci podněty (Plháková, 2003; Vágnerová, 2004).

Důsledkem *senzorické deprivace* je např. pokles inteligence, ztráta či zhoršení pozornosti, obrazotvornosti a představivosti (Langmeier & Matějček, 1963). Negativní

důsledky *senzorické deprivace* dokazuje i experiment z roku 1954 provedený W. Brextonem, W. Heronem a T. Scottem. Placení dobrovolníci během experimentu leželi na posteli se zavázanýma očima a rukama. Slyšeli pouze hučení větráku. Většina účastníků na počátku experimentu usnula, po probuzení pociťovali nudu a podráždění. Tyto nepříjemné pocity se postupně umocňovaly. U některých účastníků se objevily zrakové pseudohalucinace. V důsledku *senzorické deprivace* se někteří účastníci několik dní po experimentu velmi obtížně soustředili i na jednoduché úkoly (Plháková, 2003).

4. Sociální deprivace

Sociální deprivace vzniká jako důsledek ztráty kontaktů se sociálním okolím, např. s přáteli, známými či pracovního kolektivu při ztrátě zaměstnání. Největším problémem je ztráta sociální identity. Deprivovaný jedinec trpí především odmítnutím blízkými lidmi. Zdrojem *sociální deprivace* může být např. ztráta zaměstnání, která vede k špatné finanční situaci a ztrátě domova (Langmeier & Matějček, 1963; Vágnerová, 2004).

Sociální deprivace se často se týká chronicky nemocných nebo mentálně postižených osob, ale není výjimkou, že se může objevit též u rodin, které omezují sociální kontakty některému členovi rodiny (Langmeier & Matějček, 1963; Vágnerová, 2004).

Nejnámější případy *sociální deprivace* se pojí se jmény Amala a Kamala, tzv. vlčími dětmi. Jde o dvě sestry, které byly objeveny J. Singhem v indickém lese v roce 1920. J. Singh je vzal do svého domova pro opuštěné děti a začal se dívkám plně věnovat. Protože sestry vyrůstaly bez kontaktu s lidskou společností, neměly žádné zkušenosti s lidskou péčí a sociálním jednáním. V důsledku toho postrádaly sociální dovednosti, neznaly např. lidskou řeč (Langmeier & Matějček, 1981).

Normální vývoj řeči jedince závisí na individuálním kontaktu s matkou (a s dalšími pečujícími osobami), kladném citovém ladění a smysluplnosti okolního světa. Jedinci, kteří byli v dětství *sociálně deprivovaní*, mívají opožděný vývoj řeči, chudou slovní zásobu atd. (Langmeier & Matějček, 1963).

5. Citová deprivace

Na *citovou deprivaci* se zaměřili dva čeští autoři - J. Langmeier a Z. Matějček. Podle nich *citová deprivace* vzniká na základě nenaplnění potřeby bezpečného a jistého vztahu s pečující osobou, přičemž v některých případech tyto potřeby nemohou být plně saturovány např. z důvodu deprese, osamělosti, dlouhodobé nemoci nebo kvůli velkému pracovnímu vytížení aj.. To znamená, že jedinec je citově deprivovaný v případě, že dlouhodobě postrádá pocit lásky, jistoty a přátelství. A. Maslow umístil potřebu lásky na třetí úroveň své pyramidy mezi tzv. vyšší potřeby, které zajišťují duševní zdraví.

J. Langmeier a Z. Matějček (1963) vztahovali *citovou deprivaci* zejména k malým dětem. Podle nich je *citová deprivace* výsledkem neuspokojení potřeby trvalého kladného vztahu k mateřské osobě (což nemusí být nutně biologická matka), potřeby kladného opětovaného vztahu k dalším členům rodiny a k později vrstevníkům (zejména ve školním věku a pubertě). Dále je to potřeba důvěrných vztahů mezi chlapci a dívkami, potřeba životního partnera a potřeba mít děti.

Uspokojování citových potřeb tedy úzce souvisí se sociálním okolím dítěte. Dítě si v interakci se svým okolím postupně uvědomuje své „já“ a formuje se jeho sebevědomí, sebepojetí a identita, která se dotváří ve věku dospívání.

Citová deprivace u dětí se projevuje jako nápadná povrchnost a nediferencovanost citů a sociálních vztahů. Jinak řečeno dítě postrádá dětskou radost a zvědavost. Později, tzn. v pubertě a adolescenci, se projevují důsledky *deprivace* zejména vztahu ke kolektivu a v sociálním začleňování. Důvodem je nespokojenost se sociální pozicí, neadekvátní sebehodnocení a posunutá hierarchie hodnot. V adolescenci hrozí u deprivovaných dětí zvýšené riziko vzniku závislosti na alkoholu, drogách aj. Důsledky prožité *deprivace* v dětství mohou přetrvávat do dospělosti i v případě, že se deprivovaní jedinci dostanou do lepšího prostředí. Důsledky *deprivace* se mohou projevovat v partnerských vztazích i ve výchově vlastních dětí (Langmeier & Matějček, 1963).

Důsledkem *citové deprivace* dochází u člověka k negativním změnám v jeho osobnosti a k proměnám vztahu nejen k sobě samému, ale také k ostatním (Vágnerová, 2004).

Citová deprivace souvisí s tzv. teorií attachmentu (též připoutání nebo vazby) J. Bowlbyho, kterého lze považovat za jednoho z prvních odborníků zabývajících se *citovou deprivací*. J. Bowlby vysvětluje teorie attachmentu jako základní potřebu pro zdravý vývoj dítěte, jeho potřebu navázání kvalitního a bezpečného vztahu s matkou (či náhradní pečující osobou). Inspirací mu byly experimenty H. Harlowa, opičími mláďaty, která odebral matkám ihned po narození. Mláďata byla poté umístěna k dvěma náhradním „matkám“, přičemž jedna byla z kovového pletiva a druhá z měkkého froté materiálu. Obě „matky“ měly na sobě přidělané lahve, ze kterých se mohla mláďata krmit. Výsledkem těchto experimentů bylo, že mláďata vždy přilnula k matce z froté materiálu nehladě na zdroj potravy. Důvodem byl pocit bezpečí a jistoty, jehož zdrojem byla „příjemná“ matka. Usuzovat z experimentu se zvířaty na vývoj dětí je sice odvážné, ale i tak se můžeme domnívat, že attachment funguje stejným způsobem. Protože ve světě zvířat i lidí existuje mnoho důvodů, proč matka, nemůže (nebo nechce) o své dítě pečovat, a to si k ní i přesto vytvoří vazbu (Nolen-Hoeksema et al., 2012).

J. Bowlby v 50. a 60. letech sledoval děti, které byly z nějakého důvodu odloučené od matek (např. v jeslích, v nemocnicích, nebo v dětských domovech). Výsledkem výzkumu J. Bowlbyho je myšlenka, že pro zdravý vývoj osobnosti dítěte je nezbytné, aby mělo příležitost navázat bezpečný vztah k matce. Pokud dítě v raném dětství tuto možnost nemá, existuje velká pravděpodobnost, že nebude schopné navazovat blízké osobní vztahy v dospělosti (Nolen-Hoeksema et al., 2012).

J. Bowlby zdůrazňoval následky deprivace pro osobnost dítěte (ale i dospělého jedince) v souvislosti s dlouhodobou hospitalizací, tzv. hospitalizmem. Hospitalizmus lze definovat jako důsledek nedostatečného množství podnětů během hospitalizace nebo institucionalizace jedince. Týká se především kojenců a malých dětí, protože během dlouhodobého pobytu v nemocnici strádají nedostatkem zejména citové vazby a sociálních kontaktů (Hartl & Hartlová, 2000; Langmeier & Matějček, 2011).

Způsob řešení deprivace

Pojem *deprivace* lze definovat jako „...stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé jeho základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouho dobu“ (Langmeier & Matějček, 1963, str.

17). *Deprivace* je vážný stav, který negativně ovlivňuje tělesné i duševní zdraví jedince, proto je potřeba zmínit i to, jak je možné se s ním vypořádat a zmírnit jeho negativní důsledky.

Především je nutné zdůraznit, že neexistuje jeden platný postup *řešení deprivace*. Obecně platí, že na každý případ musíme hledět individuálně, tzn. hledáme řešení „šité přímo na míru“ každému deprivovanému jedinci. Pozornost by měla být věnována především výchově a sociálním a léčebným opatřením, která vycházejí přímo z psychického stavu jedince a jeho dosavadních životních podmínek. Přičemž platí, že čím důkladněji známe jedince a jeho dosavadní situaci, tím efektivnější bude náprava. S nápravou je samozřejmě vhodné začít co nejrychleji. Čím dříve s ní začneme, tím větší má naději na úspěch.

Pokud jde o dítě, nápravný proces by měl začít tím, že jej vyjmem z prostředí, v němž jeho *deprivace* vznikla a přivedeme ho do terapeutického prostředí, tzn. stimulačního, přijímacího a chápajícího. Další postup se volí podle toho, zda je či není možné ozdravení (tzv. sanace) rodiny. Pokud ano, je navržen postup nápravy, který má zabránit pokračování *deprivace* a současně působit tak, aby ustupovala. V případě, že ozdravení rodiny není možné, přistupuje se k odebrání dítěte a jeho předání do péče prarodičů nebo dalších příbuzných, popř. zvažujeme možnosti různých forem náhradní rodinné péče (tzn. adopce, pěstounská péče aj.).

V knize *Psychická deprivace v dětství* (1963), jejímž autory jsou J. Langmeier a Z. Matějček, je navrženo čtyřstupňové nápravné schéma, které charakterizují čtyři „re-“. Jde o (1) *reaktivaci*, (2) *redidaxi*, (3) *reedukaci* a (4) *resocializaci*. Tento postup však není nutné zachovávat od (1) *reaktivace* až po (4) *resocializaci*. V praxi se jednotlivé úrovně překrývají a propojují. Důležité je, aby nápravné působení bylo komplexní a přizpůsobené danému případu. Navrhovaný nápravný postup se týká především malých dětí, protože čím je jedinec starší, tím menšího efektu je možné dosáhnout.

(1) Termín *reaktivace* vyjadřuje nutnost znovuoživení centrální nervové soustavy (dále CNS) a jejího nastavení. CNS je nutno aktivovat a připravit na vyšší přívod podnětů a na jejich účinné zpracování. *Reaktivace* je prováděna pomocí vytvoření nových podmínek pro rozvoj motoriky a podpory funkce smyslových orgánů (např. kojenecký tělocvik, rehabilitační cvičení, posilující léčba, náprava smyslových vad

atd.). V některých případech je součástí *reaktivace* i farmakologická léčba aktivační úrovně CNS. Důraz je kladen na celkové zlepšení tělesné a zdravotní kondice dítěte. Samozřejmě je nutné věnovat i zvýšenou pozornost jeho výživě. Proto se na nápravném postupu podílí psychologové, lékaři a sociální pracovníci, kteří úzce spolupracují.

(2) Cílem *redidaxe* je odstranit deprivační následky zaměřeným učením neboli „přeucením“ deprivovaného dítěte. V rámci *redidaxe* se využívají speciální výukové metody rozvíjející praktické znalosti, např. používání přiměřených komunikačních strategií, navazování společenských kontaktů, cvičení společenského přizpůsobování, atd.

(3) *Reedukace* se zaměřuje na korekci dosavadních citových zkušeností dítěte. Deprivace většinou vzniká v důsledku nedostatečné saturace emočních potřeb dítěte v jeho dosavadním životním prostředí. Cílem *reedukace* je vytvoření příležitostí k emočním prožitkům, jaké dosud postrádalo. Což je jeden z důvodů, proč je prvním krokem odebrání dítěte z prostředí, kde k deprivaci docházelo. Dítě je poté umístěno do terapeuticky laděného rodinného prostředí. *Reedukace* je velice problematická, protože dosáhnout nového citového vztahu u deprivovaných dětí je velmi náročný úkol. Každé dítě (i deprivované) si vytváří své vlastní bezpečné prostředí. Můžeme si ho představit jako bublinu chránící dítě před vlivem okolí. Proto dítě bývá vůči citovému přístupu nových pečujících osob lhostejné a netečné nebo dokonce agresivní. Předpokladem úspěšné *reedukace* je vybavenost nové pečující osoby mimořádnými adaptačními schopnostmi, empatií a trpělivostí. Neméně důležité jsou také podrobné informace o dítěti a jeho situaci.

(4) Úkolem *resocializace* je umožnit dítěti osvojit si určité společenské role a zapojit se do společnosti. *Resocializace* někdy bývá též označována jako socioterapie.

Nutno dodat, že *deprivace* nemusí mít vždy negativní důsledky. V posledních desetiletích k nám proniká trend, který východní civilizace znaly už dávno. Některé meditační techniky využívají sensorickou deprivaci k celkovému zklidnění, zcitlivění a obrácení pozornosti k vlastnímu nitru. Plháková (2003) zmiňuje explorační úsilí jako průvodní jev *sensorické deprivace*. Explorační úsilí je výsledkem nudy z nedostatku stimulace vnějšími podněty. Pozornost jedince se tak obrací k jeho vnitřnímu světu.

V jiném případě může *senzorická deprivace* působit relaxačně. Pro tyto účely se používají tzv. floating tanks. Jde o velké uzavřené vodní nádrže, ve kterých lidé relaxují. Ovšem záleží na člověku a daných okolnostech. U některých jedinců se mohou objevit pocity nervozity, úzkosti a stresu (Štorková, 2019).

7.3 Kontext výukové situace

Hodina začala opakováním tématu minulé hodiny - frustrace. Vyučující spolu se studenty zkontrolovala domácí úkol a téma uzavřela. Vyučující propojila *frustraci* a *deprivaci* pouze jako dva příklady NŽS, jiné souvislosti nebyly uvedeny.

Cíl hodiny nebyl studentům sdělen, ale z jejího průběhu lze usoudit, že záměrem vyučující bylo seznámit studenty s pojmem *deprivace* a propojit ho se zkušenostmi studentů z osobního života i dosavadní praxe. Vyučující tedy oznámila téma *deprivace* jako další příklad NŽS, pojem definovala, ale nevysvětlila. Ve spojitosti s *deprivací* zdůraznila neuspokojení potřeb a připomněla Maslowovu pyramidu potřeb, ale dál v průběhu výukové situace s ní nepracovala.

Poté vyučující rozdělila *deprivaci* na dvě velké skupiny - fyziologickou a sociální, přičemž sociální (neboli psychickou) *deprivaci* dále dělí na *citovou, smyslovou, kognitivní, konativní, motorickou a existencionální*. Jednotlivé druhy nejsou blíže vysvětleny. Vyučující se spoléhala na implicitní znalosti studentů z osobního života a dosavadní praxe a vyžadovala, aby studenti ke každému *druhu deprivace* uvedli příklad.

Cílem hodiny pravděpodobně mělo být nejen osvojení pojmu *deprivace*, ale také jeho propojení se zkušenostmi studenta z osobního i profesního života. Hodina skončila zadáním domácího úkolu na téma: „Já a moje deprivace.“ Lze předpokládat, že smyslem domácího úkolu bylo, aby se studenti hlouběji zamysleli nad tím, jak jedinec *deprivaci* prožívá.

7.4 Didaktické uchopení obsahu

Forma výuky byla frontální. Vyučující zvolila metodu výkladu s dotazováním. Téma hodiny bylo oznámeno jako další příklad NŽS, čímž vyučující naznačila souvislost s tématem minulé hodiny - frustrace.

Deprivace byla definována a dělena, ale nevysvětlena. Stejně jako nebyl dovysvětlen rozdíl mezi pojmy *frustrace* a *deprivace*. Vyučující zapojovala studenty

do výuky tím, že je vyzývala k vymýšlení příkladů jednotlivých *druhů deprivace*, které před tím nebyly vysvětleny. Studenti byli aktivní a do výuky se zapojili. Uváděli příklady především z osobního života. Vyučující se snažila studenty nasměrovat i pro vymýšlení příkladů z oblasti zdravotnictví, aby *deprivaci* propojila s jejich budoucí profesí. Nápadům studentů věnovala pozornost, ale spíše na úrovni hodnocení správně/špatně. Dále s nimi nepracovala, ani nevedla studenty k rozvíjení jejich myšlenek.

Typickým znakem výukové situace č. 2 je nadmíra činnosti vyučující na úkor aktivity studentů. Vyučující měla tendenci vymýšlet příklady za studenty. Důvodem mohla být snaha o ušetření času. Usuzuji tak, protože během výukové situace č. 2 několikrát zazněly obavy, aby bylo probráno vše, co bylo připraveno v prezentaci. Dalším typickým znakem výuky je to, že vyučující nedostatečně vysvětlovala důležité pojmy, ani neuváděla jejich vzájemné souvislosti. Ve výkladu „přeskakovala“ od hlavního pojmu k zajímavostem, což působilo rušivě. Uváděla filmy, které souvisely s probíraným tématem, přičemž tyto souvislosti nekomentovala ani po dotazu studenta.

7.5 Podrobnější analýza výuky

U: *„Další náročnou životní situací je deprivace. Máte tady definici.... Takže, je to psychický stav, který vzniká tak, že dlouhodobě není uspokojena nějaká potřeba nebo není-li dlouhodobě dosaženo cílů. Důležité je to "dlouhodobě". Takže se to týká potřeb. V souvislosti s tím jsou tam ty cíle. Hovoříme-li o potřebách, tak si vzpomeňte na aktivačně motivační vlastnosti, tam jste potřeby měli a nějakým způsobem jsme si je strukturovali, pamatujete si na toho pána, který určil to pořadí, no no no, kdopak to byl?*

V uvedeném textu vyučující představila *deprivaci* jako téma NŽS. Pojem definovala a zdůraznila slova „dlouhodobě“, „potřeby“ a „cíle“. Pojmy však nevysvětlila, ani nevedla jejich vzájemnou souvislost. Vyučující se soustředila na potřeby a rovnou přešla k Maslowově pyramidě, kterou využila k tomu, aby si studenti uvědomili, že existují různé druhy potřeb, které mohou být deprivovány. Vzhledem k tomu, že ji pouze zmínila a dál s ní v hodině nepracovala, fungovala spíše jako opakování.

U: „... Maslowova pyramida potřeb... Jsou to potřeby, které v podstatě téměř všechny se mohou dostat, mohou být deprivovány. Téměř u všech může dojít k dlouhodobému neupokojení, k té deprivaci. Prosim vás existuje takový mýtus, že musí být uspokojeny potřeby na té nižší úrovni, aby mohly být uspokojeny potřeby na té vyšší úrovni. To je velice často pravda, ale taky to nemusí být pravda.....“

Zde musím ocenit, že vyučující zmínila korekci psychologického mýtu. Jak uvádím v teorii, je důležité upravovat prekoncepty studentů v souvislosti s vědeckou nikoliv laickou psychologií.

U: „...jaká může být deprivace? Napište si nejdřív to první, říká se jí fyziologická... Takže, kdy může být deprivována potřeba jídla?...“

S1: „To jsem ještě nezažila.“

S2: „Třeba, když jedeme s někým na dovolenou a nemáme svačtinu a on to neví dopředu.“

U: „Nevím, jestli je to překážka, protože ona často nechybí tak dlouho nebo jestli už je to deprivace, jo? Vy to vnímáte jako fakt dlouhodobý, jo? Dobře, já si teda spíš myslím, že jde o frustraci. Tak dál. Já jsem tady hovořila o tom koncentračním táboře, třeba jo? Nebo... nemocnice. Může tam dojít k deprivaci?“

S3: „Ano... Když se čeká na operaci?“

U: „Výborně. Čeká se na operaci, obvykle ten člověk před ní 12 hodin nejí a nepije. Pak se třeba operace odloží, pak se zase odloží. Zažila jsem takhle, že člověk třeba čtyři dny nejedl.“

V ukázce vyučující uvedla *fyziologickou deprivaci* a vyzvala studenty, aby vymysleli příklady, kdy dochází k *deprivaci* potřeby jídla. Studentka S1 rovnou přiznala, že nic takového nezažila, tudíž nemůže uvést příklad ze své vlastní zkušenosti. Studentka S2 vymyslela příklad, s jehož pomocí by se dal vysvětlit rozdíl mezi *frustrací* a *deprivací*. Tato možnost však nebyla využita. Vyučující pouze uvedla, že podle ní jde o *frustraci* a bez vysvětlení pokračovala dál k deprivované potřebě jídla v nemocničním prostředí. Spoléhalo na zkušenosti studentů z praxe. Příklad, jehož autorkou byla

studentka S3, vyučující ocenila. Málokdy se pomocí příkladu vrátila zpátky k *deprivaci*. Spíše hodnotí příklady na úrovni dobře / špatně.

S6: „Ztratím se v divočině.“

U: „Výborně. Bezva. Tak kde ještě? (Studenti se baví mezi sebou, ale na pobídku vyučující nereagují.) Dovedete si představit, že máte nějaký restriktivní dietní opatření a nesmíte jíst z důvodu své nemoci? No? U kterého onemocnění je strašně přísná dieta?“

S7: (není rozumět, ve třídě je hluk) „Cukrovka.“

U: „Cukrovka není tak přísná, to se dá vyladit...“

S8: „Crohnova nemoc.“

U: „Crohnova nemoc, tam už je to horší. A ještě něco?“

S9: „Bezlepková dieta.“

U: „Bezlepková dieta, tam se dá taky nějakým způsobem vyladit. Například pijete sójové mléko. Co třeba pankreatidita? Jo?“

V této ukázce bylo opět prezentováno pouze hodnocení příkladů z hlediska jejich správnosti. Vyučující nevysvětlila, proč právě příklady uvedené studenty S6, S7, S8 a S9 nebyly správné. Studenti se tedy nedozvěděli, proč jejich odpovědi nebyly ve vztahu k tomuto *druhu deprivace* adekvátní. Následovala otázka po dalším typu deprivace.

U: „...Nějakou jinou potřebu z těch základních biologických.“

S10: „Spánek....Když jezdím dlouho někam na dovolenou autem (není rozumět).“

U: „Tak tam to záleží na tom, kam jedete. To deprivace fakt není. No? Tak něco, co trvá dlouhodobě.“

S9: „Když musíme vstávat a jdeme spát pozdě.“

U: „Když musíme vstávat a jdeme spát pozdě, ale musela byste tak chodit hodně dlouho....Když chodíme z práce do práce a zkracujeme si tu dobu.“

Zde se projevuje nedostatek na který poukazují výše, tedy nedostatečné vysvětlení pojmu. Studenti neodhalili jádro pojmu *deprivace*. Korekce této odpovědi

proběhla pouze na úrovni správně/špatně, nikoliv však ve smyslu vysvětlení toho, proč tomu tak je. Vyučující měla těmto momentům věnovat zvýšenou pozornost, protože očividně studenti nerozumí, co to deprivace je, ale pokračovala dál.

U: „*Tak. Opustíme tuhle tu kategorii a vrátíme se k další půlce, a tou je sociální deprivace. Tedy dlouhodobě není uspokojena moje potřeba sociálního kontaktu a nebo jsou tam dlouhodobé vztahové problémy. A zase na vás chci, abyste vymysleli příklad.*“
(třída nereaguje)

U: „*Tak. Příklad.*“

S7: „*Třeba starý lidi, když pořád seděj doma a s nikým se nevidaj.*“

S9: „*Hezky.*“

U: „*No já myslím, že to moc hezký není. Člověk žije, ale je úplně vyvázan z mezilidských vztahů. Může to být člověk, který opravdu žije sám a nebo to může být člověk, který žije v nějakém sociálním zařízení a nikdo s ním nevede smysluplnou konverzaci. Jenom se ho zeptaj: Byl jste na stolici? Bolí vás něco?...*“

Vyučující uvedla a definovala *sociální deprivaci*. Studenti byli vyzváni, aby vymysleli příklad. Nikdo však na výzvu nereagoval. Poté studentka S7 uvedla příklad. Na ní reagovala studentka S9, která pravděpodobně ocenila svou spolužačku, ale vyučující si její reakci vyložila jiným způsobem. Vyučující tento moment využila k tomu, aby podrobněji vysvětlila *sociální deprivaci* tak, že rozvedla příklad uvedený studentkou S7. Zde se objevuje typický znak výuky - nadmíra činnosti vyučující na úkor aktivity studentů. Studentka S7 mohla být vyzvána k tomu, aby svou myšlenku rozvinula sama. Došlo by k lepšímu propojení mezi pojmem a její zkušeností. Následoval pokus studentům přiblížit sociální deprivaci na filmu Babí léto.

U: „*...Kdo jste viděl film Babí léto ruku nahoru. Babí léto. Nikdo? Český film? Takže se na něj teď podíváte, si to napište, protože tam je krásný prototyp člověka, který žije tímto způsobem a bude se vám líbit ten film. Napište si to. Tak Babí léto, než půjdete k maturitě, tak to budete mít zkouknutý. Budu se na to ptát minimálně ve třech otázkách.*“

S9: „*Jako na ten film?*“

U: „*Ne, na ty souvislosti.*“

Pro zajímavost byl zmíněn film *Babí léto*. Informace však vyzněla jako „výkřik do tmy“. Studenti pochopili důležitost filmu pouze ve smyslu přípravy na maturitní zkoušku, nikoli souvislosti mezi filmem a *sociální deprivací*. Vyučující mohla ve výuce pustit krátkou videoukázku a okomentovat ji, tím by využila její potenciál lépe. Studenti by pravděpodobně takovou aktivitu uvítali a více by se soustředili.

U: „...*Tak. Takže sociální nebo-li takzvaná psychická deprivace. Psychická deprivace. A napíšete si zatím jenom tu první - citovou, jo? Citová.Tak kde si myslíte, že by mohla být citová deprivace.*“

S12: „*Dítě z děčáku....Co třeba děti, který jsou nechtěný v tý rodině?*“

U: „*Ano, ale velmi často tam je ještě kritérium.....dítě může být nechtěné, neplánované nebo nepřijaté. A to je to, o čem hovoříte vy, jo. Oni mě nechtěli, ale oni mě ani nepřijali. Nebo to může být dítě neplánované, nechtěné, ale přijaté. ...*“

V této ukázce jsou hned za sebou zmíněny tři druhy *deprivace* (*sociální, psychická a citová*). Vyučující však jejich vztah neokomentovala. Z vyjádření vyučující lze předpokládat, že vnímá *sociální a psychickou deprivaci* jako totožné pojmy. Přičemž *citová deprivace* je, podle ní, jejich „poddruh“. *Citová deprivace* byla uvedena, ale nevysvětlena. Vyučující se spoléhala na znalosti studentů, což se vyplatilo. Studentka S12 na otázku pohotově zareagovala. Vyučující rozvedla příklad rozvedla, ale nevrátila se k tomu, proč tedy, jde v tomto případě o *citovou deprivaci*. Popřípadě mohla vyzvat studentku S12, aby svou myšlenku rozvedla sama.

U: „...*Citová deprivace...kdy ještě?*“

S9: „*Třeba v nemocnici, když je dlouhodobě nemocnej pacient a už nemá žádný příbuzný a nemá za ním, kdo docházet.*“

S13: „*A nebo, když je taková ta chřipková epidemie.*“

U: „*Výborně, výborně. ...Tak už se vám někdy stalo, že jste....že jste byli u seniorů, pečovali jste o seniory a oni takhle natahovali ty ruce po vás? Jo, a sestřičko...? Velmi často jsou citově deprivovaný. Bezva. Jo. Tak. Lásky. Bezpečí. Kdy se cítíme bezpečně*“

je velký téma. Kde se vy cítíte bezpečně?...Když jste doma, ano. Bezpečí je velmi často spojeno s domovem, například.“

Studenti S9 a S13 reagovali na dotaz vyučující velmi pohotově a správně. Opět se nabízela možnost, aby studenti své myšlenky rozvedli a sami uvedli souvislosti s *citovou deprivací*. Toho se však ujala vyučující a uvedla příklad ze zdravotnického prostředí. Poté se snažila propojit citovou deprivaci se zkušeností studentů.

U: „*Tak jedeme dál, sensorická neboli smyslová deprivace. Sensorická nebo smyslová deprivace. Kdy, jak, co? Povídejte.“*

S12: „*Když je třeba postižený nebo je nějaký člověk postižený, tak neslyší, nevidí.“*

U: „*Mhh, hmm. Já bych jenom řekla, abysme si to ujasnili. My neříkáme postižený člověk, nene, já to беру, ale říkáme člověk s postižením. Ono je to vlastně jako strašně rozdílný....Když nebudu dostávat ty podněty, tak to samozřejmě pro mě bude deprivace. Kdy ještě? Kdy ještě? Sensorická deprivace...ještě může dojít k sensorické deprivaci?...(třída nereaguje)... Ležíte v nemocnici, jste imobilní a jste upoutaní na lůžko a ležíte a vidíte na strop, vidíte jeden obrázek, druhý obrázek, pokud máte štěstí z okna. Někdy to štěstí nemusí být. Jo? Můžete takto ležet třeba v ústavu sociální péče, ne týdnů, ale měsíce i roky. Je to smyslová deprivace?“*

S14: *(student kývá)*

U: „*Je, a obrovská.“*

Na základě odpovědi studentky S12 vyučující usoudila, že studenti pojem znají a není tedy třeba jej dále rozvádět. Místo toho dala přednost vysvětlování rozdílů mezi užíváním termínů „postižený člověk“ a „člověk s postižením“. Objasnění tohoto rozdílu považují za důležité. Ovšem otázkou je, jestli toto odběhnutí od tématu nepůsobilo rušivě, protože na následující otázku studenti nereagovali. Vyučující se tedy uvedení příkladu ujala sama. Od studenta S14 se dočkala pouze souhlasného přikývnutí.

U: „*...Tak, kognitivní, nedostatek informací. Um, někteří z vás se informacím velmi úspěšně brání. Co, je to tak?“*

S15: „*No.“*

U: „Když si představíte situaci, kde člověk dlouhodobě nemá dostatek informací...“

S13: „Domov seniorů(dále není rozumět).“

U: „Výborně, ano. To v souvislosti zase s tou sociální izolací nebo to může být situace, kdy člověk je ve vězení nějakým způsobem izolovaný. Další film, kdo viděl Goodbye, Lenin? Nikdo? Dobře. Výborně. Teda úplně...je dobrej, ale není povinej. Není povinej, ale podívejte se na něj. Takže nedostatek informací. Dlouhodobě hospitalizovaný pacient, který se vlastně nedovídá, co mu je, co se bude dít.“

Kognitivní deprivace byla také uvedena, ale nevysvětlena. Vyučující se snažila atmosféru odlehčit vtipnou poznámkou, na kterou reagovala studentka S15. Ve třídě byl hluk, nebylo tedy rozumět, jak studentka S13 rozvedla příklad s domovem seniorů. Vyučující na příklad studentky navázala a uvedla souvislost se sociální izolací. Pro zajímavost zmínila film Goodbye, Lenin, ale s kognitivní deprivací ho nepropojila. Vrátila se zpět k hlavnímu pojmu, který uzavřela příkladem ze zdravotnického prostředí.

U: „Tak konativní. Napište si teď tu konativní. Konativní deprivace. Konativní....Konativní je jakoby od slova konání, děláni, jo? To jen, abyste si to mohli přiblížit. Konativní a je to deprivace, která souvisí s nedostatkem činnosti. Nedostatek činnosti. Tak. Vymyslete.“

S8: „Já se třeba bojím, aby starý člověk neupadl, říkám mu prostě: „Nene, nedělejte to, posaďte se“.“

U: „Výborně, výborně. „Co kdyby jste náhodou upadnul, že?“, „Musíte ležet. Musíte!“ Prosím vás chodíte na praxi (není rozumět)? „Jděte si na pokoj!“ Slýcháte to tam? „Jděte si na pokoj!“ Je k tomu nějaký rozumný důvod? Proč by ti lidé nemohli jít něco dělat v těch ostatních prostorách? Kde ještě konativní deprivace?“

S12: „To jak jste říkala, že je člověk upoutaný na to lůžko.“

U: „...pro lidi se realizuje spousta činností ve smyslu třeba ergoterapie, arteterapie, muzikoterapie a tak dále, já je nechci všechny. To, s čím jste se setkali. Ale velmi často jsou nabídnuty jenom těm, kteří jsou na tom relativně dobře, chodící, kteří jsou schopni sejít se v nějaké té společenské místnosti. Ale jaké činnosti mají ti lidé, kteří jsou jen

ležící? Ti, co to nejvíce potřebují. Zkuste se na to zaměřit až tam budete, jo? Určitě tonení jedno. “

Vyučující *konativní deprivaci* uvedla i vysvětlila. Studentka S8 uvedla příklad z praxe, který vyučující rozvedla. Tímto způsobem propojila *konativní deprivaci* se zkušeností studentů z praxe ve zdravotnickém zařízení. Studentka S12 uvedla také příklad z praxe. Vyučující na něj navázala a v souvislosti s *konativní deprivací* zmínila různé druhy terapií. Zde se vyučující podařilo propojit hlavní pojem s praxí studentů.

U: „*Tak, motorická...nemožnost pohybu?“*

S9: „*Třeba, když si něco zlomíme při sportu.“*

U: „*To je z vaší vlastní zkušenosti. Dobře, dobře. Zase ten upoutaný člověk na lůžko...“*

Motorická deprivace byla zmíněna a krátce vysvětlena. Student S9 reagoval příkladem ze své osobní zkušenosti. Vyučující příklad ocenila a snažila se o propojení *motorické deprivace* se zdravotnickou praxí.

U: „*...Tak a poslední je takzvaná existenční krizička. Existenciální deprivace. Potřeba existenční stopy, třeba smrt ve válce, což neskutečným způsobem lidi deformuje. Dokonce tak, že se snižuje citlivost na vnímání nebezpečí (ve třídě je ruch, není rozumět). Je problém, že třeba v oblastech válečného konfliktu vyrůstají děti, které vyrůstají s takovým tlakem mnoho let. A samozřejmě, že jsou tam způsobeny velké škody na osobnosti člověka. Veliké psychické škody už nevratné a je otázka až jakým způsobem tyto děti dospějí, jak budou žít ony? Je to veliké téma....Zkuste si uvědomit a zapsat si, jestli vy jste někdy zažili deprivaci a jaká to byla. Napište si: Já a moje deprivace.“* V závěru hodiny se vyučující dostává k existenciální deprivaci, kterou uvádí jako „*existenční krizičku*“. To může vést k zmatení pojmů existenciální a existenční. Vyučující *existenciální deprivaci* vysvětlila. Na příkladu dítěte zažívajícího válku uvedla, že *deprivace* může mít nenávratné důsledky na osobnost člověka, ale nezmínila jaké. Na konci hodiny byl zadán domácí úkol, který měl být pravděpodobně opakováním *deprivace* prostřednictvím sebereflexe studentů. Tato aktivita má potenciál pro to, aby došlo k propojení pojmu s jejich osobním životem.

7.6 Analýza - konceptový diagram

Úkolem konceptového diagramu je poskytnout vhled do jednotlivých vrstev výuky (konceptová, tematická a kompetenční) a jejich vzájemného propojení. Pokud jsou všechny vrstvy propojeny, lze hovořit o integritě výuky.

Ve výukové situaci č. 2 se vyučující snažila co nejvíce zapojit do výuky studenty tak, že je neustále vyzývala, aby vymýšleli příklady k uvedeným *druhům deprivace*. Záměrem vyučující pravděpodobně bylo co nejvíce propojit *deprivaci* s osobním životem studentů, ale i jejich dosavadní praxí. V tom případě by byla rozvíjena funkční psychologická gramotnost studentů v rámci dimenzí: znalost psychologických termínů a uplatňování psychologických principů na osobní, sociální i organizační záležitosti.

Ne vždy se vyučující podařilo zapojit studenty do výuky. Z jejich reakcí lze usoudit, že v některých momentech nevěděli, kam přesně otázka směřovala. Iniciativy se tedy chopila vyučující a zodpovídala své vlastní dotazy, popř. uváděla příklady.

Typickým znakem výuky této vyučující je důraz na dělení pojmu, ale ne na jeho vysvětlování. Vyučující definovala *deprivaci*, uvedla její různé druhy, ale málokdy pojem vysvětlila. Spoléhalo na implicitní znalosti studentů, které měli prokázat na příkladech. Přičemž ve většině případů se vyučující uchýlila pouze k hodnocení příkladu z hlediska jeho správnosti. Ovšem objevily se i momenty (např. u *konativní deprivace*), kdy vyučující rozvedla příklad uvedený studentem a propojila ho se zdravotnickou praxí.

Vyučující během výkladu občas „odbočila“ od hlavního tématu, např. když zmínila filmy, jejichž souvislost s *deprivací* však nevedla. Záměrem pravděpodobně bylo udělat výuku zajímavější, ale z reakcí studentů usuzuji, že její snaha působila spíše rušivě.

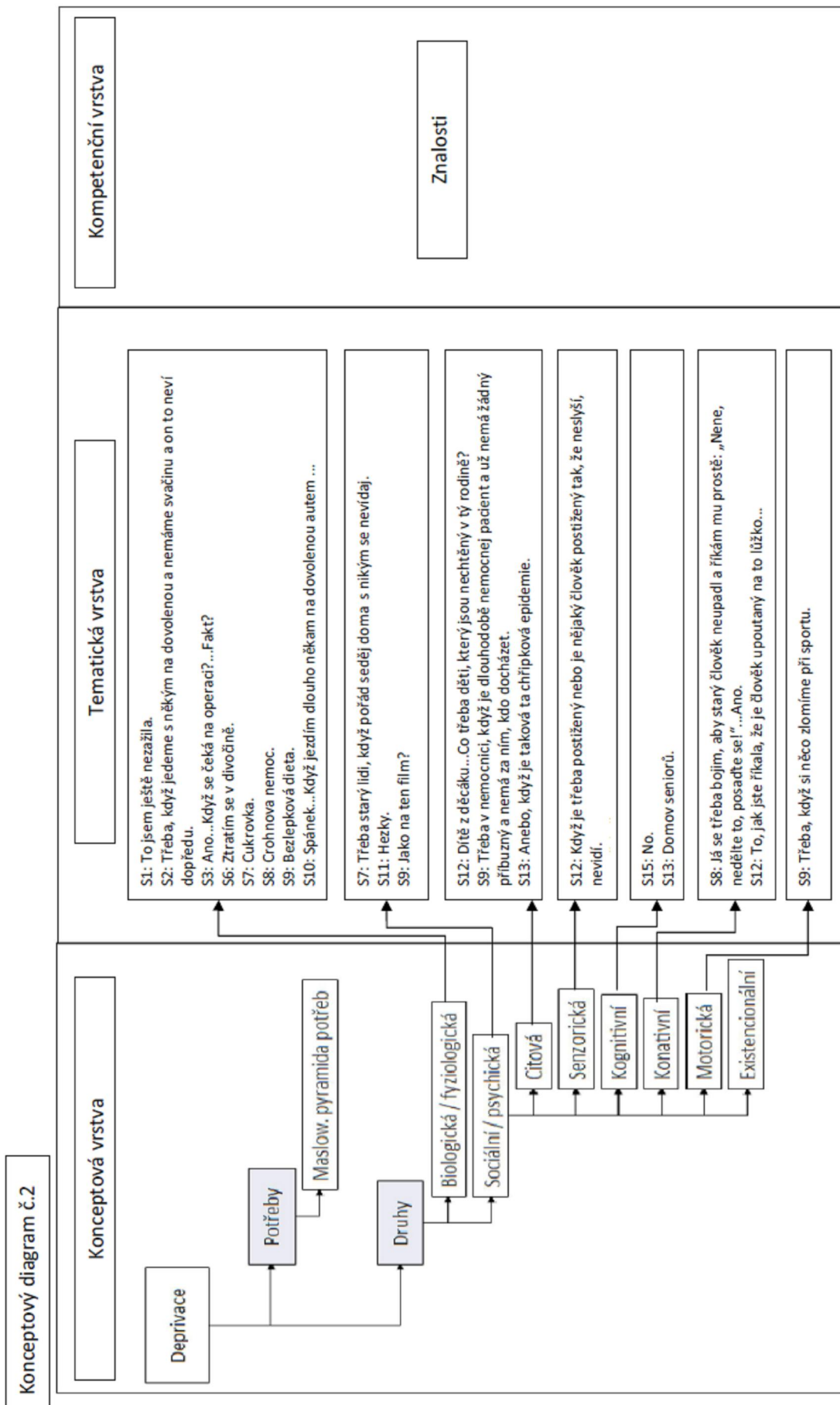
Ve výukové situaci č. 2 se objevují dva didaktické formalismy. Jde o odcizené a nezavršené poznávání (viz podkapitola 1.3). Princip odcizené poznávání je patrný v momentech, kdy studenti neporozuměli otázce nebo nereagovali na dotaz. Vyučující v těchto momentech nahrazuje činnost studentů svou vlastní činností. Například zodpovídá své vlastní dotazy a sama uvádí příklady.

Nezavršené poznávání se objevuje v momentech, kdy se vyučující soustředila na definici hlavního pojmu a jeho dělení, ale nevedla souvislosti a kontext. Především jednotlivé druhy *deprivace* nebyly nevysvětleny, ani nebyl uveden kontext nebo jejich

vzájemné souvislosti. Na konci hodiny nebyly zopakovány hlavní pojmy. K zopakování probraného tématu sloužil domácí úkol nazvaný „Já a moje deprivace.“ Úkolem studentů bylo vzpomenout si, zda někdy v životě zažili deprivaci a zapsat si, jak ji prožívali. Prostřednictvím sebereflexe se tedy vyučující snažila o propojení zkušenosti studentů s probíraným tématem.

Vyučující se spoléhala na implicitní znalosti studentů a doptávala se jich na příklady ke každému *druhu deprivace*, aniž by je dostatečně vysvětlila. Mohli bychom tedy uvažovat o neadekvátním poznávání, ale protože se tento jev dále neopakuje lze tento moment vnímat jako způsob, jakým vyučující testovala znalosti studentů, resp. jejich způsob přemýšlení.

Z výše uvedených důvodů se vyučující ve výukové situaci č. 2 nepodařilo rozvíjet funkční psychologickou gramotnost v rámci jejích dimenzí (viz podkapitola 2.2). Studenti si během výukové situace č. 2 osvojili pouze znalosti.



7.7 Alterace

Tato alterace vychází z hlavní myšlenky auto-socio-konstruktivistického pojetí (viz podkapitola 2.1.1) výuky psychologie. Je navržena formou skupinové práce, protože dobře vyhovuje potřebě konfrontovat vlastní prekoncept s ostatními v rámci diskuze, která je postavená na nutnosti obhajovat vlastní popř. skupinový názor před ostatními. Začátek hodiny by měl být věnován opakování předchozí hodiny.

Poté učitel rozdává papír s obrázkem „slepé“ Maslowovy pyramidy (viz Příloha 4). Úkolem studentů je pyramidu doplnit. Po půl minutě upozorňuje na nápovědu na druhé straně, která obsahuje potřebné pojmy ke správnému doplnění. Na pyramidě představuje jádrový pojem, kterým je *deprivace*. Vysvětluje souvislost mezi objektivním a dlouhodobým nenaplněním potřeb se vznikem odpovídajícího *druhu deprivace*. Vyjmenovává *druhy deprivace* kterým bude v hodině věnována pozornost. S pyramidou studenti pracují celou dobu. Učitel je na konci hodiny v rámci opakování vyzývá aby příslušné *druhy deprivace* přiřadili k jednotlivým potřebám. V kontextu této aktivity nakonec uvádí zmínku o *existenciální deprivaci*.

Následuje jádrová činnost hodiny. Učitel připravuje libovolnou formu losování do skupin, jejichž počet se odvíjí od počtu studentů. Učitel vymezuje 5 stanovišť. Každé z nich je vybaveno papírem velikosti A3, aby poskytoval dostatek prostoru pro nápady a poznámky studentů s předepsanými číslicemi odpovídajícími počtu odpovědí pro jednotlivé stanoviště. Na každé stanoviště by měly být ponechány cca 4 minuty plus pokaždé jedna minuta navíc na přesun. Jednotlivá stanoviště představují jeden určitý *druh deprivace*. Úkolem studentů je splnit zadání každého stanoviště, tedy odpovědět na otázky. Každá skupina dostává též vlastní barvu fixy kterou píše, aby bylo jasné od koho pocházejí jaké nápady a komentáře. Kromě toho mohou na papír komentovat a opravovat předchozí studenty, což je výhodné, protože studenti rádi opravují chyby a zároveň se učí argumentovat. Poté, co se všichni vystřídají vrací se každá skupina na své původní stanoviště. Nyní je úkolem každé skupiny aby představila své téma včetně komentářů, které připojili ostatní. Je dobré počítat s dostatkem času pro diskuzi.

1. stanoviště - Biologická

Hladomorna

Hladomorna v minulosti sloužila k potrestání provinilců. Ti pomalu umírali hladem a žízní ve tmě, kde jim dělaly společnost pouze kosti jejich předchůdců. Nejznámější pražskou hladomornu najdeme v interiéru Daliborky, věže na východní straně Pražského hradu ("Hladomorna", 2001-).

Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbaného dítěte (angl. Child Abuse and Neglect syndrom)

Rozlišujeme dvě základní formy týrání. (1) Aktivní forma zahrnuje všechny akty násilí vůči dítěti, kdy dochází k jeho zranění, trvalému poškození a někdy dokonce k smrti. (2) Pasivní forma tělesného týrání se týká nedostatečného uspokojování důležitých biologických potřeb dítěte. Dítěti např. není poskytován dostatek jídla v dostatečné kvalitě, není věnována pozornost jeho hygieně, ošacení nebo jeho bezpečí, popř. je opomíjena osobní péče apod. Pečovatel o dítě úmyslně či neúmyslně nepečuje, neuspokojuje jeho potřeby. Takto týrané dítě projevuje známky podvýživy, špatné hygieny, která může vést k onemocnění, nedostatečného ošacení, nedostatku dohledu, aj. (Hoferková & Švrnčinová, 2009). Na text navazuje ukázka z případové studie.

„Děti byly často vyhladovělé, jako příklad uvedl situaci, kdy správce hřiště, kam si chodily hrát, jim dával svačinu. On sám jim přinesl tvrdý chléb pro krmení labutí, a když přišel na návštěvu, děti si tento starý a tvrdý chléb smažily a polévaly kečupem. Věděl také o nedostatečném oblékání dětí, např. když potkal v mrazu Natálku obutou ve cvičkách. Vypověděl, že jeho bratr nepracuje a dávky, které oba dostávají (on i matka dětí) prohrají v automatech. Babička je též nucena odevzdávat svůj důchod. Matka dětí se mu také svěřila, že z finančních důvodů nekupuje Danielovi léky na epilepsii a růst.“ (Novotná, 2013, str. 62)

Pokus W. Dementa

Počátkem 60. let prováděl W. Dement pokusy, při kterých budil dobrovolníky ze spánku pokaždé, když se na monitorovacím přístroji (EEG) objevil začátek REM-fáze. Jde o tzv. paradoxní spánek, kdy dochází k snížení svalového napětí, ale mozková aktivita se podobá bdělému stavu. Sny během REM-fáze jsou mimořádně živé a bizarní. Předpokládá se, že REM-fáze slouží k odpočinku a obnově psychických sil.

Pokus probíhal několik dní. Po čtyřech pěti nocích W. Dement musel účastníky budit až třicetkrát. Po deseti dnech byl pokus ukončen, protože ihned po probuzení se znovu ponořili do REM-fáze spánku. Lze tedy předpokládat, že člověk má potřebu „dohnat“ chybějící REM-fázi.

Po skončení pokusu účastníci pociťovali tenzi a úzkost. S každým dalším dnem po pokusu se obtížně soustřeďovali, byli unavení, nepozorní a podráždění. U kontrolní skupiny, která byla buzena v nonREM-fázi spánku se téměř žádné psychické potíže neobjevily. W. Dement došel k závěru, že nedostatek REM-fáze spánku může vést k poruchám osobnosti (Plháková, 2003).

Otázky:

1. Jaké potřeby jsou v ukázkách deprivovány? Porovnej s pyramidou potřeb.
2. Jak se jmenuje tento druh deprivace?
 - a) biologická
 - b) senzorová
 - c) motorická
 - d) senzorická
 - e) duševní
 - f) sociální
 - g) tělesná
 - h) citová
3. Jak se asi chová člověk, jehož potřeby jsou deprivované na této úrovni?
4. Mohl by člověk žít pouze s využitím REM spánku? Proč ano/ne?
5. U koho se může tento typ deprivace objevit a proč?
6. Jak se označuje syndrom týkající se zanedbávání základních biologických potřeb u dítěte?
 - a) CAN
 - b) ADHD
 - c) GAD
 - d) PTSP

2. stanoviště - Motorická

Přečti si ukázky z knihy *Tulák po hvězdách* od Jacka Londona (2001):

„Dobře jsem znal hrůzu, smrtelnou křeč a nebezpečí svěrací kazajky. Kolika lidem svěrací kazajka zlomila ducha! Viděl jsem je. A viděl jsem lidi svěrací kazajkou nadosmrti zmrzačené. Viděl jsem muže, silné muže, muže tak silné, že jejich fyzická životnost vzdorovala všem náporům vězeňských souchotin, a ti se po delším zápase se svěrací kazajkou zhroutili, uvadli a zemřeli na souchotiny do šesti měsíců. Byl tu Šikmooký Wilson s netušeně slabým bázlivým srdcem, který zemřel ve svěrací kazajce během první hodiny, zatímco neschopný nedouk, který byl vězeňským lékařem, se na něho díval a usmíval se. A viděl jsem, jak člověk po půl hodině ve svěrací kazajce doznával pravdy i výmysly, které mu vynesly na léta dobrou pověst.“

„Zašněroval sis někdy botu příliš těsně a ucítil jsi za půl hodiny v nártu mučivou bolest, způsobenou zabržděním krevního oběhu? A vzpomínáš si, že po několika minutách takové bolesti jsi prostě nemohl udělat ani krok a musel sis rozvázat tkaničku a uvolnit, aby nesisvírala? Dobrá. Snaž se tedy představit si, že máš sešněrováno celé tělo, jenže těsněji, a že místo abys cítil stisk jen v nártu jedné nohy, cítíš ho v celém těle, tísní ti srdce, plíce a všechna ostatní životně důležitá ústrojí tak, že se ti zdá, jako bys umíral.“



Svěrací kazajka, zdroj: wikipedia.org

Omezení pohybu seniorů v domově důchodců a jeho důsledky

MF DNES v roce 2018 zdokumentovala několik případů, kdy vlivem praktik některých institucí pečujících o dlouhodobě nemocné a staré lidi, klienti upadli do úplné bezmocnosti.

MF DNES popsala příběh paní Marie, které bylo tehdy devadesát let a byla převezena na oddělení LDN. Paní Marie trpěla Alzheimerovou chorobou, ale byla stále aktivní. I když měla paní Marie vůli obsloužit se sama a dojít si na toaletu, dostala plenu, kterou odmítala a strhávala. Přelézala pelest postele a dožadovala se pomoci při snaze dojít si na toaletu, což bylo pro personál obtěžující. Z toho důvodu jí lékaři předepsali sedativa. Ovšem v důsledku účinku sedativ se přestala paní Marie snažit být aktivní a soběstačná a stal se z ní nemohoucí „ležák“.

Paní Marie byla přestěhována do domova pro seniory, ale ani tam se její situace příliš nezlepšila. Nebyla schopná se bez pomoci napít ani najíst, protože její svalstvo bylo ochablé. Ruce se jí třásly natolik, že když ji bylo zle, ani nedosáhla na zvonek, aby si přivolala pomoc.

Otázky:

1. Jaká/é potřeba/y je/Jsou v ukázkách deprivovány? Porovnej s Maslowovou pyramidou potřeb.
2. Jak se jmenuje tento druh deprivace?
 - a) biologická
 - b) senzorová
 - c) motorická
 - d) senzorická
 - e) duševní
 - f) sociální
 - g) tělesná
 - h) citová
3. Jak se asi chová člověk, jehož potřeby jsou deprivované na této úrovni?
4. Jaké důsledky může mít tento typ deprivace na člověka, uvažujeme-li o něm jako o bio-psycho-sociálně spirituální bytosti? Ke každému aspektu napište alespoň 3 možné důsledky.
5. U koho se může tento typ deprivace objevit a proč?

3. stanoviště - Senzorická deprivace

Výzkum v USA

V roce 1954 proběhl v USA experiment, který vedli tři vědci: Bexton, Heron a Scott. Pokusnými osobami byli dobrovolníci z řad studentů, kteří byli za účast na výzkumu placeni. Účastníci leželi na posteli se zavázanýma očima a tlustými obvazy na rukou. Jediným zvukem, který slyšeli, bylo hučení větráku. Výzkumné osoby nejprve usnuly, ale poté, co se probudily, se dostavily pocity nudy a podráždění, které postupně nabíraly na intenzitě. U některých účastníků se objevily i zrakové pseudohalucinace.

Mnoho studentů přerušilo účast na experimentu už první den, protože místo očekávaného odpočinku byli znudění a podráždění. Ti, kteří pokračovali, měli několik dnů po výzkumu problémy se soustředěním a byli dezorientovaní. Obtíže účastníků byly způsobeny jednotvárností vnějších podmínek a nedostatečnou stimulací podněty. Pokud lidé setrvávají v takovém prostředí příliš dlouho, jejich psychický stav se zhoršuje (Plháková, 2003).

Terapie tmou

John Peter Zubek, Kaňadán původně ze Slovenska, absolvoval desetidenní terapii tmou a popsal své zkušenosti. Zažíval halucinace, ztrátu motivace, euforii a problémy s koncentrací. Podle Zubka mohou být jeho zkušenosti prakticky využity v oblasti kosmonautiky, při výzkumech v polárních oblastech, při snaze o přežití lidí zavalených při zemětřesení, při pobytu v protiatomových krytech, ve vězení atd. (Štorková, 2019).

Terapii tmou zmiňuje Plháková (2003) v souvislosti s jevem „sensation seeking“, kdy lidé vyhledávají nové, vzrušující a neobvyklé zážitky. Může se zdát paradoxní, že takoví lidé vyhledávají právě zkušenosti v jednotvárném prostředí. Ale v dnešní době, kdy na nás ze všech stran působí velké množství podnětů, se ukazuje, že jednotvárnost a monotónnost prostředí pro nás může být něčím novým, neobvyklým a vzrušujícím.



Floating tank, zdroj: google.com

Otázky:

1. Jaká/é potřeba/y je/jsou v ukázkách deprivovány? Porovnej s Maslowovou pyramidou potřeb.
2. Jak se jmenuje tento druh deprivace?
 - a) biologická
 - b) senzorová
 - c) motorická
 - d) senzorická
 - e) duševní
 - f) sociální
 - g) tělesná
 - h) citová
3. Setkali jste se někdy s touto deprivací ve filmu či seriálu?
4. Jak se projevuje tento typ deprivace v chování a jednání člověka?
5. U koho se může tento typ deprivace objevit a proč?
6. Může mít tento druh deprivace kladný efekt? Pokud ano, jaký a proč?

4. Stanoviště - Sociální deprivace

Japonští hráči rugby



Senioři v Japonsku hrají rugby, zdroj:worldpressphoto.org

Ryuichi Nagayama (na fotografii uprostřed) trénuje se svým týmem před zápasem v japonském Kumagaya. Ve svých 86 letech je nejstarším aktivním hráčem tokijského Fuwaku Rugby Club, který byl založen v roce 1948. Podle Organizace spojených národů je jedním z přibližně 150 japonských klubů, které pořádají konkurenční zápasy s plným kontaktem pro hráče starší 40 let.

Japonsko je zemí s největší stárnoucí populací na světě, 28% populace jsou senioři ve věku 65 a více let. Podle zprávy časopisu The Japan Times jsou senioři zvláště ohroženi osamělostí. Výzkumy ukazují, že většina z nich přijde do kontaktu s jinou osobou pouze jednou za 2 týdny. Rugby je sport, který udržuje hráče aktivní a zároveň nabízí možnost společenského života. Mistrovství světa v rugby, které se konalo v Japonsku od září do listopadu roku 2019, zvýšilo povědomí a nadšení pro sport, přičemž účast na zápasech překonala předchozí záznamy z mistrovství světa (Kyung-Hoon, 2019).

Život ve vězení

Uvěznění je pro člověka velmi náročná situace. Musí vyrovnat se ztrátou fyzické svobody, což s sebou přináší různá omezení, ale i se ztrátou psychickou z důvodu odloučení od blízkých lidí (např. rodin, přátel, pracovního kolektivu atd.).

Ve vězení je jedinec omezen pouze na určité věci, je limitována jeho možnost volby produktů, které používá. Očekává se od něj absolutní poslušnost, dodržování pravidel a poslušání příkazů. Musí se přizpůsobit režimu a disciplíně ve vězení a v důsledku toho ztrácí svou identitu. Nutno dodat, že vězení není bezpečné prostředí, zvláště pro slabší jedince, kteří se mohou stát terčem útoků ze strany spoluvězňů nebo dozorců.

Vězni vytvářejí své vlastní sociální struktury, které jim pomáhají se ve vězeňském prostředí zorientovat a adaptovat. Musí přijmout nové normy a pravidla, která jsou z hlediska „přežití“ ve vězení výhodnější. Z důvodu sociální izolace jedinec ztrácí některé sociální role, které získal mimo věznic. Tyto změny jsou problematické z hlediska návratu do společnosti (Kráčmarová, 2012).

Otázky:

1. Jaká/é potřeba/y je/ jsou v ukázkách deprivovány? Porovnej s Maslowovou pyramidou potřeb.
2. Jak se jmenuje tento druh deprivace?
 - a) biologická
 - b) sensorová
 - c) motorická
 - d) sensorická
 - e) duševní
 - f) sociální
 - g) tělesná
 - h) citová
3. Setkali jste se někdy s touto deprivací ve filmu či seriálu?
4. Jak se projevuje tento typ deprivace v chování a jednání člověka?
5. U koho se může tento typ deprivace objevit a proč?
6. Může mít tento druh deprivace kladný efekt? Pokud ano, jaký a proč?

5. stanoviště - Citová deprivace

Harlowovy pokusy s opicemi

H. Harlow prováděl pokusy s opičími mláďaty, která odebral matkám ihned po narození. Mláďata byla poté umístěna k dvěma náhradním „matkám“, přičemž jedna byla z kovového pletiva a druhá z měkkého froté materiálu. Obě „matky“ měly na sobě přidělané lahve, ze kterých se mohla mláďata krmit. H. Harlow sledoval, ke které „matce“ si mláďe vytvoří citovou vazbu. Jinak řečeno, které „matky“ se mláďe bude držet, pokud se bude cítit ohrožené? Výsledkem těchto experimentů bylo, že mláďata vždy přilnula k matce z froté materiálu nehlédě na zdroj potravy. Důvodem byl pocit bezpečí a jistoty, jehož zdrojem byla „příjemná“ matka (Nolen-Hoeksema et al., 2012).



Opičí mláďe s „matkami“, zdroj: google.com

Výzkum J. Bowlbyho

J. Bowlby navázal na experimenty H. Harlowa s opičími mláďaty. V 50. a 60. letech sledoval děti, které byly z nějakého důvodu odloučené od matek (např. v jeslích, v nemocnicích, nebo v dětských domovech). Zaměřil se především na citovou vazbu dětí k jejich matkám. Svou teorii nazval „attachment“ (připoutání). J. Bowlby definoval připoutání jako potřebu navázání kvalitního a bezpečného vztahu s matkou. Uspokojení této potřeby je nezbytné pro zdravý vývoj dítěte (Nolen-Hoeksema et al., 2012).

J. Bowlby zdůrazňoval následky nedostatku citové vazby pro osobnost dítěte (ale i dospělého jedince) v souvislosti s dlouhodobou hospitalizací, tzv. hospitalizmem, který lze definovat jako důsledek dlouhodobé hospitalizace. Týká se především kojenců a malých dětí, protože během dlouhodobého pobytu v nemocnici strádají nedostatkem zejména citové vazby a sociálních kontaktů (Hartl & Hartlová, 2000; Langmeier & Matějček, 2011).



Hospitalizovaná dívka, zdroj: google.com

Studenti zhlédnou videoukázku, zde je odkaz:

https://www.youtube.com/watch?v=s14Q-_Bxc_U

Zaměří se na chování hospitalizované dívky.

Otázky:

1. Jaká/é potřeba/y je/jsou v ukázkách deprivovány? Porovnej s Maslowovou pyramidou potřeb.
2. Jak se jmenuje tento druh deprivace?
 - a) biologická
 - b) sensorová
 - c) motorická
 - d) sensorická
 - e) duševní
 - f) sociální
 - g) tělesná
 - h) citová
3. Setkali jste se někdy s touto deprivací ve filmu či seriálu?
4. Jak se projevuje tento typ deprivace v chování a jednání člověka?
5. U koho se může tento typ deprivace objevit a proč?
6. Může mít tento druh deprivace kladný efekt? Pokud ano, jaký a proč?
7. Proč jsou dnes pokusy se zvířaty zakázané?

7.8 Závěrem k didaktické kazuistice č. 2

Výuková situace byla na základě analýzy hodnocena jako nerozvinutá. Vyskytují se zde dva didaktické formalismy (odcizené a nezavršené poznávání), z toho důvodu je potřeba alterace naléhavá.

Alterace je navržena jako skupinová práce s jednotlivými stanovišti, na kterých skupiny studentů plní úkoly. Lze ji upravit dle potřeb daného třídního kolektivu. Práci ve skupině lze snadno v případě nespolupracujících studentů nastavit jako práci do dvojice popřípadě samostatnou práci, což je jedna z hlavních výhod, které tento přístup nabízí. Nevýhodou této alterace je vysoká náročnost na soustředění, avšak podporuje a rozvíjí čtenářskou gramotnost.

Cílem alterace je rozvíjení funkční psychologické gramotnosti v dimenzích: znalosti, uplatňování psychologických principů na osobní, sociální i organizační záležitosti, etický přístup, schopnost využívat a vyhodnocovat informace, efektivní komunikace a respekt k rozmanitosti. Alterace je zároveň navržena takovým způsobem, aby směřovala k naplnění očekávaných výstupů formulovaných v RVP (2018) pro obor Praktická sestra, podle kterých student určí příznaky, příčiny a možné důsledky deprivace a umí na ně vhodným způsobem reagovat.

Diskuze

Didaktické kazuistiky byly zpracovány na základě videohospitací provedených během průběžné praxe na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické. Jednalo se o hodiny zkušené učitelky, která má dlouholeté zkušenosti s výukou předmětů jako je Psychologie, Pedagogika a Ošetřovatelství.

Vzhledem k tomu, že jde kvalitativní výzkum, nelze jeho výsledky zobecnit. Aspirací didaktických kazuistik je inspirace studentů učitelství a učitelů (začínající i zkušených) ke zkvalitňování své výuky a rozvíjení funkční psychologické gramotnosti studentů.

Metodika 3A je relativně nový metodologický nástroj pro analýzu a hodnocení výukových situací, což je důvod, proč v současné době neexistuje mnoho podobných kazuistik. Na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity se metodikou 3A a její aplikací zabývá doc. Mgr. Alena Nohavová, Ph.D., která ji využívá pro zkvalitnění výuky psychologie. Stejný záměr měla i Mgr. Jana Leharová, která použila metodiku 3A pro zpracování své diplomové práce.

Didaktické kazuistiky je velice obtížné vzájemně porovnat, protože vychází z různých pojetí. Avšak to, co mají společné je cíl - zlepšit kvalitu výuky psychologie na středních školách. To znamená inspirovat studenty a učitele k sebereflexi a reflexi své výuky pomocí metodiky 3A. Díky ní pozorovatel získá lepší vhled do procesu didaktické transformace obsahu, který významně ovlivňuje kvalitu výuky. Metodika 3A tak významně přispívá i k rozvíjení kompetencí učitele. Pokud se učitel při přípravě na výuku zamyslí nad tím, jak „aranžovat“ učivo a navrhnout učební úlohy, tak, aby byly propojeny všechny tři vrstvy konceptového diagramu, bude naplňovat cíle výuky psychologie, tzn. rozvíjet funkční psychologickou gramotnost studentů.

Navrhované alterace mohou sloužit jako základ pro tvorbu různých podpůrných materiálů pro výuku psychologie, kterých je nedostatek. Během praxe jsem byla několikrát konfrontována s tím, že studenti nemají žádnou studijní oporu v podobě učebního textu. Zde vidím velký potenciál metodiky 3A do budoucna.

Závěr

Cílem této diplomové práce je zkoumání kvality výuky psychologie na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické v rámci obsahově zaměřeného přístupu.

První kapitola teoretické části se zabývá kvalitou školy a kurikula, která významně ovlivňuje kvalitu výuky. Pozornost je věnována především didaktické transformaci obsahu na úrovni ontodidaktické, psychodidaktické i kognitivní. Druhá část pojednává o výuce psychologie na středních školách v České republice a na Slovensku. Jsou uvedeny základní pojmy didaktiky psychologie, její předmět a specifika. Důraz je kladen zejména na cíle výuky psychologie. Poslední kapitola teoretické části pojednává o metodice 3A jako o metodologickém nástroji zkvalitňování výuky.

Praktická část obsahuje dvě didaktické kazuistiky zpracované metodikou 3A. Jejich cílem bylo analyzovat výuku z hlediska propojenosti vrstev v modelu hloubkové struktury výuky. Výsledkem bylo objevení didaktických formalismů, jejichž výskyt poukazuje na sníženou kvalitu výuky. Proto byly navrženy alterace, které slabá místa zlepšují a naplňují cíle výuky psychologie, tj. rozvíjí funkční psychologickou gramotnost v některých jejích dimenzích.

Výsledky této kvalitativní analýzy neusilují o zobecnění. Navrhované alterace mohou být využity jako podpůrný materiál v praxi nebo mohou sloužit jako inspirace studentům učitelství a učitelům, jak navrhovat učební úlohy, aby byl propojen cíl výuky s jejím obsahem a s činností studentů.

Seznam použitých zdrojů

Altmanová, J., Berki, M. J., Brdička, B., Brožová, M. I., Hausenblas, P. O., Hesová, M. A., & Janoušková, R. S. (2010). Gramotnosti ve vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf.

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

Boneau, C. A. (1990). Psychological literacy: A first approximation. *American Psychologist*, 45(7), 891.

Cakirpaloglu, P. (2012). Úvod do psychologie osobnosti. Grada Publishing as.

Cap, J., & Dytrych, Z. (1966). Contribution to the Theory of Conflict, frustration and stress. *Ceskoslovenska psychologie*, 10(4), str. 350-365.

Duit, R. et al. (2012). The model of Educational Reconstruction - a Framework for Improving Teaching and Learning Science. Rotterdam: Sense Publishers.

Fonagy, P.; Target, M. (2005). Psychoanalytické teorie. Praha: Portál.

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

Franklin, J. C., & Brožek, J. (1949). The Rosenzweig P-F Test as a measure of frustration response in semistarvation. *Journal Of Consulting Psychology*, 13(4), str. 293-301. DOI:10.1037/h0060598

Gregory, R. J. (2004). Psychological testing: history, principles, and application. Boston: Allyn and Bacon.

Halpern, D. F., & Butler, H. A. (2011). Critical thinking and the education of psychologically literate citizens. In J. Cranney & D. S. Dunn (Eds.), *The psychologically literate citizen: Foundations and global perspectives*, 27-40. New York: Oxford University Press.

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

Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). Psychologický slovník. Praha: Portál.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). Velký psychologický slovník. Praha: Portál.

Hladomorna. (2001-). In Wikipedia: the free encyclopedia. Wikimedia Foundation. <https://cs.wikipedia.org/wiki/Hladomorna>

Hoferková, S., & Švrnčinová, L. (2009). Syndrom CAN. Infomační Portál Pro Orgány Sociálně-Právní Ochrany Děti. Retrieved July 05, 2020, from http://www.ospod.cz/e_download.php?file=data/editor/16cs_2.pdf&original=Syndrom_CAN_text.pdf

Chrz, V., Nohavová, A., & Slavík, J. (2015). Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv: aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica*, 20(3), str. 21-46.

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

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

Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), str. 116-135.

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

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

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

Janík, T. (2018). Od obsahu vzdělávání k žakově znalosti: kritická místa na cestě do školy a ze školy. *Arnica* 8, 1, 1–8. Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň.

Kattman, U., Duit, R., Gropengießer, H., & Komorek, M. (1997). The model of educational reconstruction. A model for science education research and development. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3, str. 3-18.

Kaufman, M. (2007). In memoriam: The idioverse of Saul Rosenzweig (1907-2004). *Journal Of Psychotherapy Integration*, 17(4), 363-368. DOI:10.1037/1053-0479.17.4.363

King, P., W. (2010). *Climbing Maslow's Pyramid*. United Kingdom: Troubador Publishing,

Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*, 2(1), str. 67-81

Korthagen, F. (2011). Vytváření programu realistického učitelského vzdělávání. Korthagen, F. a kol. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Korthagen, F.A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.

Kyung-Hoon, K. (2019). *Japan's Veteran Rugby Players*. World Press Photo. Retrieved July 05, 2020, from: <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2020/39657/9/Kim-Kyung-Hoon-SPS-IJ>

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie (2., aktualiz. vyd.)*. Grada Publishing.

Marek, A. (2000). *Psychologie (2. dopl. vyd.)*. Olomouc: Matice cyrilometodějská.

Matějček, Z., Langmeier, J. (1963). *Psychická deprivace v dětství*. 1. vyd. Praha: prof. MUDr. Zdeněk Macek,

Matějček, Z., & Langmeier, J. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Karolinum Press.

Matějček, Z., Langmeier, J. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981.

McGovern, T. V., Corey, L., Cranney, J., Dixon Jr, W. E., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., ... & Walker, S. J. (2010). Psychologically literate citizens. In D. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology: Blueprint for the discipline's future* (s. 9-27). Washington: APA.

MŠMT (2018). Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 53-41-M/03 Praktická sestra [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2020-06-12]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_7_vlna/RVP_5341M03_Prakticka_sestra.pdf

Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). Videostudie v pedagogickém výzkumu. Brno: Paido.

Nohavová, A. (2018). Didaktika psychologie: od cíle výuky k jeho realizaci. České Budějovice: Jihočeská univerzita

Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., & Wagenaar, W. A. (2012). Psychologie Atkinsonové a Hilgarda (3. vydání). Praha: Portál.

Novotná, B. M. (2013). Individuální a skupinová práce s dětmi se syndromem CAN [Diplomová práce]. Pražská vysoká škola psychosociálních studií.

Plháková, A. (2003). Učebnice obecné psychologie. Academia.

Plháková, A. (2006). Dějiny psychologie. Grada Publishing.

Pol, M. (2005). Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji. Brno: Masarykova univerzita.

Poláchová Vašátková, J. (2006). Úvod do autoevaluace školy. Univerzita Palackého v Olomouci.

Píšová, M., Kostková, K., & Vlček, P. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie. Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků, (19), str. 24-30.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). Pedagogický slovník. Praha: Portál

Reiterová, E. (2001). Projektivní test tří stromů. Olomouc: Univerzita Palackého.

Rosenzweig, S. (1938). Frustration as an experimental problem. *Character & Personality*, 7(2), str. 126-128.

Rosenzweig, S. (1945). The picture-association method and its application in a study of reactions to frustration. *Journal Of Personality*, 14(1), 3. DOI:10.1111/1467-6494.ep8925472.

Rosenzweig, S., Fleming, E. E., & Rosenzweig, L. (1948). The Children's form of the Rosenzweig Picture-Frustration Study. *Journal Of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 26(1), 141-191. DOI:10.1080/00223980.1948.9917400

Rosenzweig, S. (1950). Some problems relating to research on the Rosenzweig picture-frustration study. *Journal Of Personality*, 18(3), 303. DOI:10.1111/1467-6494.ep8928616

Rosenzweig, S., Ludwig, D. J., & Adelman, S. (1975). Retest Reliability of the Rosenzweig Picture-Frustration Study and Similar Semiprojective Techniques. *Journal Of Personality Assessment*, 39(1), 3.

Rosenzweig, S. (2004). Saul Rosenzweig's Purview: From Experimenter/Experimentee Complementarity to Idiodynamics. *Journal Of Personality Assessment*, 82(3), str. 257-272.

Rusek, M. & Slavík, J. & Najvar, P. (2017). Obsahová konstrukce a didaktické uplatnění přírodovědného edukačního experimentu ve výuce na příkladu chemie. *ORBIS SCHOLAE*. 2016. 71-91. 10.14712/23363177.2017.3.

Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]* (5. vydání). Grada Publishing.

Searle, J. R. (2004). *Mind: A brief introduction*. Oxford University Press.

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), str. 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.

Smékal, V. (2007). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání* (2., opr. vyd.).

Sokolová, L. (2010). *Didaktika psychologie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Sokolová, L., Lemešová, M., Masaryk, L. (2013). Psychológia v sekundárnom vzdelávaní.

Sokolová, L., Lemešová, M., Jursová Zacharová, Z. (2014). Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek :Inovatívne prístupy.

Sokolová, L. (2015). Metódy vyučovania psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Stuchlíková, I. (2002). Základy psychologie emocí. Praha: Portál.

Stuchlíková I., & Janík, T. et al. (2015). Oborové didaktiky: vývoj - stav - perspektivy. Brno: Masarykova univerzita.

Svoboda, M., Humpolíček, P.,& Šnorek, V. (2013). Psychodiagnostika dospělých. Praha: Portál.

Šalamounová, Z., Šedřová, K., Sedláček, M. & Švaříček, R. 2017. Problém účelnosti v dialogickém vyučování. - Pedagogika 67(3): 2 47-278. DOI: 10.14712/23362189.2017.768

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

Štorková, B. E. (2019). Pobyť ve tmě jako sebezkušenostní technika-interpretativní fenomenologická analýza příběhů [Diplomová práce]. Masarykova univerzita.

Švingalová, D. (2006). Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi. Technická univerzita v Liberci.

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

Trna, J. (2011). Konstruktivní výzkum (design-based research) v přírodovědných didaktikách. Scientia in educatione, 2(1), str. 3-14.

Vágnerová, M. (2004). Psychopatologie pro pomáhající profese (3. vydání). Portál.

Vágnerová, M. (2007). Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří. Praha: Karolinum.

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

Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie: dětství a dospívání (Vyd. 2., dopl. a přeprac.). Praha: Karolinum.

Višňovský, E. (2006). „Praktický obrat “v sociohumanitných vedách. In V. Černík & E. Višňovský (Eds.), Vzťah teoretického a praktického v sociálných a humanitných vedách, str. 42-67. Bratislava: IRIS

Vybíral, Z. (2010). Bída pop-psychologie. Lidové noviny-příloha Orientace, 23(50), str. 21-22.

Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (2019). Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace. Grada Publishing.

Seznam příloh

Příloha 1: Časová struktura a přepis výukové situace č. 1 - Frustrace

Příloha 2: Časové struktury a přepis výukové situace č. 2 - Deprivace

Příloha 3: Mentální mapa pro učitele

Příloha 4: „Slepá“ pyramida potřeb A. Maslowa, pojmy k doplnění do Maslowovy pyramidy

Příloha 1

Časová struktura hodiny, téma: Frustrace

- 00:36
 - organizační záležitosti, práce na psychologickou olympiádu
 - test z asertivity, srovnávací test z obecné a sociální psychologie
- 02:00
 - téma hodiny: Náročná životní situace
- 02:24
 - připravte si papíry s předepsanými různými typy reakcí
- 03:00
 - zapsání do třídní knihy
- 04:19
 - úvod do tématu
 - navázání na minulou hodinu, nastínění dalšího průběhu
- 04:44
 - Zkuste se zamyslet, co to ta náročná životní situace je?
- 05:18
 - definice NŽS
- 06:00
 - příklady: ranní vstávání, ztráta lidského života
- 08:25
 - reakce jedince (co dělá při zvládnání NŽS?)
- 13:00
 - způsoby adaptace na NŽS (aktivita a pasivita)
- 16:04
 - příklady NŽS (frustrace, deprivace, stres, konflikt, syndrom vyhoření)
- 16:59
 - téma: Frustrace
- 17:30
 - obrázek: člověk, cíl a překážka
- 18:48
 - “Zkuste si vzpomenout, kdy jste naposledy zažívali frustraci?”
- 20:43
 - prožívání frustrace
- 22:14
 - typy překážek
- 27:54
 - závažnost frustrace
- 32:20
 - frustrační tolerance
- 36:20
 - reakce na frustraci
- 40:40
 - práce s papíry, zadání DÚ

Přepis výukové situace, téma: Frustrace

21.11. 2017

16:59 - 42:34

U:...V tomto bloku budeme probírat frustraci, deprivaci a stres, v dalším konflikt a v dalším ročníku budete probírat syndrom vyhoření. Je to takovým způsobem rozdělené, tak abyste mě neukamenovali, že nedojdu až k syndromu vyhoření. Tak dostáváme se k tomu prvnímu, a to je frustrace. Je to od slova frustrat, nebo-li zbytečně marně. (Učitelka maluje na tabuli postavu a půloblouk). Tak, kdo to nepoznal, tak já to vysvětlím. Toto je člověk (ukazuje na postavu na tabuli) a toto je cíl (ukazuje na půloblouk, na jehož vrchol dopisuje "cíl"). A ten člověk se snaží dosáhnout nějakého cíle nebo to může být potřeba. Snaží se dojít k tomu cíli, je to jeho předsevzetí, ale najednou se mu do cesty postaví nějaká překážka (učitelka domalovává mezi člověka a cíl tlustou čáru představující překážku). Ta čára je překážka. Tomuto typu náročné životní situace říkáme teda jak?

S1: (mluví tiše) Frustrace.

U: Ano, frustrace. Nebojte se, taky můžete mluvit, opravdu. Takže psychický stav, který je vyvolán nějakou překážkou, která nám brání uspokojit své potřeby nebo cíle. Zkuste si teď každý z vás přijít na to, jakou frustraci jste kdy zažívali? Jednu jedinou. Prostě o něco jste usilovali a najednou vám to překazila překážka. Každý z vás a chci, abyste si to někde poznamenali. Kristýno, co Vás napadá?

S2: No, nic. No, třeba...

U: Zkusme zůstat u těch potřeb. Základních potřeb.

S2: Třeba, že jsem měla hlad a nemohla jsem se najíst.

U: Výborně, ano, skvělý. Mohlo se stát, že jste měla hlad a neměla jste čas se najíst nebo jste chtěli něco sníst, ale někdo už to z té lednice snědl. Stalo se vám to, jo? Pojdme toho zkusit vymyslet co nejvíc...Veroniko.Tak. Nebo můžete mít žízeň, ale já vám řeknu: "Nepopíjejte mi v hodině, nejste kojeneček." a v tu chvíli to pro vás bude, protože to vezmete vážně, frustrace, jo?! Nebo vám tu flašku vypiju, jo? a tak dále. Takže, umíme se to představit. Nebo chci se dostat na střední školu, ale nějak se mi

nepovedou přijímačky, jo?! Tak, jaká situace frustraci vyvolává, jsme si řekli, co jste u toho prožívali? Jaké pocity tam byli? Nemůžete se najíst, máte hlad.

S3: Vztek.

U: Vztek, co ještě?

S4: Smutek.

U: Smutek, ano. Bude vám to hodně líto. Ještě něco? Pocit nespravedlnosti. Naštvaní, atd. Dá se říct, že téměř vždycky ta frustrace vyvolává negativní pocity. Je to tak? A máme tam napsáno, že výjimečně může ta frustrace zvýšit výkonnost. Výjimečně. Může se to stát, samozřejmě. Každý jsme trochu jiný. Nemusíte mě litovat, já nebrečím. Já mám jen zánět spojivek. Vy se na mě tak hezky soucitně díváte. Napětí, zlost, úzkost, smutek jsme si říkali, může taky frustrace vyvolat takovou apatii? Co je to apatie?

S5: Nezámám.

U: Nezámám, nesnažení se, vzdávání se, jo? Takže až takhle. Když nerozumíte nějakému slůvku, tak se vždycky přihlašte. Tak říkali jsme si, že frustrace je vyvolána tím, že se nám do cesty postaví nějaké překážky. Ty překážky si můžeme dělit. Základní dělení je na vnější a vnitřní. A máme tady rozepsány ty vnější, které jsou buď sociálního charakteru nebo fyzikálního charakteru). Vnější jsou v podstatě vyvolány působením okolního prostředí. Představa. Vaším cílem je přijít do školy včas, protože se vám to už párkrát nepovedlo, už je na vás třídní naštvaná a hrozí, že z toho bude nějaká sankce. Dokážete se vžít do této situace? No...já taky vím na koho to je. Takže já se rozhodnu, že opravdu dnes přijdu včas. No jo, ale ono se to nepovede, protože když dobíhám na autobusovou zastávku, tak vidím, jak se ty dveře zavírají a ten autobus odjíždí. Jo, fyzikální. Představa, že strašně potřebuju na záchod a dlouho ho nemohu najít a pak když ho najdu, tak je zamčený. To si asi taky umíte představit, jo?! Budu po vás chtít nějaký další příklad, abych viděla, že o tom uvažujete a že tomu rozumíte. Sociální překážky. Když je to sociální, tak jsou to překážky, které nám způsobují...ted' mě doplňte...

S6: ...ostatní lidé

U: Ostatní lidé. Zkuste mluvit trochu více nahlas. Takže, co jsem říkala. Vy si přejete moc moc moc jít na nějakou párty nebo na rande nebo...dosad'te si chcete a rodiče vám to zakážou. Rodičovský zákaz se stane tou překážkou. Co ještě může být tou překážkou, za kterou může někdo jiný? Co Jitko?

S7: Přemýšlím.

U: Bolí to? Tak, nějakou překážku, kterou vyvolají druzí lidé.

S8: Učitel.

U: Ano, ale zkuste něco konkrétního.

S8: Třeba chci pochopit matiku, ale není mi to jasný.

U: Protože...ten učitel...

S8: ... ji špatně vyložil.

U: Výborně, to je úžasná překážka nebo představte si, že teď nedávno otvírali IGY a já jsme tam teda nebyla, já jsem po tom netoužila, ale slyšela jsem, nevím jestli je to pravda, že prvních 150 lidí dostalo něco zdarma...nějaký nákup. Takže se tam vytvořila obrovská fronta, velmi nedisciplovaná, no a představte si, že jste 151. člověk, jo?! Byl jste tam někdo?

S9: Já jo, ale byla jsem tam až později.

U: Takže jste si neužila to pravé. Já teď mluvím o té frontě jako o sociální překážce. Pak jsou tady ty vnitřní překážky a to jsou překážky, za které si můžeme sami. Možná se vám to bude zdát zvláštní, ale představte si, že je někdy člověk líný a nedosáhne svého cíle. Jsou tací lidé. Dovedete si představit, že jste nedosáhli svého cíle, protože jste se báli nebo styděli, jo? Jsou různé možnosti. To jsou ty vnitřní překážky. Tak vidím, že to zase dneska nestihneme, tak pište rychleji, já budu rychleji povídat. Tak závažnost frustrace. Teď jsme měli ty překážky vnitřní a vnější a teď se dostáváme k závažnosti frustrace. To znamená, jak je závažná. To dělíme obvykle na takové tři možnosti. Co jsou ty malé? To je takové to stokrát nic umožilo osla. Je to takovej den blbec. Prostě ráno vstanu, ten budík mi nezvoní, pak si poleju horkou vodou nohu a tak dále, nemůžu najít klíče a já nevím co všechno, jo? Takže spousta malých překážek mohou vyústit ve stres, samozřejmě. To ještě budeme probírat. Pak jsou velké a tam se jedná o neuspokojení nějaké důležité potřeby. Může to být třeba situace...počkám až si dopíšete...může to být třeba situace, kdy je pacient hospitalizován v nemocnici a je vyhlášena chřipková epidemie, jo a najednou je omezený sociální kontakt. Nikdo za ním nepřijde na návštěvu, protože nesmí. Takže to jsou velké, si napište. A pak jsou takzvané existencionální, které se týkají samotné existence člověka. Tak a to může být třeba pocit zbytečnosti starého člověka, který vnímá svoji situaci, že už nemůže nikomu pomoci, nemůže nikomu nic nabídnout nebo samozřejmě velmi drsné překážky, které

souvisely s pobyte v koncentračním táboře. Vy jste viděli řadu filmů a naopak, může to být i blahobyť. K tomu jednu malinkou odbočku. Měří se takzvaný pocit štěstí. Měří se to celosvětově a pak se zkoumá, které ty státy...obyvatele státu zažívají větší pocit štěstí. Takže Bhútán je na tom nejlépe.

S10: Kdo?

U: Bhútán. Najděte si to. Je to strašně zajímavý stát, takže si o tom přečtěte a pak se samozřejmě a pak se měří také pocit štěstí, který se pojí s různými životními událostmi a zjistilo se opakovaně, že člověk, který vyhrál nějakou extrémní částku peněz. Mnoho miliónů, miliard, když to řekneme takhle. A člověk, který měl takový úraz, že ho handicapoval takovým způsobem, že se ocitl na vozíčku zažívají po půl roce stejný pocit štěstí. Zdá se to úplně neuvěřitelné. Takže majetek pocit štěstí nepřinese. Tak jedeme dál. Existuje ještě, prosím vás, tzv. odolnost vůči frustraci. Říká se tomu frustrační tolerance. Tak a...kdybysme to hodně zjednodušili. Který temperamentový typ bude mít asi nejvyšší toleranci vůči frustraci než jiný?

S11: Flegmatik.

S12: Melancholik.

U: Melancholika bych úplně neřekla, spíš....už jsem to tady slyšela...

S12: Flegmatik.

U: Ano, flegmatik. Jo, flegmatik. To je jeho taková docela dobrá vlastnost, že dokáže mít tu frustrační toleranci vyšší. Jinak další vlastnosti. Jinak to bude u citově labilního člověka, citově stabilního člověka. To si dovedeme představit. Dále, kromě vlastností jedince má na naši frustrační toleranci vliv i působení ostatních lidí, ostatních prostřední. Tak to R je rodina, to Š je škola. Jo, tak kdo neví R je rodina, Š je škola. Tak výchovné působení rodiny. Jak by měli rodiče postupovat, aby dítě mělo dobrou frustrační toleranci? Co byste takovým rodičům doporučili?

S13: Aby si to dítě zažilo ty situace samo.

U: Výborně, ano. A nějaký jednodušší?

S14: Dát mu peníze.

(všichni se smějí)

S14: No, aby s tím hospodařilo...

U: No to máte určitě pravdu. Aby ho to potom nefrustrovalo.

S14: Aby se naučil odvádět daně atd.

U: Dobrý, to беру. To je to, co jsem chtěla. Rodiče by neměli úplně zametat tu cestičku. Měli by je vést k tomu, aby samy překonávaly ty překážky, na které mají, ale zároveň je strašně důležité, aby jistili záda a pomohli jim u překážek, které nemohou samy zvládnout. Což jste vyjádřila moc hezky, B. Jo, takže neumetat tu cestičku.

S15: (baví se hlasitě se spolužačkou)

U: D., představte si, že učitel chce dát pět neomluvených hodin za to, že dítě nepřijde do školy. Že má neomluvenou absenci. A pak jsou i rodiče, kteří řeknou: Máš smůlu. Co sis nadrobil, to si taky sněž a oni to nepřikrejou. I když takových lidí je velice málo, řekla bych, že je to pro ten život důležité, aby se s tím dítě dokázalo popasovat samo.

Příloha 2

Časová struktura hodiny, téma: Deprivace

- 00:00
 - organizační záležitosti
- 02:10
 - připravit papíry s DÚ (pracovní listy)
- 04:07
 - opakování minulé hodiny (NŽS, frustrace)
- 06:20
 - práce s pracovními listy (DÚ), reakce na NŽS (únik, agrese, uzavření se do sebe, regrese, sebeobviňování, projekce, vytěsnění, bagatelizace, racionalizace, únik do fantazie, identifikace s větším problémem, neadekvátní reakce, opačná reakce, izolace)
- 14:30
 - další reakce na frustraci (obejití překážky, úplatek, snížení nároků, sublimace, fixace)
- 20:13
 - téma: Deprivace
- 21:48
 - Maslowova pyramida potřeb
- 24:37
 - druhy deprivace:
 - fyziologická a sociální (citová, bezpečí, smyslová, informační, konativní, motorická, existenční / existencionální)
- 42:45
 - DÚ: Já a moje deprivace (kdy jsem já nebo někdo v mém okolí zažil deprivaci)

Přepis výukové situace, téma: Deprivace

28.11. 2017

20:09 - 43:12

U: Další náročnou životní situací je deprivace. Máte tady definici. Tak. Takže, co je důležité? Někdo si dělá omalovánky, vy stihnete ještě leccos jiného. Takže, je to psychický stav, který vzniká tak, že dlouhodobě není uspokojena nějaká potřeba nebo není-li dlouhodobě dosaženo cílů. Důležité je to "dlouhodobě". Takže se to týká potřeb. V souvislosti s tím jsou tam ty cíle. Hovoříme-li o potřebách, tak si vzpomeňte na aktivačně motivační vlastnosti, tam jste potřeby měli a nějakým způsobem jsme si je strukturovali, pamatujete si na toho pána, který určil to pořadí, no no no, kdopak to byl? Byla to taková (ve vzduchu maluje prstem trojúhelník) ...pyramida. Jak se jmenoval ten pán, co ji uspořádal? No? Maslowova pyramida potřeb. Takže když se budete učit tenhle celek, tak se k němu vraťte, protože se na něj budu ptát. My tady máme takovou malou pyramidku, jen pro připomenutí. Tu si nemalujte. Nebudeme tím ztrácet čas. Je to základní pěti-podlažní pyramida, která se poté rozkresluje do sedmi patrové. Ale já jsem vám ji chtěla teď jenom připomenout s tím, že ty základní potřeby jsou úplně dole, pak jsou potřeby bezpečí a jistoty. Pak jsou tu potřeby lásky a souvaznosti, bývají tam zařazeny i výkonové potřeby, bývají tam zařazeny i kognitivní potřeby, ale vždycky na vrcholu té pyramidy jsou seberealizační potřeby. Jsou to potřeby, které v podstatě téměř všechny se mohou dostat, mohou být deprivovány. Téměř u všech může dojít k dlouhodobému neupokojení, k té deprivaci. Prosim vás existuje takový mýtus, že musí být uspokojeny potřeby na té nižší úrovni, aby mohly být uspokojeny potřeby na té vyšší úrovni. To je velice často pravda, ale taky to nemusí být pravda. Jsou situace, kdy se lidé dostali do koncentračních táborů a tam bylo velice problematické uspokojit ty základní potřeby, jo? Měli málo jídla, měli málo pití, byla jim zima, byla tam spánková deprivace. Přesto lidé, kteří to přežili, se realizovali (není rozumět), navazovali vztahy s druhými lidmi, snažili se o nějakou seberealizaci. Když se podíváte v Praze třeba do Židovského muzea, tak tam uvidíte, že si ty věžňové z chleba, který měli na přiděl a měli ho malinko, si umačkali malinkaté šachové figurky, jo a prostě byli schopní, třeba jen někteří lidé, hrát šachy jako seberealizaci. Až jako takhle.

Takže to neplatí úplně automaticky. Velmi často to tak nemusí být. Tak to k připomenutí té Maslowovy pyramidy a teď, jaká může být deprivace? Napište si nejdřív to první, říká se jí fyziologická. Týká se základních potřeb. Máme tu biologickou a zkuste mi říct situaci, kdy může být deprivována tato potřeba. Jednu z nich si vyberte - třeba jídla. Vyberu já. Jídla. Takže, kdy může být deprivována potřeba jídla? Dlouhodobě neuspokojená. (ve třídě je ticho) Tak vymyslet.

S1: To jsem ještě nezažila.

U: A nedovedeme si to ani představit?

S1: (není rozumět)

U: No to jo, kdyby to bylo dlouho, tak byste umřela.

S2: Třeba, když jedeme s někým na dovolenou a nemáme svačinu a on to neví dopředu.

U: Nevím, jestli je to překážka, protože ona často nechybí tak dlouho nebo jestli už je to deprivace, jo? Vy to vnímáte jako fakt dlouhodobý, jo? Dobře, já si teda spíš myslím, že jde o frustraci. Tak dál. Já jsem tady hovořila o tom koncentračním táboře, třeba jo? Nebo...nemocnice. Může tam dojít k deprivaci?

S3: Ano.

U: A kdy?

S3: Když se čeká na operaci?

U: Výborně. Čeká se na operaci, obvykle ten člověk před ní 12 hodin nejí a nepije. Pak se třeba operace odloží, pak se zase odloží. Zažila jsem takhle, že člověk třeba čtyři dny nejedl.

S3: Fakt?

U: No fakt. No je to strašný. Já to nechci to...(zadívá se na dvě studentky, které vyrušovaly)

S4: Ona mi dala to...

S5: Já jsem se jí ani nedotkla.

U: Já to řešit nebudu. Maximálně vás rozsadím. Tak co dál. Co dál? Kde ještě to jídlo?

S6: Ztratím se v divočině.

U: Výborně. Bezva. Tak kde ještě? (Studenti se baví mezi sebou, ale na pobídku vyučující nereagují.) Dovedete si představit, že máte nějaký restriktivní dietní opatření

a nesmíte jíst z důvodu své nemoci? No? U kterého onemocnění je strašně přísná dieta?

S7: (není rozumět, ve třídě je hluk) Cukrovka.

U: Cukrovka není tak přísná, to se dá vyladit...

S8: Crohnova nemoc.

U: Crohnova nemoc, tam už je to horší. A ještě něco?

S9: Bezlepková dieta.

U: Bezlepková dieta, tam se dá taky nějakým způsobem vyladit. Například pijete sójové mléko. Co třeba pankreatidita? Jo? Kdyžtak si to napište. Tak a teď je to na vás. Nějakou jinou potřebu. Nějakou jinou potřebu z těch základních biologických.

S10: Spánek.

U: Tak spánek a kdy?

S10: Když jezdím dlouho někam na dovolenou autem (není rozumět).

U: Tak tam to záleží na tom, kam jedete. To deprivace fakt není. No? Tak něco, co trvá dlouhodobě.

S9: Když třeba nemáme peníze a nemůžeme si jídlo koupit.

U: Ale já už jsem u spánku.

S11:(není rozumět, ve třídě je hluk)

U: Ale máte pravdu. No povídejte. Spánek.

S9: Když musíme vstávat a jdeme spát pozdě.

U: Když musíme vstávat a jdeme spát pozdě, ale musela byste tak chodit hodně dlouho....Když chodíme z práce do práce a zkracujeme si tu dobu. Nebo když máme nějaké tělesné problémy. Třeba dušnost a nemůžeme spát, protože je dušnost. Nebo to může být jedna z nejhorsích forem mučení - bránit lidem ve spánku. Tak. Opustíme tuhle kategorii a vrátíme se k další půlce, a tou je sociální deprivace. Tedy dlouhodobě není uspokojena moje potřeba sociálního kontaktu a nebo jsou tam dlouhodobé vztahové problémy. A zase na vás chci, abyste vymysleli příklad.

(třída nereaguje)

U: Tak. Příklad.

S7: Třeba starý lidi, když pořád seděj doma a s nikým se nevidaj.

U: Ano, ano.

S9: Hezky.

U: No já myslím, že to moc hezký není. Člověk žije, ale je úplně vyvázan z mezilidských vztahů. Může to být člověk, který opravdu žije sám a nebo to může být člověk, který žije v nějakém sociálním zařízení a nikdo s ním nevede smysluplnou konverzaci. Jenom se ho zeptaj: Byl jste na stoličce? Bolí vás něco?. To jsou takový dotazy, ale ve skutečnosti se o toho člověka moc nezajímáme. Je vyvázan z těch mezilidských vztahů. Kdo jste viděl film Babí léto ruku nahoru. Babí léto. Nikdo? Český film? Takže se na něj teď podíváte, si to napište, protože tam je krásný prototyp člověka, který žije tímto způsobem a bude se vám líbit ten film. Napište si to. Tak Babí léto, než půjdete k maturitě, tak to budete mít zkouknutý. Budu se na to ptát minimálně ve třech otázkách.

S9: Jako na ten film?

U: Ne, na ty souvislosti. Tak. Takže sociální nebo-li takzvaná psychická deprivace. Psychická deprivace. A napíšete si zatím jenom tu první - citovou, jo? Citová.Tak kde si myslíte, že by mohla být citová deprivace.

S12: Dítě z děčáku.

U: Ano, dětské domovy. Výborně.

S13: (ve třídě je velký hluk)

U: No, rozumíme tomu všichni? Vy jste neřekli nic a smějete se tomu, co řekla Kristýna. Já myslím, že to řekla dobře. Děti z dětských domovů nemají saturovanou potřebu lásky, protože to prostě nejde. Ta teta jim nemůže dát to, co maminka. Výborně.

S12: Co třeba děti, který jsou nechtěný v tý rodině?

U: Ano, ale velmi často tam je ještě kritérium.....dítě může být nechtěné, neplánované nebo nepřijaté. A to je to, o čem hovoříte vy, jo. Oni mě nechtěli, ale oni mě ani nepřijali. Nebo to může být dítě neplánované, nechtěné, ale přijaté. A tam to nebezpečí už není. A to je obrovský rozdíl. Kdybych se vás teď zeptala, jakože se neptám, kdo z vás je nechtěný dítě, tak věřím, že pár rukou by se zvedlo, ale nakonec většina z vás by byla nakonec přijatá. Jo? Třeba(není rozumět), ale jsme rádi, že to mimino máme, jo? To, co jste říkala vy, bylo v pořádku, jo? Co ještě? Citová deprivace...kdy ještě?

S13: (není rozumět)

U: Vydržte, zapamatujte.

S9: Třeba v nemocnici, když je dlouhodobě nemocnej pacient a už nemá žádný příbuzný a nemá za ním, kdo docházet.

S13: A nebo, když je taková ta chřipková epidemie.

U: Výborně, výborně. Kdybyste mluvily nahlas, bylo by to lepší, ale říkáte to dobře. Tak už se vám někdy stalo, že jste...že jste byli u seniorů, pečovali jste o seniory a oni takhle natahovali ty ruce po vás? Jo, a sestřičko...? Velmi často jsou citově deprivovaní. Bezva. Jo. Tak. Láska. Bezpečí. Kdy se cítíme bezpečně je velký téma. Kde se vy cítíte bezpečně?

S13: (není rozumět)

U: Když jste doma, ano. Bezpečí je velmi často spojeno s domovem, například. Tak jedeme dál, sensorická neboli smyslová deprivace. Sensorická nebo smyslová deprivace. Kdy, jak, co? Povídejte.

S12: Když je třeba postižený nebo je nějaký člověk postižený, tak neslyší, nevidí.

U: Mhh, hmm. Já bych jenom řekla, abysme si to ujasnili. My neříkáme postižený člověk, nene, já to беру, ale říkáme člověk s postižením. Ono je to vlastně jako strašně rozdílný, protože postižený člověk je takovej jako nedokonalej jako (není rozumět) tak ty seš postiženej. Ale člověk s postižením je člověk kompaktní, celistvý, normální, ale má na víc o postižení. Ale máte pravdu. Když nebudu vidět, nebudu slyšet, nebudu dostávat...Holky nechte toho!...nebudu dostávat. Když nebudu dostávat ty podněty, tak to samozřejmě pro mě bude deprivace. Kdy ještě? Kdy ještě? Sensorická deprivace...Tak hele, vy jste mi vypadli, tak povídejte, kdy ještě může dojít k sensorické deprivaci?... (třída nereaguje)... Ležíte v nemocnici, jste imobilní a jste upoutaní na lůžko a ležíte a vidíte na strop, vidíte jeden obrázek, druhý obrázek, pokud máte štěstí z okna. Někdy to štěstí nemusí být. Jo? Můžete takto ležet třeba v ústavu sociální péče, ne týdný, ale měsíce i roky. Je to smyslová deprivace?

S14: (student kývá)

U: Je, a obrovská. Tak, kognitivní, nedostatek informací. Um, někteří z vás se informacím velmi úspěšně brání. Co, Jitko, je to tak?

S15: No.

U: Když si představíte situaci, kde člověk dlouhodobě nemá dostatek informací.

S13:(není rozumět)

U: Výborně, řekla jste to dobře. Týno, slyšela jste?

S16: Jo.

U: Jo, to jsem ráda. Takže slyšeli všichni. Bezva.

S17: Co říkala?

S13: Domov seniorů(dále není rozumět).

U: Výborně, ano. To v souvislosti zase s tou sociální izolací nebo to může být situace, kdy člověk je ve vězení nějakým způsobem izolovaný. Další film, kdo viděl Goodbye, Lenin? Nikdo?

S18: (student se hlásí)

U: Dobře. Výborně. Teda úplně...je dobrej, ale není povinej. Není povinej, ale podívejte se na něj. Takže nedostatek informací. Dlouhodobě hospitalizovaný pacient, který se vlastně nedovídá, co mu je, co se bude dít.Tak konativní. Napište si teď tu konativní. Konativní deprivace. Konativní....Konativní je jakoby od slova konání, děláni, jo? To jen, abyste si to mohli přiblížit. Konativní a je to deprivace, která souvisí s nedostatkem činnosti. Nedostatek činnosti. Tak. Vymyslete.

S8: Já se třeba bojím, aby starý člověk neupadl, říkám mu prostě: "Nene, nedělejte to, posadte se".

U: Výborně, výborně. Co kdyby jste náhodou upadnul, že? Musíte ležet. Musíte! Prosím vás chodíte na praxi (není rozumět)?

S8: Ano.

U: Taky na třetí patro?

S8: Ano.

U:"Jděte si na pokoj!" Slýcháte to tam? "Jděte si na pokoj!" Je k tomu nějaký rozumný důvod? Proč by ti lidé nemohli jít něco dělat v těch ostatních prostorách? Kde ještě konativní deprivace?

S12: To jak jste říkala, že je člověk upoutaný na to lůžko.

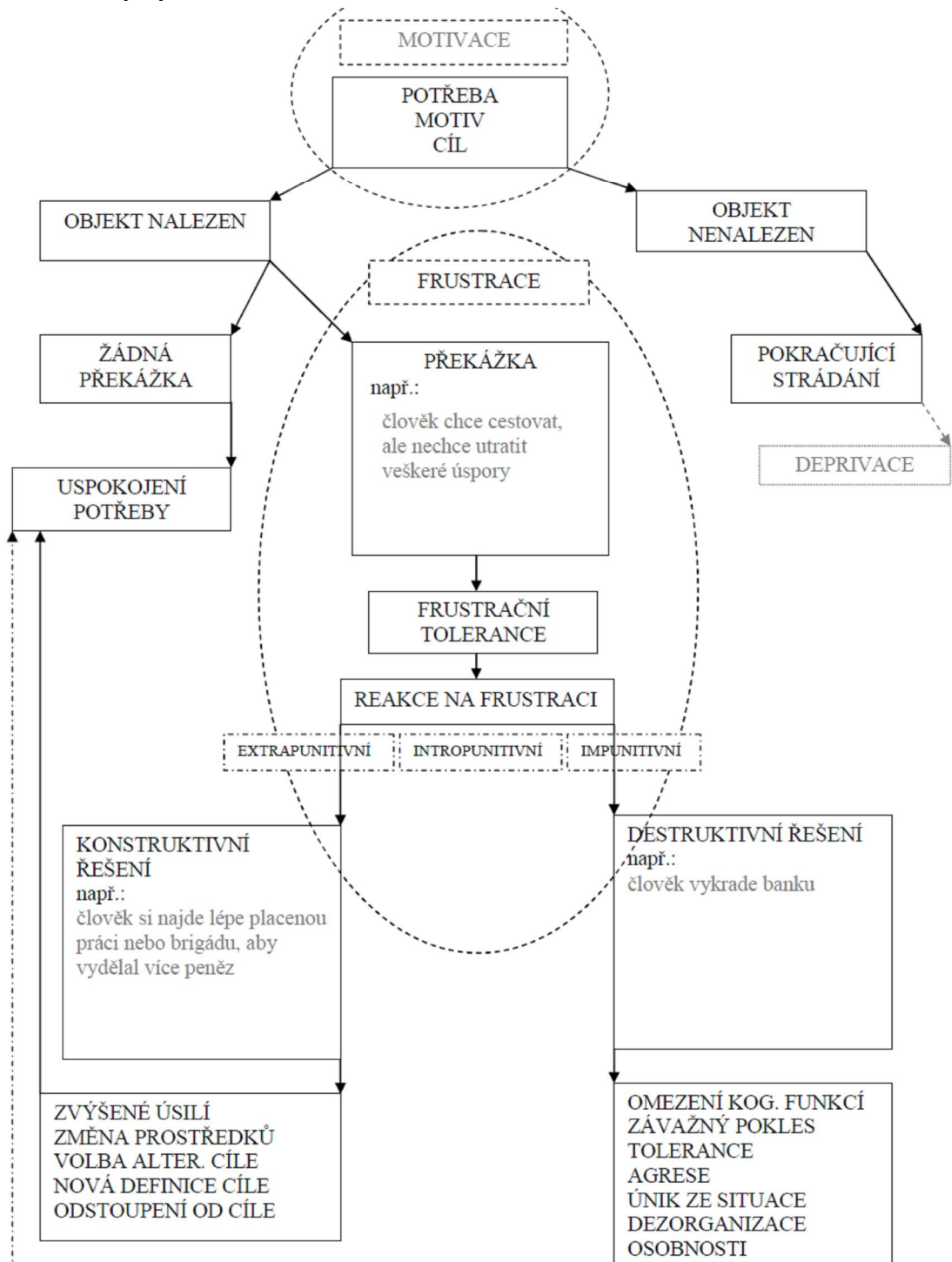
U: Mhh-hmm, bezva. Fajn. Prosimvás pro lidi se realizují... pro lidi se realizuje spousta činností ve smyslu třeba ergoterapie, arteterapie, muzikoterapie a tak dále, já je nechci všechny. To, s čím jste se setkali. Ale velmi často jsou nabídnuty jenom těm, kteří jsou na tom relativně dobře, chodící, kteří jsou schopni sejít se v nějaké té společenské místnosti. Ale jaké činnosti mají ti lidé, kteří jsou jen ležící? Ti, co to nejvíce potřebujou. Zkuste se na to zaměřit až tam budete, jo? Určitě to není jedno. Tak, motorická...nemožnost pohybu?

S9:Třeba, když si něco zlomíme při sportu.

U: To je z vaší vlastní zkušenosti. Dobře, dobře. Zase ten upoutaný člověk na lůžko. Tak a poslední je takzvaná existenční krizička. Existenciální deprivace. Potřeba existenční stopy, třeba smrt ve válce, což neskutečným způsobem lidi deformuje. Dokonce tak, že se snižuje citlivost na vnímání nebezpečí (ve třídě je ruch, není rozumět). Je problém, že třeba v oblastech válečného konfliktu vyrůstají děti, které vyrůstají s takovým tlakem mnoho let. A samozřejmě, že jsou tam způsobeny velké škody na osobnosti člověka. Veliké psychické škody už nevratné a je otázka až jakým způsobem tyto děti dospějí, jak budou žít ony? Jeto veliké téma. Tak jo, tak deprivace. Poslední...už zvonilo? Ne! Zkuste si uvědomit a zapsat si, jestli vy jste někdy zažili deprivaci a jaká to byla. Napište si: Já a moje deprivace. Když nenaleznete nic, tak deprivace někoho jiného. Já nebudu chtít, abyste to četli nahlas, ale podívám se, jestli to máte napsaný, jo? Konec hodiny.

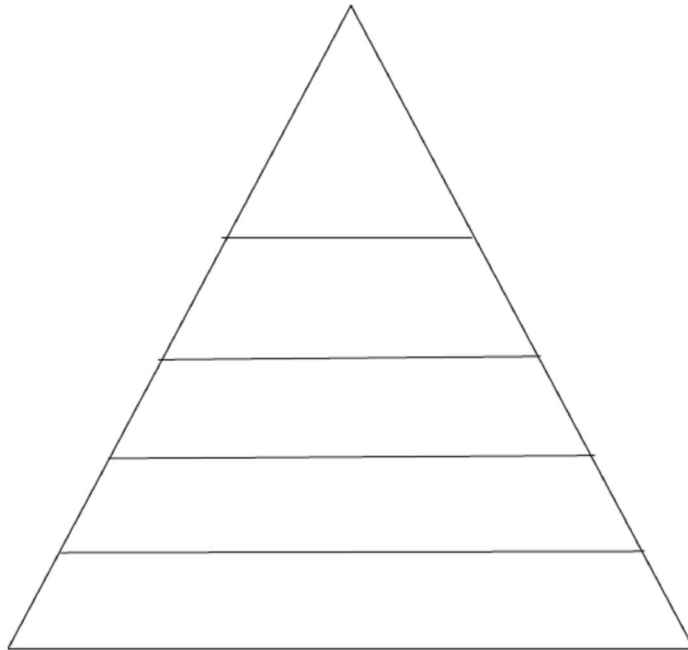
Příloha 3

Mentalní mapa pro učitele



Příloha 4

„Slepá“ Maslowova pyramida



Pojmy k doplnění (na zadní stranu pracovního listu)

FYZIOLOGICKÉ POTŘEBY

POTŘEBY LÁSKY

POTŘEBA SEBEAKTUALIZACE

POTŘEBA BEZBEPČÍ

POTŘEBA ÚCTY