

Aspekty metakognice a specifika pomáhajících profesí

Bc. Markéta Vernerová

Diplomová práce
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Markéta VERNEROVÁ**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Intrapersonální (metakognitivní) inteligence**

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretických východisek z oblasti intrapersonální inteligence

Příprava metodiky výzkumné části

Realizace výzkumného šetření

Zpracování a vyhodnocení výzkumu

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ADEY, P., SHAYER, M. Learning Intelligence. Buckingham: Open University Press, 2002. ISBN 0-335-21136-4.

FISHER, R. Učíme děti myslet a učit se. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 172 s. ISBN 80-7178-6.

GARDNER, H. Dimenze myšlení. Praha: Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.

MAREŠ, J., ČÁP, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 978-80-7367-7.

STERNBERG, R. J. Úspěšná inteligence. Praha: Grada, 1996. 208 s. ISBN 80-247-0120-0.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. února 2009**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. května 2009**

Ve Zlíně dne 12. února 2009



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



L.S.



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 14. 5. 2009

.....
Učitel

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Cílem této diplomové práce je rozbor metakognitivních aspektů vzhledem ke specifickým pomáhajících profesí, zejména pak k zátěžovým situacím a syndromu vyhoření.

Teoretická část se bude ve třech kapitolách zabývat základními poznatky souvisejícími s metakognicí a pomáhajícími profesemi. První kapitola bude zaměřena na problematiku inteligence, její definici a související pojmy. Druhá kapitola osvětlí klíčové téma metakognice, její systém, současné poznatky a další témata jako jsou sebepoznání či autoregulace. Poslední kapitola je věnována charakteristikám pomáhajících profesí, resp. učitelů a sociálních pracovníků v kontextu zvládnání zátěže a syndromu vyhoření.

Cílem praktické části je jednak odhalení vztahu mezi syndromem vyhoření a metakognitivními aspekty. Druhým cílem je zjištění nových skutečností v oblasti metakognice na pozadí pomáhajících profesí.

Klíčová slova: metakognice, inteligence, self-efficacy, monitorování, regulování, sebehodnocení, autoregulace, sebevýchova, odolnost v zátěžových situacích, stres, syndrom vyhoření, pomáhající profese, učitel, sociální pracovník.

ABSTRACT

The main purpose of the thesis is analysis of metacognition aspects considering specifics of helping professions especially mental load and Burnout syndrome.

The theoretical part in three chapters analyzes essential information deals with metacognition and helping professions. First chapter looks at issue of intelligence and related terms. The second chapter is aimed at metacognition as key issue of the thesis, its framework, current knowledge and contextual terms like self-knowledge or self-regulation. Last chapter is devoted to helping professions or more precisely to teachers and social workers against background of coping of mental load and Burnout syndrome.

The practical part is focused on finding relation between Burnout syndrome and aspects of metacognition. Second goal is to discover new facts about metacognition in relation to helping professions.

Keywords: metacognition, intelligence, self-efficacy, monitoring, regulation, self-knowledge, self-evaluation, self-regulation, self-education, mental hardness, stress, burnout syndrome, helping professions, teacher, social worker.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí mé diplomové práce Mgr. Karle Hrbáčkové za konzultace během práce, cenné rady a trpělivý a vstřícný přístup.

Za ochotu a věnovaný čas děkuji také všem respondentům, učitelům a učitelkám 17. a 9. ZŠ ve Zlíně a sociálním pracovnícím Odboru sociálních věcí ve Zlíně, bez kterých by nebylo možné tento výzkum realizovat.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala Ing. Aleši Bitalovi za podporu a poskytnutou všestrannou pomoc.

Motto

„Úspěšní lidé nedělají vždy správná rozhodnutí, ale monitorují a hodnotí vlastní rozhodnutí, a jak své chyby odhalují, tak je také napravují.“

Robert J. Sternberg (2001, s. 125)

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 INTELIGENCE A SOUVISEJÍCÍ POJMY	12
1.1 VÝVOJ NÁZORŮ NA PODSTATU INTELIGENCE.....	12
1.2 ALTERNATIVNÍ POHLEDY	14
1.2.1 Howard Gardner: multidimenzionální inteligence.....	14
1.2.2 Robert J. Sternberg: triarchická teorie inteligence.....	16
1.2.3 David Perkins: „pravá“ inteligence.....	17
1.2.4 Shrnutí současných názorů na podstatu inteligence.....	18
1.3 DEFINICE INTELIGENCE	18
1.4 VYBRANÉ TYPY INTELIGENCE	19
2 METAKOGNICE	21
2.1 HISTORICKÁ VÝCHODISKA	21
2.2 SOUČASNÉ POJETÍ METAKOGNICE.....	22
2.3 ZÁKLADNÍ POJMY	25
2.3.1 Systém a aspekty metakognice.....	25
2.3.2 Já, sebepoznání, autoregulace	30
2.3.3 Vztah metakognice a autoregulace.....	32
2.4 VÝZNAM METAKOGNICE	33
2.5 MĚŘENÍ A DIAGNOSTIKA METAKOGNICE	35
2.6 UTVÁŘENÍ A NÁCVIK METAKOGNITIVNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	37
3 SPECIFIKA POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ	38
3.1 OSOBNOST UČITELE.....	38
3.2 OSOBNOST SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA.....	39
3.3 STRES A ZÁTĚŽOVÉ SITUACE	40
3.3.1 Odolnost v zátěžových situacích.....	40
3.3.2 Specifika pracovní zátěže: učitelé a sociální pracovníci.....	42
3.4 SYNDROM VYHOŘENÍ	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	48
4 CÍLE A METODY VÝZKUMU	49
4.1 CÍLE VÝZKUMU	49
4.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE.....	49
4.2.1 Typ výzkumu	49
4.2.2 Proměnné.....	50
4.2.3 Hypotéza	50
4.2.4 Výzkumný vzorek	50
4.2.5 Použité nástroje	50
4.2.6 Konstrukce dotazníku zaměřující se na metakognitivní aspekty	51
4.2.7 Burnout Measure (BM).....	55
5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	56
5.1 METODY.....	56
5.1.1 Typ dat	56

5.1.2	Postup vyhodnocování a použité metody.....	56
5.2	SOUHRNNÉ STATISTIKY O CHARAKTERU ZKOUMANÉHO VZORKU	57
5.3	PRŮMĚRNÉ VÝSLEDKY RESPONDENTŮ: ASPEKTY METAKOGNICE A SYNDROM VYHOŘENÍ	60
5.4	ÚROVEŇ METAKOGNICE A VZTAH K SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	61
5.5	VZÁJEMNÝ VZTAH VYBRANÝCH ASPEKTŮ METAKOGNICE.....	64
5.6	KVALITATIVNÍ ROZBOR VYBRANÝCH PŘÍPADŮ	70
5.6.1	Osoby s vysokou úrovní metakognitivních aspektů a nízkou mírou vyhoření.....	71
5.6.2	Osoby s vysokým stupněm syndromu vyhoření a nízkou mírou rozvinutí metakognitivních aspektů	74
5.6.3	Shrnutí	76
5.7	REFLEXE DOTAZNÍKU	78
5.8	DISKUZE VÝSLEDKŮ	80
	ZÁVĚR	83
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	85
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	89
	SEZNAM GRAFŮ	90
	SEZNAM TABULEK.....	91
	SEZNAM PŘÍLOH.....	92

ÚVOD

Tématem této diplomové práce jsou metakognitivní aspekty ve vztahu ke specifickým pomáhajících profesí.

Metakognice, nebo podle nejjednodušší definice, myšlení o myšlení, je dosud poměrně neznámé téma a hlavně v České Republice nepříliš rozšířené. Nejvíce výzkumů v současnosti probíhá především v anglicky mluvících zemích, zejména pak v USA. Zabývají se jí odborníci z nejrůznějších oblastí psychologie, a to jak vývojové, kognitivní, sociální nebo například psychologie učení. V českém prostředí je metakognice zkoumána zejména v kontextu efektivity učení se žáků. Jak však vyplývá z teoretických poznatků, má pro každého z nás daleko širší význam a zasahuje téměř všechny oblasti lidské činnosti. Podmiňuje tedy nejen akademický úspěch žáka či studenta, ale má vliv také např. na úspěšnost jedince v životě.

V této diplomové práci je na metakognici nahlíženo obecně, spíše jako na inteligenci, kterou lidé užívají v běžných životních situacích. Je chápána jako záměrná vědomá činnost jedince, nejde zde tedy o skryté procesy probíhající v podvědomí. Zároveň je využíváno poznatků z různých psychologických disciplín, blízká je pak především psychologii inteligence, vývojové či kognitivní psychologii. Vzhledem k zaměření na pomáhající profese, resp. na učitele a sociální pracovníky, bude metakognice dána do souvislostí především se zvládáním psychické zátěže a syndromem vyhoření, které se velmi často objevují právě u profesí, jejichž hlavní náplní práce jsou lidé.

Dílním cílem praktické části je v tomto kontextu jednak zjištění vztahu mezi syndromem vyhoření a vybranými metakognitivními aspekty, a také obecný průzkum těchto aspektů ve vztahu k pomáhajícím profesím a zátěži.

Teoretická část má za úkol prozkoumat a sumarizovat poznatky o sféře metakognice a s ní souvisejících tématech. Nejprve bude zaměřena na oblast inteligence, historický vývoj názorů na to, co znamená být inteligentní a rozebrány budou především současné alternativní teorie, způsoby měření inteligence a různé typy inteligencí související s problematikou metakognice. Další kapitola se bude zabývat metakognicí, její definicí, systémem a praktickým využitím v životě a pojmy jako jsou sebepoznání či autoregulace. Poslední kapitola se zaměří na pomáhající profese vzhledem ke specifickým, které vyplývají z povahy činností, se kterými se při výkonu své profese setkávají.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INTELIGENCE A SOUVISEJÍCÍ POJMY

Jak již bylo řečeno v úvodu, tato práce se zabývá metakognicí především v kontextu inteligence, proto první kapitola bude věnována právě tomuto tématu. Zmíněny budou především poznatky, které mají k problematice metakognice nejbližší.

Než bude uvedena konkrétní definice inteligence, podívejme se nejprve do historie, kde zjistíme, jak se názory na to, co znamená být inteligentní, vyvíjely. Důležité je také zmínit alespoň některé přístupy, které se tomuto tématu nejvíce přibližují, významným tématem je např. měření inteligence nebo různé typy inteligencí.

1.1 Vývoj názorů na podstatu inteligence

Pojem inteligence se poprvé objevuje v Anglii ve 12. století (Sternberg, 2002). Od té doby se vynořuje mnoho rozdílných názorů na podstatu inteligence a rozdílů mezi lidmi. Mnoho vědců se snažilo přijít zejména na to, jak nejlépe kvality jednotlivců měřit a navzájem porovnávat.

V novodobé historii se setkáme s mnoha teoriemi inteligence, které tuto problematiku zkoumají z různých úhlů. Jsou to například faktorové koncepce - Ch. Spearman, L. L. Thurstone, R. B. Cattell; kognitivní teorie inteligence; biologicko-fyziologické teorie; systémové koncepce - R. J. Sternberg, H. Gardner; nebo vývojové teorie - J. Piaget, L. S. Vygotský (Ruisel, 2000).

Měření inteligence

Počátky vědeckého přístupu k měření a klasifikování jedinců podle různé míry inteligence můžeme zaznamenat již v 19. století. Používaly se testy, které byly velmi jednoduché. Zaměřovaly se například na řeč, opisování textu nebo odřikání číselné řady. První moderní testy inteligence měli podobu škály a vytvořili je v roce 1905 *Alfred Binet* a *Théodor Simon*. Cílem bylo odlišit zaostalé žáky od nadanějších. To mělo umožnit zařadit je do různých tříd tak, aby co nejlépe vyhovovaly jejich schopnostem (Ruisel, 2000).

Možnost měřitelnosti inteligence za pomoci testů vzbudila obrovské nadšení. Binetovy a Simonovy testy však umožňovaly porovnávání pouze stejně starých dětí (tedy stejného chronologického věku). Obtíže však nastaly při porovnávání věku odlišného. Z toho důvodu zavádí *William Stern* hodnocení pomocí tzv. inteligenčního kvocientu (IQ). Ten znázorňuje poměr mezi chronologickým a mentálním věkem. Pokud se chronologický věk

rovná věku mentálnímu, je kvocient roven stu a jedná se o průměrného jedince. Tyto testy však nebyly použitelné pro měření dospělých jedinců, protože nejvyšší mentální věk, kterého bylo možné dosáhnout, bylo šestnáct let. Od tohoto způsobu se tedy nakonec upustilo, důvodem bylo také kolísání (zrychlování a zpomalování) růstu inteligence v různých vývojových (věkových) fázích. Namísto toho nastoupilo tzv. deviační IQ, které porovnává průměrné výsledky stejně starých jedinců ve velkých populacích a inteligenci určuje za pomoci směrodatné odchylky. Toto testování se stalo východiskem pro nespočetné množství nejrůznějších druhů různě složitých testů (Ruisel, 2000).

Na tento typ měření inteligence navazuje tzv. *faktorová analýza*. Ta je založena na zkoumání většího počtu faktorů, či schopností. Testování probíhá na principu korelací a vychází z předpokladu, že pokud roste vzájemná závislost mezi jednotlivými testy, existuje také vyšší pravděpodobnost, že měří stejný jev. Autory nejznámějších faktorových teorií jsou: *Charles Spearman*, který je autorem první koncepce faktorové analýzy. Klíčem k pochopení inteligence je podle něj obecný faktor „g“, který se podílí na výkonu ve všech testech mentálních schopností. Dalším představitelem je *Louis Thurstone*, který ukotvení jádra inteligence vidí v sedmi faktorech, které tvoří tzv. primární mentální schopnosti. *Paul Guilford* naproti tomu popisuje tzv. struktury intelektu, které zahrnují až 150 faktorů. Setkáme se také se jménem *Raymond Bernard Cattell* jež představuje hierarchický model inteligence. Základem jsou dva subfaktory, a to fluidní inteligence – charakteristická rychlostí a přesností abstraktního uvažování zejména při řešení nových problémů a krystalická inteligence – představující nahromaděné znalosti a slovní zásobu (Sternberg, 2002).

Jean Piaget

Nový pohled na tuto problematiku přinesl až Jean Piaget. Ten se zaměřoval na inteligenci z pohledu vývojového (Ruisel, 2000). Piaget v kontextu testování inteligence se zprvu zabýval především analýzou chyb, které se objevovaly u dětí při jejich skládání. Nelíbil se mu především přístup k hodnocení na základě přesných empirických výsledků. Při nich totiž není brán v úvahu způsob, jakým jedinec ke správnému výsledku dospěl. Úkoly v testech jsou navíc pouze detaily vytržené z kontextu a vzdálené běžnému životu. J. Piaget vytvořil novou teorii lidského poznávání, která je založena na vývoji jednotlivce a rozvoji jeho porozumění světu (Gardner, 1999). J. Piaget zastává názor, že vrcholem vývoje je rovnováha myšlenkových operací. Každý přitom prochází čtyřmi stádii. Vše začíná v době, kdy dítě začne být schopno učit se řeči, jde o období tzv. *symbolického* a *předpojmového*

myšlení (do 4 let věku). V období od 4 do 7 let se dítě nachází ve stádiu myšlení *názorného*. Od 7 do 12 let trvá období *konkrétních operací*. Poslední stádium je charakteristické myšlením *formálním* a jde již o vyspělou reflexní inteligenci (Piaget, 1966).

1.2 Alternativní pohledy

O vhodnosti používání inteligenčních testů, především těch, které měří IQ, mnoho odborníků začalo pochybovat. Test sice dokáže změřit, např. jak se bude žák ve škole učit, ale nemůže obsáhnout celkové inteligenční schopnosti. Výsledek testu může být ovlivněn také aktuálním stavem testovaného, např. zdravotním, nebo tím, zda se v minulosti již s podobným testem setkal (Pash a kol., 2005). Nepřesnosti se objevují také u jedinců, kteří důkladně neznají jazyk, kterým je test napsán. Na výsledek mohou navíc působit obavy ze selhání, nebo zejména u dětí, přítomnost cizího člověka (Ruisel, 2000).

Někteří výzkumníci začali také poukazovat na kulturní kontext, kdy každá kultura uvažuje o tom, jak vypadá člověk, který je „chytrý“ jinak (Sternberg, 2002). Kritika směřovala také k předpokladu, že inteligence je jedna obecná schopnost člověka a je jednoduše měřitelná (Gardner, 1999).

Posun zaznamenaly i názory na to, jak nejlépe inteligenci měřit. Gardner (1999, str. 15) uvádí, že: „... *intelligence se projevují jedině v kontextu určitých úkolů, oborů a disciplín.*“ Za nejlepší variantu zjišťování inteligence autor považuje sledování jedinců při konkrétní činnosti, kterou dobře znají. Posuzovat lze také orientaci a přizpůsobivost při činnosti, kterou lidé vykonávají poprvé.

Z těchto důvodů nastupují nové směry, které vycházejí především z poznatků *kognitivní psychologie*. Ta se zaměřuje na samotný průběh zpracování informací (Gardner, 1999), ale také jiných odvětví. Velmi významnými představiteli alternativních proudů jsou Howard Gardner a Robert J. Sternberg nebo také David Perkins.

1.2.1 Howard Gardner: multidimenzionální inteligence

Gardner (1999), v rámci nového proudu, přichází s teorií mnohočetných inteligencí (*multiple intelligences*). Východiskem byly již zmíněné nedostatky měření inteligence pomocí inteligenčních testů. Ty jsou podle Gardnera sice dobrým ukazatelem toho, jak např. žák zvládne učivo ve škole, ale už se z něj nedozvíme, jak si jedinec povede v dalším životě. Problematika inteligence je podle něj mnohem obsáhlejší a celá osobnost je tvořena mnohem širším souborem schopností. Její podstatou je podle něj: „... *schopnost řešit problémy*

nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu“ Gardner (1999, str. 10). Společný pro každou inteligenci je potenciál, který umožňuje vyřešení problémů, čímž je pokládán základ nových vědomostí. Gardner zastává názor, že: *„Lidé mají více inteligencí a ne inteligenci jedinou, která by byla univerzálním zdrojem všech lidských schopností“* (Gardner, 1999, str. 11). Gardner vytvořil komplex šesti, resp. sedmi typů inteligence, které se váží k různým obsahům informací, se kterými se lidé v životě setkávají. Jde např. o početní informace, prostorové informace apod. Podle Gardnera tak můžeme hovořit o:

1. jazykové inteligenci,
2. hudební inteligenci,
3. logicko-matematické inteligenci,
4. prostorové inteligenci,
5. tělesně-pohybové inteligenci,
6. personálních formách inteligence.

Každá z těchto složek je přitom navzájem odděleným systémem a každá schopnost je součástí odlišné inteligence, nikoli jednoho celku (Sternberg, 2002).

Tato diplomová práce se zabývá metakognicí, proto je důležité hlouběji rozebrat především personální formy inteligence, zejména pak typ intrapersonální. Ty se dále dělí na inteligenci intrapersonální (vědomí o sobě) a interpersonální (vědomí o druhých). Gardner (1999) oba typy řadí do jedné skupiny kvůli jejich vzájemné propojenosti, tj. porozumění vlastní osobě je ovlivněno pozorováním chování ostatních. Naopak ostatním se snažíme rozumět na základě toho, co se děje v nás samých.

Základem pro rozvoj intrapersonální inteligence je podle Gardnera (1999) nalezení přístupu k vlastnímu citovému životu. *„Měli bychom poznat rozsah vlastních citů, rozlišovat jejich druhy, umět je pojmenovat, přidělit jim symbolické kódy a jejich prostřednictvím porozumět vlastnímu chování a umět ho také řídit“* (Gardner, 1999, str. 260). Nejjednodušší formou je umění rozlišit mezi pocitem libosti a bolesti a díky tomu se do určité činnosti buď zapojit, nebo nezapojit. Nejvyšším stupněm je pak umění orientace, odhalování a symbolického znázorňování opravdu složitých pocitů. Základním projevem personálních inteligencí je rozvinuté vědomí vlastního já a schopnost uvědomovat si sebe a druhé. Toto vědomí se utváří na základě vnitřních pocitů a vlivu ostatních lidí.

1.2.2 Robert J. Sternberg: triarchická teorie inteligence

R. J. Sternberg (2002) je autorem tzv. triarchické teorie (ze slov tri – tři, archic – ovládané, kontrolované). Její vznik je datován do 80. let 20. století. Podstatou inteligence jsou vzájemně propojené schopnosti, přičemž na rozdíl od Gardnera, je kladen důraz především na jejich spolupráci. Sternberg rozlišuje tři typy těchto schopností, a to:

1. *Analytické* – během analytického myšlení se snažíme řešit problémy, které známe. Jsou charakteristické slovy: analyzuj, porovnej, vyhodnot'.
2. *Praktické* – praktické myšlení je založeno na řešení problémů v souvislosti s každodenními souvislostmi, aplikací a užitím. Typická slova: aplikuj, užíj nebo užítkuj.
3. *Tvořivé* – tvořivý proces je specifický řešením nových druhů problémů, což vyžaduje uvažování o problémech a jejich prvcích v novém směru. Typická jsou slova: vytvoř, vynalezni, uspořádej.

Tyto stránky jsou pak vztahem inteligence k 1. niternému světu (důraz na zpracování informace), 2. zkušenosti a 3. zevnímu světu.

Pro tuto práci jsou důležité především tzv. metakomponenty, které Sternberg definuje v rámci vztahů k niternému světu. Metakomponenty jsou složky, jež se podílejí na zpracování informací. Jsou to: „... *řídící procesy (např. metakognice) užívané k plánování, monitorování a vyhodnocování řešení problémů*“ (Sternberg, 2002, str. 525). Metakomponentům jsou pak podřízeny tzv. výkonnostní komponenty, tj. procesy nižšího řádu, které vykonávají příkazy metakomponentů. Poslední skupinou obsaženou ve vztahu k niternému světu jsou komponenty získávání znalostí, což jsou procesy užívané k učení a ke způsobu řešení problémů. Tyto tři komponenty jsou opět jeden na druhém vysoce závislé (Sternberg, 2002).

Tato teorie mimo jiné zdůrazňuje, jak již bylo řečeno, důležitost metakognitivních či monitorovacích strategií, které se podílí na procesu *řešení problémů*. Monitorovací systém je přitom nadřazen ostatnímu myšlení a procesům učení. V rámci teorie metakomponentů se můžeme setkat s těmito schopnostmi (dovednostmi):

1. Určení problému, který je potřeba vyřešit.
2. Výběr skupiny podřízených komponentů nižšího řádu, potřebných k řešení problému.
3. Výběr reprezentace či organizace informací, které zastupují funkci ostatních komponentů.

4. Výběr strategie pro kombinování podřízených procesů.
5. Rozhodování jak vymezit krátkodobou paměť, např. kapacitní limity pozornosti.
6. Monitorování řešení problémů a zpracovacích procesů.
7. Zaměření se na a zpracování zpětné vazby (Shepard, Fasco, Osborne, 1999).

Sternberg (2001) zmiňuje několik dalších charakteristik inteligence. Stejně jako Gardner, také Sternberg se kriticky staví k používání IQ testů pro posuzování a srovnávání kvalit člověka. Lidé s vysokým IQ nemusí být nutně také úspěšní v tom, co dělají. Zejména u metakognitivní inteligence platí, že její úroveň není běžným testováním rozpoznatelná. Sternberg uvádí, že běžné testové metody zkoumají pouze malou část inteligence. Pokud vycházíme z jeho triarchického pojetí, jehož princip byl popsán v této kapitole výše, mělo by se testování zaměřovat na všechny tři složky inteligence, tedy analytickou, tvůrčí i praktickou. Zohlednit bychom měli také již zmíněnou proměnlivost, kterou může inteligence mít (v důsledku věku, aktuálního zdravotního stavu apod.) Inteligenci rozhodně nemůžeme měřit pomocí testů, ve kterých je nutné pouze „zaškrtnout“ správné odpovědi odpoutané od reálného života. Testy by měly být doplněny také o otázky, které vyžadují jiný typ odpovědi. Ukazatelem inteligence není množství znalostí, ale spíše rovnováha a znalost toho jak a kdy užít který typ inteligence. IQ je záležitostí inteligence analytické. Jedinci, u kterých tento typ převládá, často nejsou tak úspěšní, jako lidé, kteří analytické schopnosti využívají jen v některých situacích. Do testování je nutné zařadit také otázky zaměřené na kreativní a praktické schopnosti. Ukazuje se, že právě tyto schopnosti dokáží předpovědět úspěšnost ve škole stejně dobře mnohdy i lépe. U žáků a studentů jsou přitom častěji ve škole odměňovány pouze schopnosti, které v běžném životě nepoužijí, i když by mohli rozvíjet také jiné. Důležitým prvkem inteligence je pružnost (flexibilita) a umění nahlížet na problémy z různých hledisek (tvořivost). Ukazatelem inteligence může být také vědomí vlastních silných a slabých stránek. Ty lidé dokáží využít, vylepšují nebo vyrovnávají své slabiny, nebo hledají cesty, jak obejít to, co jim nejde, nebo se zlepšit natolik, aby jim to šlo (Sternberg, 2001).

1.2.3 David Perkins: „pravá“ inteligence

Autoři Krykorková a Chvál (2001) uvádí práci ještě jednoho teoretika inteligence, a to Davida Perkinse. Tento autor postavil svůj model na třech základních aspektech: 1. neurologickém, 2. zkušenostním a 3. reflexivním. Všechny pak shrnuje pod názvem „pravá“ inteligence. Právě poslední aspekt, reflexní, je velmi blízký pojetí metakognice.

Stará se o proces kódování a dekódování informací uložených v paměti a také o obecné postupy při řešení problémů.

1.2.4 Shrnutí současných názorů na podstatu inteligence

Pro vývoj teorie metakognice jsou důležité především současné poznatky. Ty hlavní shrnuje Lunney (2008):

- Všichni lidé jsou inteligentní a používají proces myšlení pro každodenní fungování.
- Úspěšná inteligence a myšlenkové procesy jsou potřebné pro optimální fungování jedince v prostředí lidské interakce.
- Existuje mnoho odlišných typů myšlenkových schopností.
- V podobném prostředí a při podobných zkušenostech jsou myšlenkové schopnosti mezi různými lidmi různé.
- Konkrétní druhy myšlení jsou potřeba pro jednání ve specifických situacích. U mnoha u nich však stále není známo, které typy myšlení jsou potřeba.
- Myšlenkové schopnosti jsou přímo závislé na obsahových znalostech člověka o specifické situaci.
- Lidé mají kapacitu zlepšovat své myšlenkové schopnosti.
- Aby jedinec mohl rozvíjet své myšlenkové schopnosti ve specifických myšlenkových úkolech, musí propojit myšlení o myšlení (metakognici) s vědomostmi souvisejícími s danými myšlenkovými úkoly.
- Kritické myšlení je druh myšlení, který je potřeba pro řešení problémů a komplexního rozhodování.
- Kritické myšlení není nezávislá schopnost, ale vyvíjí se v kontextu určité oblasti vědomostí.
- Opakované zkušenosti nebo procvičování myšlení, v souvislosti se specifikou oblasti vědomostí, zlepšuje schopnost dělat rozhodnutí a řešit problémy v této oblasti.

1.3 Definice inteligence

Z historického vývoje, je zřejmé, že není jednoduché vybrat jedinou definici.

Čáp, Mareš (2001, str. 153) inteligenci definují jako „...soubor kognitivních (poznávacích) schopností, účastnících se poznávání, učení a řešení problémů.“ V užším smyslu pak tento pojem označuje míru těchto schopností.

R. Sternberg (2001, str. 502-503) uvádí, že: „*Intelligence je schopnost učit se ze zkušenosti, užívat metakognitivní procesy, které zkvalitňují učení a schopnost přizpůsobovat se svému prostředí, jež může v různých sociálních a kulturních souvislostech vyžadovat různé druhy přizpůsobení.*“

Obecně pak lze říct, že jde o celkovou kapacitu člověka, která je potřeba k učení se a řešení problémů; jde o schopnost adaptovat se a utvářet prostředí, ve kterém jedinec žije (Shepard, Fasko Jr, Osborne, 1999).

1.4 Vybrané typy inteligence

Některé typy inteligence mají k metakognici blíže než jiné, proto je nezbytné některé z nich zmínit, především pak inteligenci intrapersonální, praktickou a emoční.

Intrapersonální inteligence

Intrapersonální inteligence je již obsažena v kapitole 1.2.2, přesto ji nelze vynechat ani zde. Jde o typ inteligence, který se: „...užívá pro porozumění sobě samému, tvoří základ chápání, kdo jsme, co nás udržuje v chodu a jak se můžeme změnit při daných omezeních našich schopností a zájmů“ (Sternberg, 2001, str. 88).

Základem intrapersonální inteligence je tzv. sebeoceňování a sebehodnocení (self-awareness). Intrapersonální inteligenci lze definovat jako kapacitu, která umožňuje sebereflexi, oceňování vlastních silných a slabých stránek, pocitů a myšlenkových procesů, ze kterých se skládají vědomosti jedince o sobě. Osoby, které mají intrapersonální inteligenci na vyšší úrovni, jsou sebevědomější a vnitřně silněji motivovaní. Jsou schopni vyjadřovat širší rozsah pocitů a získávají o sobě více pocitů z mezilidských vztahů (Shepard, Fasco, Osborne, 1999).

Praktická inteligence

Praktická inteligence, jak již bylo řečeno v kapitole 1. 2. 2, je specifická schopností vypořádat se s problémy reálného života. Můžeme ji definovat také jako inteligenci „...která slouží k nalezení optimálnějšího nastavení jednotlivce na nároky prostředí, přizpůsobení se prostředí“ (Schulze, Roberts a kol., 2007, str. 129). Je vnímána jako činitel, který předpovídá úspěch v životě. Studium praktické inteligence se zaměřuje především na implicitní znalosti (znalosti, které nejsou získané formálním vzděláním) a dovednosti řešit praktické problémy (Schulze, Roberts a kol., 2007).

Emoční inteligence

Emoční inteligence je širokým systémem vlastností a schopností člověka a její definování je stejně složité jako definice inteligence obecně. Goleman považuje emoční inteligenci za velmi důležitý faktor, který ovlivňuje úspěšnost v životě. (Shepard, Fasco, Osborne, 1999)

Pro potřeby této práce je zajímavý Bar-Onův smíšený model emoční inteligence. Bar-On ji definuje jako: „*celou řadu nekognitivních způsobilostí, kompetencí a dovedností, které ovlivňují připravenost jedince úspěšně se vyrovnávat s nároky a tlakem prostředí*“ (Schulze, Roberts, 2007, str. 63). Tento model zahrnuje: *intrapersonální dovednosti*, jako je sebeúcta, vědomí vlastních emocí (uvědomění si vlastních emocí a porozumění jim), asertivita nebo sebeaktualizace (určování vlastního směřování). Model obsahuje také *adaptibilitu*, která zahrnuje řešení problémů, testování reality nebo flexibilitu. Soustředí se také na *zvládnutí stresu* (tolerance vůči stresu a ovládnutí impulzů). V neposlední řadě obsahuje kategorii *obecná nálada*, která zahrnuje štěstí, pocit spokojenosti s vlastním životem a optimismus. Součástí jsou také *interpersonální dovednosti*. Úroveň jednotlivců v těchto oblastech měří tzv. BarOn Emotional Quotient Inventory (Schulze, Roberts, 2007).

2 METAKOGNICE

Co je to metakognice? Velmi jednoduchou definici uvádějí Krykorková, Chvál (2001): „...*metakognice je myšlení o našem myšlení, znalost o tom, co víme a co nevíme.*“ Přičemž předpona meta vyjadřuje nadřazenost nad naším poznáním. Jde o úroveň, která organizuje naši poznávací činnost na základě specifických strategií.

Jiným způsobem definici formuloval Sternberg (2002, str. 502). Podle něj se pod tímto pojmem skrývá: „... *porozumění vlastním myšlenkovým procesům a schopnost je řídit.*“ „*Metakognice je schopnost uvažovat o vlastních procesech myšlení, způsobech, jak své myšlení zdokonalit*“ (Sternberg, 2002, str. 215).

Z pedagogického hlediska metakognici definuje Průcha, Walterová, Mareš (2003, str. 122), kteří říkají, že metakognice je: „*Způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání, jak já sám postupuji, když poznávám svět.*“

V užším slova smyslu je metakognice forma poznání, jejíž podstata tkví v nadhledu nad naším poznáním, učením a myšlením. V širším pojetí jde o účast celé škály osobnostních předpokladů a charakteristik, a zároveň také využívání možností, jak docílit žádané změny v procesu poznání (Krykorková, Chvál, 2003).

Krykorková a Chvál (2001) metakognici řadí k *regulativní složce* poznávacího systému osobnosti. Na základě porozumění sobě samému lidé aktivně plánují, řídí, regulují, monitorují a kontrolují, tj. reflektují vlastní činnost. Typickou vlastností pro metakognici je podle jejich názoru *obecnost*. Zobecněné principy, získané pomocí myšlenkových operací, postupů a poznávacích strategií, uplatňujeme při řešení problémů. Tyto principy, *tzv. principy vyššího řádu*, jsou pak použitelné na celou třídu podnětových situací, tedy i na problémy, které jsme se ještě nenaučili, díky nim jsme schopni je řešit. V kognitivní psychologii se v této souvislosti můžeme setkat také s pojmem mentální reprezentace.

2.1 Historická východiska

Výzkum metakognice v minulosti probíhal ve dvou oddělených liniích. V 60. letech to byla kognitivní psychologie, 70. letech pak tzv. post-Piagetovská vývojová psychologie (Perfect, Schwartz, 2002).

Pojem metakognice poprvé použil v 70. letech John Flavell. Spolu se svými kolegy provedl výzkum dětské metapaměti. Zaměření tímto směrem bylo revoluční, zvláště pak pro zkoumání vývoje dítěte. Pojem metapaměť se začal promítat do dalších oblastí, jako pozornost, učení a komunikace, proto se vžil širší pojem metakognice. Flavell v roce 1979 popsal metakognici ve smyslu osobnosti, úkolů a vědomostí strategie. Obecně ji definoval jako zkušenosti a vědomosti, které máme o našich vlastních kognitivních procesech, mezi tím co Brown v roce 1978 definoval též pojem jako plánování, monitorování a řízení (regulace), (Paris, 2002). Již zde začínají rozdílné pohledy na problematiku metakognice.

V minulosti se výzkumy zaměřovali hlavně na následující témata: v polovině 60. let kognitivní psychologové, např. Hart nebo Nelson, zkoumali, jak přesné jsou úsudky jedinců o paměti (Perfect, Schwartz, 2002).

Flavell, který zastupuje vývojový proud, se naproti tomu zabýval otázkou, zda existuje souvislost mezi zlepšením dětské paměti a lepším pochopením pravidel, jak paměť a kognice fungují. Metakognitivní myšlení je z tohoto pohledu definováno jako schopnost člověka reflektovat vlastní kognitivní procesy, není zde však zohledněno monitorování a řízení. Flavellův předpoklad se však výzkumem nepotvrdil a významnější korelace mezi metakognitivním myšlením a růstem paměťových schopností se neprokázaly. Proto mnoho psychologů od zkoumání metakognice upustilo. Přesto měl však Flavellův koncept velký vliv pro další bádání (Perfect, Schwartz, 2002).

2.2 Současné pojetí metakognice

V 90. letech se metakognicí zabýval například Nelson a Narens. Tito autoři vytvořili teorii monitorování a řízení (regulování). Klíčová je otázka vztahu mezi těmito dvěma metakognitivními procesy. Monitorování umožňuje jedinci pozorovat a reflektovat vlastní kognitivní procesy. Metakognitivní řízení, neboli kontrola, je charakteristická vědomými nebo nevědomými rozhodnutími, která děláme na základě výstupů našich monitorovacích procesů. Např. pokud jedinec zjistí, že dostatečně nerozumí textu, který četl, může se rozhodnout přečíst si jej znovu (Perfect, Schwartz, 2002).

Metakognice je zkoumána z opravdu rozličných úhlů, které jsou často navzájem v protikladu. Z tohoto důvodu je překvapivé, že se metakognice stala tak populární, aniž by měla jednotnou definici nebo pevně daný teoretický základ. Jednotlivé názory se liší již

v přístupu, např. pohled funkcionální (jak mentální procesy fungují a jak se v různém prostředí odlišují) a strukturální (Paris, 2002).

Odlišně se na tuto problematiku dívají také různé oblasti psychologie. Setkáváme se s pojetím ryze teoretickým, jehož cílem je porozumět základním procesům, tak také s pohledem, který je zaměřen na aplikaci a užití v praxi (Perfect, Schwartz, 2002). Jsou to nejen *kognitivní* a *vývojová psychologie*, ale také *sociální psychologie* nebo např. *kognitivní neuropsychologie*. Metakognice se objevuje také v rámci teorií *inteligence*, která klade důraz především na kognitivní řízení v rámci fluidní inteligence (kap. 1.1). Metakognice je v této souvislosti součástí systému, který podporuje inteligenci a kognici (Hertzog, Robinson, 2004). Poznatky o metakognici využívá také *aplikovaná psychologie*, která se zabývá jejím přímým využitím při řešení konkrétních problémů (Perfect, Schwartz, 2002). Více v kapitole 2. 4. Zabývá se jí také *psychologie výchovy*, která se soustředí především na autoregulaci učení (Paris, 2002).

Dominantní jsou však stále dvě oblasti psychologie. Stejně jako v minulosti, tak také dnes, je nejsystematičtější výzkum prováděn v rámci vývojové psychologie a kognitivní psychologie (Koriat, Shitzer-Reichert, 2002). Oba tyto proudy jsou sice odlišné, zároveň se však v mnohém významně ovlivnily. Vývojová psychologie například do svého výzkumu přináší nástroje, které byly vytvořeny kognitivisty, např. Hartem, Nelsonem a dalšími. Ty pak používají k odhalení otázek, které nastolil Flavell. Nejčastěji je řešena problematika spojená s učením a pamětí, řešení problémů a tvorba úsudků, testování výsledků edukace nebo oblast vědomí (Perfect, Schwartz, 2002).

Vývojová psychologie

Prvním představitelem tohoto proudu byl již výše zmíněný John Flavell. Vývojová psychologie se zaměřuje na rozvoj a přizpůsobení schopností v souvislosti s jedincovým věkem. Soustředí se především na funkce paměti a její působení. Hlavní oblastí zájmu je např. otázka, co děti vědí o vlastních silných stránkách a hranicích paměti, jaké jsou metakognitivní znalosti o efektivním řízení učení a pamatování. Zajímá se také o strategii učení a pamatování nebo o vědomosti o výhodách a ceně využívání strategií. Řešen je také vztah mezi metapamětí a paměťovými schopnostmi a jak se obojí rozvíjí během vývoje. Výzkum se opírá o sebehodnotící techniky, tj. rozhovor nebo dotazník (Koriat, Shitzer-Reichert, 2002).

Důraz je kladen především na myšlení dětí a jejich řeč, více než na metakognitivní teorii (Paris, 2002). Přiklání se spíše k aspektu metakognice, který zastupují vědomosti (knowledge). Řeší např. jak rozvíjet metakognitivní vědomosti a jak se tyto vědomosti během života mění. Soustředí se také na to, jak úspěšnější se lidé cítí, před tím, než se začnou učit nové informace, tzv. self-efficacy (Perfect, Schwartz, 2002).

Experimentální kognitivní psychologie

Na rozvoji teorií metakognice mají velký podíl poznatky právě kognitivní psychologie, tedy vědy o tom, jak lidé vnímají, učí se, pamatují si a přemýšlejí o informacích. Kognitivní psychologie zkoumá otázky týkající se pozornosti a vědomí, vnímání, paměti, osvojování jazyka, reprezentace poznatků, řešení problémů, tvořivosti, rozhodování nebo inteligence (Sternberg, 2002).

Oproti vývojové psychologii se kognitivní psychologie v rámci metakognice zabývá monitorovacími a kontrolními (řídícími) procesy paměti. Oba jsou zkoumány při pokusu jedince učit se a zapamatovat si nové informace. Objevuje se zde problematika metakognitivních úsudků a jejich přesnosti. Setkáme se například se třemi základními úsudky, jako jsou Pocit známosti - Feeling of Knowing (FOK), snadnost učení - Ease of Learning (EOL) nebo úsudky o učení - Judgments of Learning (JOL) (Paris, 2002), více v kapitole 2. 3. 1.

Velká část zkoumání je pak zaměřena na individuální rozdíly, které vedou k odhalení dynamiky metakognitivních procesů. Korelace subjektů jsou využívány k vysvětlení přesnosti metakognitivních pocitů, stejně jako účinků metapaměti na paměť. Nejčastěji se kognitivní psychologové zabývají otázkou úsudků, např. jak přesné jsou, a které faktory ovlivňují jejich přesnost. Řeší typy základních metakognitivních úsudků nebo jak metakognitivní úsudky řídí a vedou informační procesy. Zabývají se také otázkou, jak lidé monitorují jejich vlastní vědomosti nebo jak tyto metakognitivní procesy sledování a kontroly působí na učení a paměť. Předmětem zájmu jsou také podmínky, které nutí člověka k zapojení metakognitivních procesů. Mezi další oblasti patří také to, zda jsou metakognitivní dovednosti stabilní a spolehlivou dimenzí pro odlišení individuálních rozdílů, či zda může být metakognice záměrně rozvíjena a trénována (Koriat, Shitzer-Reichert, 2002). Zaměřuje se pak především na studium paměti dospělých a jejich subjektivních pocitů (Paris, 2002).

Při zkoumání metakognice je dobré oba přístupy kombinovat. Vývojová psychologie poskytuje širší záběr témat, avšak je omezena pouze na metakognitivní procesy související

s pamětí. Kognitivní zaměření pak poskytuje hloubku – detailnější teoretické analýzy o tom, jak metakognice pracuje (Koriat, Shitzer-Reichert, 2002).

Psychologie výchovy

Pro úplnost je důležité zmínit také psychologii výchovy. Teorie vývojových psychologů byly spíše popisné a epistemologické. V protikladu k nim je pohled vzdělávací, který se zaměřuje např. na rozumění textu a procesy spojené se čtením, nebo na souvislost metakognice s věkem, dosahováním úspěchu, s motivací a inteligencí. Psychologové výchovy (vzdělávání) chápou metakognici spíše jako prostředek k ulehčení učení než jako hlavní předmět zkoumání. Metakognice je pro ně nezbytná součást autoregulace učení (Paris, 2002).

I když mají všechny tyto proudy hodně společného, stále existuje také mnoho rozdílů. Základní otázkou například zůstává, zda podstatou metakognice je záměrná kontrola a hodnocení myšlenek, tedy zda člověk záměrně reguluje své poznávání a zda je tedy aktivním prostředníkem, nebo zda může být skrytá a nevědomá (Paris, 2002).

2.3 Základní pojmy

2.3.1 Systém a aspekty metakognice

Vzhledem k rozličným pohledům na metakognici, je poměrně složité uvést jeden společný systém, který by obecně zastupoval její strukturu. Nejčastěji se můžeme setkat s členěním v rámci učení se žáků, ale také například v souvislosti s inteligencí. Vzhledem k tomu, že se tato práce zaměřuje na metakognici obecně, bude na prvním místě uvedeno dělení vytvořené na základě inteligence. Bude však také zmíněn kontext učení se, i zde lze totiž pozorovat charakteristiky, které jsou společné také pro metakognici obecně.

Hertzog a Robinson (2004) uvádějí, že metakognice, stejně jako inteligence, obsahuje množství odlišných specifických aspektů. Shrnují ji do třech základních složek:

1. *Znalosti* (knowledge) o kognitivních procesech a mechanismech.
2. *Přesvědčení* (beliefs) o poznávání sebe a ostatních. Sem autoři řadí např. self-efficacy, která je blíže rozebrána v této kapitole Self-efficacy (vnímaná osobní zdatnost).
3. *Monitorování* (monitoring) vnitřních kognitivních stavů a produktů.

Tyto tři aspekty fungují skrze mechanismy:

- Výběr strategií.

- Podpora zpracování cílů úkolů.
- Dynamická a adaptivní seberegulace výkonu úkolů.

Někteří autoři, např. Garcia a Pintrich (1994) nebo Schraw (2001), uvádějí soustavu aspektů z hlediska učení se žáků, která je přímo zaměřena na procesy během vlastního učení. Metakognici podle nich tvoří následující sociálně-kognitivní model:

1. Kognitivní vědomosti (knowledge of cognition), tj. co jedinci vědí o jejich vlastním poznávání a poznávání obecně. Tyto vědomosti zahrnují tři typy metakognitivního vědomí, a to: deklarativní, procedurální a podmíněné vědomosti.

- *Deklarativní vědomosti* (*declarative knowledge*) jsou vědomosti o sobě jako o studentovi a o tom, co ovlivňuje jedincův vlastní výkon. Bylo zjištěno, že dospělí o své paměti vědí více než děti, což zároveň indikuje také fakt, že dospělí mají více znalostí o poznávacích procesech, které jsou asociovány paměti. Dobří studenti pak mají např. více znalostí o odlišných aspektech paměti, jako jsou jejich kapacitní limity, vědomosti o opakování a zprostředkovaném učení.
- *Procedurální vědomosti* (*procedural knowledge*) jsou vědomosti o postupu, jak dělat věci, jako jsou znalosti strategie a předvídání. Jedinci s vyšším stupněm procedurálních vědomostí vykonávají úkoly automatictěji a také disponují větším množstvím strategií, které využívají efektivněji. Pro řešení problémů užívají kvalitativně odlišné strategie. Rozdíl je také ve způsobu kategorizace nových informací.
- *Podmíněné vědomosti* (*conditional knowledge*) jsou znalosti, jež odkazují k tomu, kdy a jak používat deklarativní a procedurální vědomosti. Efektivní studenti například vědí, kdy a jaké učivo opakovat. Tyto vědomosti pomáhají studentům vyhledat jejich zdroje a používat strategie efektivněji. Zároveň umožňují přizpůsobení měnící se situaci v závislosti na jednotlivých učebních úkolech.

2. Autoregulace kognice, poznání (regulation of cognition) se zaměřuje na aktivity, které pomáhají studentům kontrolovat či jinými slovy řídit jejich učení. Metakognitivní regulace zlepšuje výkon v mnoha směrech, jako jsou efektivnější využívání zdrojů pozornosti, lepší používání existujících strategií a také lepší uvědomění si a porozumění neúspěchům. Řízení zahrnuje tři základní schopnosti:

- *Plánování (planning)* zahrnuje výběr přiměřených strategií a vyhledání zdrojů, které ovlivňují jedincův výkon. V souvislosti s učením jde především o vytyčení cílů studia, přelétnutí textu a kladení otázek před začátkem čtení nebo analyzování problémů úkolu.
- *Monitorování (monitoring)* vypovídá o jedincovu hodnocení porozumění. Např. sebetestování během učení, zaměřování pozornosti během čtení textu nebo poslouchání výkladu apod. Monitorovací schopnosti se vyvíjejí pomaleji.
- *Hodnocení (evaluating)* se vztahuje k oceňování výsledků a účinnosti jedincova učení.

Oba aspekty jsou při tom vzájemně vysoce propojené. Např. deklarativní vědomosti o poznání ulehčují regulaci řešení problémů. Tento systém však nezahrnuje motivační konstrukty, jakým je například self-efficacy (více níže v této kapitole). Ta je sice běžně řazena do kategorie vědomostí o poznávání (kognici), v tomto systému však autoři vědomosti chápou statictěji, jako vědomosti o strategiích a možnostech při plnění úkolů. Vědomí o vlastním úspěchu a schopnostech (self-efficacy) je svou povahou spíše dynamické.

Podobně, avšak jednodušší dělení, také v kontextu učení se žáků, zmiňují např. Kryrkorková, Chvál (2001), nebo také Pash, a kol. (2005). Ti rozdělují metakognici do třech základních konceptů:

1. metakognitivní *znalosti*, např. znalost vlastního zájmu, pozornosti, postoje k danému úkolu apod.,
2. metakognitivní *monitorování*, tj. sledování, do jaké míry se plánované strategie osvědčují,
3. metakognitivní *regulování*, nebo také *řízení* učebního procesu, např. poznání, která informace je důležitá.

Setkáme se také se dvěma složkami metakognice:

- složka *dispoziční*, tj. metakognitivní potenciál tvořený mentálními reprezentacemi vyššího řádu,
- složka *procesuální*, tj. 1. vstupní procesy (monitorování kognitivních činností); 2. výstupní procesy (metakognitivní kontrola, plánování a řízení při řešení úloh) (Kryrkorková, Chvál, 2001).

Pro úplnost je nutné zmínit také Flavellův koncept z roku 1979. Mnoho autorů, opět především z oblasti psychologie učení a vývojové psychologie, z tohoto modelu vychází ve svých současných pracích. Flavell uvádí dva základní aspekty:

1. *Metakognitivní zkušenosti* (metacognitive experiences) - získáváme za pochodu (během probíhající činnosti). Zahrnují pocity (feelings), úsudky (judgments) a metakognitivní vědomosti, které jsou evokovány během řešení problémů.
2. *Metakognitivní vědomosti* (metacognitive knowledge) – získáváme z paměti. Týkají se pozornosti, paměti, cílů, úkolů, osob a strategií (Efklides, 2002).

Flavellův koncept je dále rozšiřován v mnoha pracích různých autorů. Např. Efklides (2002) pracuje s pojmem metakognitivní zkušenosti (metacognitive experiences), které jsou dále rozdělovány na:

1. *Metakognitivní pocity* (metacognitive feelings): stejně jako ostatní aspekty metakognice, zprostředkovávají informace o kognici. Jsou spojením mezi člověkem a úkoly. Zahrnují:
 - Feeling familiarity (FOF) tj. pocit známosti; monitoruje plynulost (fluenci) zpracovávání, procesu.
 - Feeling difficulty (FOD) tj. pocit obtížnosti; monitoruje překážky a narušení při zpracovávání.
 - Feeling of confidence (FOC) tj. pocit sebedůvěry; vztahuje se k výsledkům kognitivních procesů. Reflektuje rozsah, ve kterém je dosažená odpověď či řešení přiměřené. Sebedůvěra je obvykle posuzována na základě úsudku o tom, s jakou pravděpodobností bude odpověď správná.
 - Feeling of satisfaction (FOS) tj. pocit uspokojení, zadostiučinění; vztahuje se k tomu, zda se naše osobní cíle shodují s výsledky (výstupy). Je studován s ohledem na životní spokojenost.
2. *Metakognitivní úsudky* (metacognitive judgments): jsou ve své podstatě kognitivní. Některé z nich dohlíží na charakteristiky úkolů a jejich zpracování. Umožňují například zjistit podobnosti různých úkolů. Setkáme se např. s:
 - Judgment of learning (JOL) tj. úsudky o učení.
 - Ease of learning (EOL) tj. úsudky o obtížnosti učení.

Self-efficacy (vnímaná osobní zdatnost)

Self-efficacy, neboli vnímanou osobní účinnost, či zdatnost, můžeme definovat jako přesvědčení jedince o kontrole nad událostmi a možnosti ovlivňovat vlastní život (Hoskovcová, 2006). Křivohlavý (2001) ji definuje jako subjektivní představu o vlastní schopnosti kontrolovat či řídit průběh dění, v němž se člověk aktuálně nachází.

Důležitost, kterou přesvědčení o sobě pro jedince má, zmiňuje poprvé v 80. letech Albert Bandura. Jako představitel sociálně-kognitivní teorie popisuje člověka jako osobnost, která je schopna seberegulace, vlastní organizace a sebenáhledu. Poznatky, které od té doby výzkumníci nasbírali, ukazují, že přesvědčení o vlastní šanci na úspěch má vliv na většinu aspektů lidského života. Self-efficacy určuje především směr, kterým se lidé vydají v rozhodujících událostech v životě. Tento fakt plyne z poznatků, že se lidé obvykle vyhýbají těm činnostem, ve kterých si nevěří a naopak. Self-efficacy však není předpovědí následků určitého chování, pouze podporuje výsledek, který člověk očekává. Pro sebejisté osoby je typické očekávání dobrých výsledků. Ti, kteří svým schopnostem nevěří, často očekávají špatný výsledek dříve, než daná situace vůbec nastane (Hoskovcová, 2006).

Pocit kontroly nad činnostmi významně ovlivňuje také zvládání životních těžkostí a je tedy významným činitelem při vývoji psychicky a emocionálně odolné osobnosti (Hoskovcová, 2006).

Vysoká úroveň self-efficacy se podle Hoskovcové (2006) projevuje:

- vyšší psychickou výdrží, vytrvalostí;
- odolností vůči neúspěchům;
- větší úspěšností v činnostech;
- psychickou odolností;
- kladením vyšších cílů;
- vírou v šanci na vlastní úspěch;
- optimismem;
- řidším výskytem úzkostí.

Naproti tomu nízká vnímaná osobní účinnost je osobnostním rysem, který předurčuje psychickou zranitelnost, tendence k depresím a podléhání stresu. Tito lidé často propadají pochybnostem a pocitům beznaděje. Protože nevěří, že svou činností mohou něčeho dosáhnout, nemají důvod něco začínat (Hoskovcová, 2006). Tento fakt uvádí také Křivohlavý

(2001), který říká, že právě self-efficacy je velmi silným faktorem působícím jako obrana proti stresu.

V systému metakognice je self-efficacy řazena do oblasti metakognitivních znalostí a přesvědčení a je chápána jako dynamický motivační konstrukt (Garcia, Pintrich, 1994). Self-efficacy je zároveň považována za základní složku autoregulačních procesů, probíhajících například při učení se (Shepard, Fasco, Osborne, 1999).

2.3.2 Já, sebepoznání, autoregulace

Pojem autoregulace lze popsat jako řízení naší činnosti vlastní vůlí. O autoregulaci či sebevýchově můžeme hovořit v mnoha různých souvislostech. Zimmerman například definuje autoregulaci vzhledem ke *vzdělávání*, jako míru jedincovi motivace, metakognice a jednání, kterými se aktivně účastní svého vlastního učení. Autoregulovaná osobnost je schopna vytyčovat si cíle, aplikovat učební strategie a sledovat vlastní růst. Je schopna také sebesilování. Mění svá očekávání v závislosti na změnách. Zásadním předpokladem pro sebe-regulační proces je přesvědčení o ceně učení a vnímání vlastní výkonnosti či zdatnosti (Shepard, Fasko Jr, Osborne, 1999).

Z širšího pohledu se lze na autoregulaci dívat jako na celoživotní proces, kterým člověk plánuje životní cestu (Čáp, Mareš, 2001). Zabývá se jí také např. oblast *duševní hygieny* (soubor pravidel, které slouží k rozvoji, znovunabytí a udržení duševního zdraví či rovnováhy), (Křivohlavý, 2001). Pro tuto práci je pak důležitý především pohled v rámci duševního zdraví. Budou zde tedy krátce rozebrány další související pojmy.

Já (self)

Pojem „Já“ představuje autoregulační subsystém, který obsahuje složky, jako jsou sebepojetí, názory na sebe samého ve vztahu ke světu, hodnoty, které člověk přijímá za své, sebehodnocení, sebedůvěru apod. Sebpojetí, sebehodnocení, stanovování cílů a jejich dosahování jsou důležitými činiteli, které ovlivňují úspěchy v činnostech nebo hodnocení druhých lidí. Utváření sebepojetí je přitom závislé na mnoha okolnostech, jako jsou psychofyziologický stav, zdraví, vnější podmínky či sociálních vlivy. Nedostatky v systému já pak mohou způsobit mnoho nesnází např. v oblasti mentální hygieny nebo u dětí výchovné problémy (Čáp, Mareš, 2001).

Sebepoznávání

Křivohlavý (2001) uvádí, že sebepoznávání je předpokladem sebevýchovy. Jen tehdy, věnujeme-li pozornost sami sobě, tj. věnujeme se sebediagnostice, můžeme určit, co nám činí problémy a úspěšně je odstranit. Nestačí se však pouze pozorovat, důležité je snažit se lépe poznat. Existuje mnoho metod, jak tohoto docílit. Křivohlavý (2001, str. 146) uvádí přehled sestavený Liborem Míčkem v roce 1979. Jsou to například:

- Pravidelná registrace vlastního jednání, tj. uvědomování si a poznávání toho, co vlastně děláme.
- Pravidelná sebereflexe, tj. úvahy o tom, které vlivy na nás aktuálně působí.
- Písemná registrace a rozbor výsledků sebereflexe.
- Vedení deníků, do kterých jsou zaznamenávány aktuální řešené problémy, výsledky rozhodování v situacích apod.
- Introspekce, tj. pozorování sebe sama, například vlastního probíhajícího jednání.
- Sebepozorování zaměřené na vlastní citové prožitky a hledání příčin, které tyto emoce vyvolávají.
- Pozorování průběhu vlastních myšlenkových pochodů, tedy probíhajících kognitivních činností.
- Sebepoznávání prostřednictvím druhých lidí pomocí jejich poznámek, úsudků apod.

Autoregulace myšlení, emocí a konativní činnosti

Pro tuto práci je však podstatnější pohled na autoregulaci z hlediska myšlení, emocí a konativní činnosti. Všechny tři jsou pak navzájem propojeny. *Autoregulace konativní činnosti* je definována jako rozhodování o cílech, k nimž směřuje naše činnost, jde tedy o usilování či vyvíjení námahy za určitým cílem. Autoregulace konativní činnosti tedy probíhá prostřednictvím volby cílů a usměrnění činností při drobných aktivitách, ale také v rámci směřování celého života. Konativní činnost přitom ovlivňuje také naše myšlení či city (Křivohlavý, 2001).

Autoregulaci myšlení lze jednoduše definovat jako usměrněním myšlenek a představ. Podstatou je schopnost člověka do jisté míry ovlivnit vlastní chování právě tím, jak kontroluje své myšlenkové procesy. Je možné například myslet dříve, než jednáme a tím ovlivnit nebo zadržet vlastní jednání. Jde tedy o regulaci v průběhu našeho myšlení, uvědomění si vlastních představ, názorů, postojů apod. a na základě těchto vědomostí jejich záměrné řízení. Nové poznatky do této oblasti přinesla až kognitivní psychologie, která se mimo

jiné zabývá vztahem mezi našimi představami a naším jednáním. Tato psychologická disciplína se v tomto kontextu věnuje především nesprávnými, falešnými představami, které lidé mají, jejich poznáváním a také odstraňováním (Křivohlavý, 2001).

Autoregulace emocí vychází z poznatku, že stejně jako mezi myšlením a konativní činností, tak také mezi emocemi a konativní činností existuje úzký vztah, tedy emoce ovlivňují to, oč se snažíme a jak dosahujeme předsevzatých cílů. Pokud se nám daří, objevují se kladné city, pokud je tomu naopak, vyskytují se negativní emoce, popř. frustrace (neuspokojení našich tužeb). S touto problematikou je pak spojen další termín, a to frustrační tolerance. Jde zde o schopnost unést určitou míru frustrace. Pokud je tato míra překročena, dochází k maladaptaci, tedy nezvládnutím cesty k určitému cíli. Maladaptace se může projevovat nejistotou, trémou, pocity nespokojenosti, úzkostmi, strachem či pocity méněcennosti. Vážnější formou může být agrese a projevy zlosti. Právě zvládnutí negativních emocí je z hlediska autoregulace emocí klíčové (Křivohlavý, 2001).

Předpoklady rozvoje sebevýchovy

Čáp a Mareš (2001) uvádějí, že pro rozvoj autoregulace a také metakognice mají nejlepší předpoklady žáci střední a vysoké školy, což je v souladu s kognitivním vývojem osobnosti. Je nutné poznamenat, že tito autoři na sebevýchovu nahlíží z pohledu učení se žáků, ale je možné zde vysledovat také předpoklady pro utváření autoregulace obecně. Rozvoj autoregulace ovlivňují tři základní faktory. Jsou to vlivy:

- Sociální, tj. lidé kolem nás (v případě dítěte např. rodiče, učitelé, vrstevníci a jiné důležité osoby).
- Osobnostní, tj. sebepojetí, sebehodnocení, sebeúcta, sebemonitorování, vnímaná osobní zdatnost (self-efficacy), stanovování cílů, sebejistota, sebeřízení, sebekontrola, sebeodměňování apod.
- Situační, tj. kontextové vlivy, jako jsou např. slučitelnost vnějšího řízení s autoregulací, prostor pro samostatnost apod.

2.3.3 Vztah metakognice a autoregulace

Nyní již máme definovány oba pojmy, jak autoregulaci tak také metakognici. Jak spolu ale souvisí? Společnou charakteristikou je *reflexe* činností, vlastního chování a prostředí. Autoregulace je však vlastností *osobnosti*, nebo také osobnostní kvalita, která směřuje ke svébytnosti a autonomii. Dalo by se říct, že metakognice je její součástí. Metakognice je spjata

především s *kognicí* a tedy také s kognitivní psychologií, i když se v ní objevují také prvky osobnostní, jako jsou jistota, sebevědomí, motivace apod. (Krykorková a kol., 2008).

2.4 Význam metakognice

Teoretické poznatky ukazují, že metakognice má velký vliv na celou naši existenci, běžný život, a oblasti, do kterých zasahuje, jsou opravdu široké.

Obecný význam metakognice odhaluje Krykorková a Chvál (2001), kteří zmiňují poznatky Sternberga, Gardnera či Perkinse. Ti uvádí, že metakognice je velmi důležitou složkou inteligence, a že lidé, kteří disponují touto možností, jsou ve svých činnostech úspěšnější.

Některé možnosti využití nám ukazuje např. aplikovaná psychologie. Zasahuje také poradenství, především pak oblast sebehodnocení strategií zvládnání zátěže. Zároveň se metakognice uplatňuje např. při sebemonitorování pracovního výkonu nebo při rekonvalescenci po úrazech mozku. Využití nachází v oblasti vzdělávání dospělých, zejména seniorů, tj. psychologické gerontologii. Ukazuje se, že mnoho jedinců má zažitá nepřesné představy (stereotypy) o tom, jak se během stárnutí mění paměť. Lidé se utvrzují v myšlence, že jejich paměť je horší, než ve skutečnosti je. Malá očekávání mohou pak mít za následek úzkosti, stres a další negativní pocity. Vzdělávání po stránce metakognice může pomoci znovu nabýt sebevědomí. Nové výzkumy směřují také do oblasti neuropsychologie. Někteří vědci například zkoumají rozvinutí metakognice u pacientů s Alzheimerovou chorobou v počátečním stadiu. Soustředí se především na paměť. Ukazuje se, že tyto pacienti jsou stále schopni správně monitorovat jejich schopnosti (Perfect, Schwartz, 2002).

Metakognice ve školním prostředí

Nejčastěji je dnes však metakognice spojována se školním prostředím. V tomto kontextu výzkumy ukazují, že pozitivně ovlivňuje přírůstek, porozumění, uchování a aplikaci naučeného. Hraje důležitou roli také při efektivním kritickém myšlení, řešení problémů a celkové úspěšnosti učení. Metakognice umožňuje získat kontrolu nad myšlením, učebními procesy a jeho produkty (Adey, 2002). Využívá se především k zefektivňování a trénování postupů při učení např. učení se cizím jazykům (Perfect, Schwartz, 2002).

Tyto skutečnosti potvrzují také Pash a kol., 2005, kteří se zabývali vlivem metakognitivní inteligence na učení se žáků. Uvádí, že hraje podstatnou roli při pochopení struktury učiva a efektivity učení se. Je zjištěno, že méně úspěšným žákům často chybí znalost jejich myš-

lení, nebo technika, kterou při učení používají, není účinná. Mohou také postrádat nástroje, kterými by zkoumali vlastní myšlení a mohli tak používat efektivnější metody.

Z teoretických východisek vyplývá, že rozvoji metakognice předchází sebehodnocení (viz kap. 2. 3. 2). Rakoušová (2008) uvádí několik důvodů, proč je sebehodnocení pro žáka důležité. Jeho rozvoj je přínosem z několika důvodů: žák zná aktuální úroveň svých výsledků učení, hledá příčiny, analyzuje a navrhuje opatření, je vnitřně motivován k jednání nebo výkonu, díky práci s chybou ji považuje za výzvu a stimul k zdokonalení, poznává sám sebe, tj. osobní hodnoty, potenciální možnosti a zná své silné a slabé stránky.

Metakognice a úspěch v činnostech

R. Sternberg (2001), jak bylo řečeno v kapitole 1. 2. 2, je autorem tzv. triarchické teorie, z té vyplývá, že pokud se ideálně spojí všechny tři složky, může být jedinec v činnostech úspěšný. Úspěch je přitom něco, co Sternberg považuje za nadřazené běžnému konceptu inteligence a poměřování rozdílů mezi lidmi známými IQ testy. U člověka, u kterého jsou rozvinuty všechny složky, existuje například daleko větší předpoklad, že bude prospívat při studiu nebo při práci. U úspěšných lidí jsou přítomny prvky autoregulace, sebezpoznání, sebereflexe i sebeřízení.

Sternberg (2001) shromáždil mnoho charakteristik, které popisují, jací jsou úspěšní lidé. V tomto souhrnu je možné zahlédnout typické znaky, kterými se projevuje také metakognice. Je tedy možné předpokládat, že lidé, kteří jsou úspěšní v tom, co dělají, mají inteligenci rozvinutou také po stránce metakognitivní. Úspěšní lidé:

- Nepodléhají negativním očekáváním, chtějí dosáhnout vytyčených cílů a nenechají se odradit překážkami a negativními úsudky jiných lidí.
- Věří svým schopnostem, věří, že to půjde.
- Aktivně hledají své vzory a osoby, které by jím byli příkladem.
- Uvědomují si vliv prostředí na rozvoj jejich talentu a sami aktivně vyhledávají takové, které by mohli měnit.
- Snaží se o výkon, který je vynikající, ne pouze průměrný.
- Těží ze svých silných stránek a vylepšují své slabiny.
- Přemýšlení o tom, kdy a jak své schopnosti využít, vědí, že nestačí schopnosti mít.
- Jsou flexibilní, umí podle potřeb měnit způsoby práce. Analyzují změny, které musí učinit a pak je také realizují.
- Problémy řeší dříve, než přijdou.

- Umí analyzovat problémy a řeší pak pouze ty, které jsou zásadní.
- Plánují strategie řešení problémů, nedělají věci zbrkle.
- Efektivně používají informace, které o problému mají.
- Nedělají vždy správná rozhodnutí, ale monitorují své chyby a také je napravují.
- Při řešení problémů používají kreativní strategie.

Metakognice a vztah k psychické nerovnováze a poruchám

Bylo uskutečněno mnoho výzkumů, které se zaměřovali také na vztah metakognice a výskytu psychických poruch. Ukazuje se, že mezi metakognicí a různými obavami, obsesivními nebo kompulzivními symptomy a psychologickou nerovnováhou existuje pozitivní vztah (Wells, Hatton, 2002).

2.5 Měření a diagnostika metakognice

Abychom mohli metakognici měřit, je důležité znát na co se přesně zaměřit, a také které nástroje použít. V českých podmínkách zatím nejsou dostupné takové, které by byly vyhovující. Veškeré metody měření se opět zaměřují pouze na školní praxi. Mnohé z následujících instrumentů nejsou zaměřeny přímo na měření metakognice, ale její prvky jsou v nich obsaženy.

Sternbergův test triarchických schopností (STAT)

V originále “The Sternberg Triarchic Abilities Test” je zaměřen na všechny tři složky Sternbergova modelu (viz kapitola 1.2. 2), tedy analytickou, praktickou a tvořivou. Otázky směřující na analytickou složku se zaměřují na induktivní rozhodování a schopnost učit se z kontextu. Kreativní část se sleduje schopnost zvládat věci nově. Praktické otázky směřují ke schopnosti řešit každodenní problémy (Sternberg, 2000).

Metacognitions Questionnaire (MCQ)

Tento dotazník je konstruován přímo s cílem měřit individuální rozdíly ve výběru metakognitivního uvědomění, úsudků a monitorovacích tendencí. Dotazník byl vytvořen v roce 1997 pro měření korelací mezi metakognicí a výskytem psychické nerovnováhy a poruch. Autory jsou Adrian Wells a Sam Cartwright-Hatton (2002). Dostupné jsou dvě formy tohoto dotazníku:

- MCQ: Dotazník metakognice z roku 1997.
- MCQ-30: Zkrácená verze dotazníku MCQ uveřejněna v roce 2002.

V původním dotazníku MCQ bylo obsaženo 65 otázek v pěti subkategoriích. MCQ-30 obsahuje také pět subkategorií (sebevědomí v poznávání, pozitivní přesvědčení, kognitivní sebevědomění, nekontrolovatelnost a nebezpečí myšlenek, potřeba kontroly myšlenek). Každou z nich zastupuje šest otázek, tj. celkem 30, které ale plně korespondují s původním MCQ a výsledky z obou typů jsou totožné. Výhodou dotazníku MCQ-30 je především jeho ekonomičnost, díky zkrácení jeho délky. MCQ-30 je však více zaměřen na ty oblasti, u kterých je předpokládáno, že odhalují psychopatologické procesy. Dotazník má formu škály o čtyřech bodech: 1 = nesouhlasím, 2 = lehce souhlasím, 3 = téměř souhlasím, 4 = plně souhlasím (Wells Cartwright-Hatton, 2002).

Dotazníky kontroly myšlenek - Thought control questionnaire (TCQ)

Tento dotazník vytvořili Wells a Davies v roce 1994 za účelem měření různých technik, které jedinci používají ke kontrole nechtěných a obtížných myšlenek. Zaměřuje se na pět faktorů: 1. *Rozptýlení*, např. „Místo na špatné věci myslím na něco příjemného.“ 2. *Sociální kontrola*, např. „Zaměřuji se na to, jak se podobných myšlenek zbavují mí přátelé.“ 3. *Obavy*, např. „Soustředím se na jiné obavy.“ 4. *Trestání*, např. „Za myšlení na špatné myšlenky se potrestám.“ 5. *Přehodnocení*, např. „Racionálně myšlenku analyzuji.“ Jde o sebeposuzující dotazník. Obsahuje 30 výroků, které respondent hodnotí podle frekvence jejich využívání od 1 = nikdy, 2 = občas, 3 = často až po 4 = téměř vždy (Luciano a kol., 2003).

Dotazníky kontroly myšlenek - Thought control ability questionnaire (TCAQ)

Je také nástrojem pro měření kontroly vlastních myšlenek. Autory jsou Luciano, Argalaber, Tomás a Martínez. Byl vytvořen za účelem měření individuálních rozdílů ve schopnostech jedinců kontrolovat nechtěné či neodbytné myšlenky. Stejně jako předchozí TCQ jde o měření pomocí sebeposuzování dotazovaného. Dotazník hodnotí emocionální zranitelnost, psychopatologické symptomy a strategie kontroly myšlenek. Má formu Likertovi škály, kdy respondent hodnotí míru souhlasu přiřazováním čísel od 1 do 5; 1 = zásadně nesouhlasím, 2 = nesouhlasím, 3 = nevím, 4 = souhlasím, 5 = plně souhlasím. Obsahuje 25 otázek, např. „Často mi mé myšlenky přerostou přes hlavu.“ „Neustále hodnotím, zda jsou mé myšlenky a akce odpovídající.“ „Pokud se s někým pohádám, nemohu na to přestat myslet“ (Luciano a kol., 2003).

2.6 Utváření a nácvik metakognitivních dovedností

Nyní se zastavme u toho, co je předpokladem pro rozvoj metakognice. Prostředkem pro její utváření je především reflexe naší vlastní činnosti. Reflexi předchází sebepoznání a sebehodnocení a její vývoj tedy přichází postupně. Metakognitivní způsobilost se začíná objevovat již mezi 5 – 7 lety, a při dostatečné péči se výrazně rozvíjí již během školy (Krykorková, Chvál, 2001).

Pro tuto práci je také důležité odhalit, zda je metakognice cvičitelná, tedy zda je možné ji určitými postupy měnit. Z některých současných výzkumů můžeme usuzovat, že to jde. Vycházet můžeme například z poznatků Sternberga (2001) podle něj je možné během života utvářet inteligenci a zvláště ovlivnitelný je pak typ, který předurčuje úspěch v činnostech.

Krykorková a kol. (2008) uvádějí, že z hlediska učebních postupů byl nácvik metakognitivních technik shledán mnoha výzkumy jako účinný. Tyto změny jsou podmíněny mnoha osobnostními a vnitřními předpoklady žáka a také učitelem, jako iniciátorem změn v procesu poznání. Krykorková a Chvál (2001) také zmiňují, že nácvikem, postupným učením nebo tréninkem si lze osvojit určité metakognitivní strategie, které mohou pomoci rozšířit intelektuální potenciál člověka. Vývojové hledisko výzkumů pak naznačuje, že metakognice je naučitelná a cvičitelná již od raného dětství.

3 SPECIFIKA POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ

Dostáváme se k poslední kapitole teoretické části, která je zaměřena na pomáhající profese v kontextu zátěžových situací a syndromu vyhoření. Pomáhající profese se objevily kvůli slábnoucí roli rodiny a nástupu institucionalizovaného poskytování sociální opory. Zahrnuje široké spektrum profesí, v jejichž centru pozornosti je klient jako celá osoba se všemi jejími rolemi, nikoli pouze parciálně, tj. v jedné roli (např. zákazník, výrobce apod.) (Matoušek, 2008).

Rozlišujeme dva typy pomáhajících profesí. Jednak je to tzv. pomáhání na prvním stupni, kam řadíme sociální pracovníky, psychiatry, psychology apod. Jejich primárním cílem je pomoc lidem zvládat jejich sociální a emoční problémy. Do kategorie „pomáhání na druhém stupni“ řadíme například lékaře nebo také učitele. Ti nejen např. učí, ale také dohlíží nad emocionálním rozvojem žáků a pomáhají jim zvládat životní nesnáze (Matoušek, 2003).

Pracovníci pomáhajících profesí musí mít mnoho specifických předpokladů a dovedností. Zároveň jsou také vystaveni rizikům, jako je např. syndrom vyhoření. Dalším charakteristickým znakem je fakt, že pomáhající profese často vyhledávají lidé, kteří mají určité rizikové osobnostní dispozice (např. syndrom pomáhajícího, což je specifická narcistická porucha, prostřednictvím které pomáhající řeší vlastní trauma, např. odmítnutého dítěte) (Matoušek, 2003).

Tato práce se zabývá dvěma typy profesí, které je možné řadit mezi tzv. pomáhající, a to profesí učitele a profesí sociálního pracovníka.

3.1 Osobnost učitele

Osobnost učitele, stejně jako model osobnosti člověka, je velmi složitý a obsáhlý systém. Je dynamický, interakční, je zároveň také otevřený a regulační, spojený s autoregulací. Je určován dynamickými vztahy vnitřních předpokladů a vnějších podmínek. Na jeho utváření se podílí nejrůznější, složitě propojené faktory. Při výzkumu osobnosti učitele můžeme čerpat z poznatků pedeutologie, tedy vědy, která se zabývá rozbořením právě této problematiky. Učitel je klíčovou postavou např. pro utváření atmosféry ve třídě. Má také zásadní vliv na kvalitu vzdělávacího procesu. Aby vzdělávání probíhalo efektivně, je nutné nejen používat efektivní metody, stejně důležitá je v tomto smyslu také osobnost učitele (Dytrtová, Krhutová, 2009).

R. Dytrtová a M. Krhutová (2009) zmiňují soubor komponentů V. Mikšíka, který uvádí, že pro osobnost učitele jsou významné především následující vlastnosti:

1. *Psychická odolnost*, která je charakterizována odolností vůči nejrůznějším vlivům a poznáváním podstaty a povahy problémových situací.
2. *Adaptabilita a adjustabilita*, tedy schopnost alternativního řešení situací a také psychická flexibilita.
3. *Schopnost osvojit si nové poznatky*, učit se a regulovat své vnitřní a vnější aktivity s ohledem na aktuální situační kontext.
4. *Sociální empatie a komunikativnost*.

Učitel by měl být především odborník, který musí být schopen formovat osobnost žáka. Měl by se učit být člověkem a být za svůj postoj zodpovědný. Učitele je nutné chápat jako profesionála, odborníka ve výchově. Důležitý je také pedagogický optimismus nebo empatie. Učitel musí být rozvinut také po stránce emoční inteligence, tj. být schopen ovládat svou náladovost, řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat pocity, být přátelský. Neméně důležitá je frustrační odolnost a temperament. Výzkumy ukazují, že učitel agresivní, napjatý, úzkostný, bojácný nebo nepozorný má podstatný negativní vliv např. na atmosféru ve třídě, která dále ovlivňuje úspěch a pocity žáků. Učitel musí být také schopen reflektovat sociální prostředí, jehož je součástí, tj. musí být schopen sebeaktualizace, sebepoznání, sebehodnocení a sebekritiky (Dytrtová, Krhutová, 2009).

3.2 Osobnost sociálního pracovníka

Specifické požadavky na kompetence a osobnost sociálního pracovníka vycházejí, stejně jako u učitelů, z povahy profese. Sociální pracovník pracuje s klienty, jejich rodinami, skupinami (školní třída, party mládeže), organizacemi, místními komunitami či jako expert při přípravě některých zákonů a vyhlášek (Matoušek, 2003).

Specifickými nároky můžeme chápat např. *fyzickou a psychickou zdatnost, inteligenci* (např. stále doplňovat své znalosti, emoční a sociální inteligence), *přitažlivost pro klienty* (nejen po stránce fyzické, oblečení a vzhled, ale také díky odbornosti, pověsti a jednání s klienty), *důvěryhodnost* (diskrétnost, spolehlivost, využívání moci, porozumění), *kommunikační dovednosti, empatie* (naslouchání, porozumění a sdělování porozumění klientovi) (Matoušek, 2008).

3.3 Stres a zátěžové situace

Jak již bylo řečeno, psychická odolnost je jedním z velmi důležitých faktorů, které determinují pracovní výkon a celkovou kvalitu pracovních výsledků pomáhajících. Než se pustíme do podrobnějšího rozboru problematiky odolnosti, definujme si pojem stres.

Grecmanová (2007, str. 38) uvádí definici Míčka a Zemana, kteří si pod pojmem stres představují: „... *proces a vnitřní stav zvýšeného opotřebování organismu*“. Stres vyvolávají tzv. stresory, neboli zátěžové podněty, tedy různější faktory, vlivy, okolnosti, podmínky a požadavky. Můžeme se setkat se čtyřmi typy stresorů: materiálními (např. finanční ohodnocení), sociálními (např. mezilidské vztahy), fyzikálními (alkohol, drogy, úrazy) a emocionálními (úzkost, strach, nenávisť).

Důležité je zjištění, na které zmiňuje např. Grecmanová (2007), že vliv stresorů nemusí být vyloženě nepříznivý. O negativně prožívaném stresu hovoříme jako o distresu, naproti tomu o eustresu mluvíme tehdy, nejde-li o vyloženě negativní zážitek. Tento typ nastupuje, snažíme-li se zvládnout něco, z čeho máme radost, např. svatba, narození dítěte, oslavy apod. (Křivohlavý, 2001).

3.3.1 Odolnost v zátěžových situacích

Termínem odolnost označujeme psychickou schopnost či dispozici člověka, která umožňuje zvládat fyzickou či psychickou zátěž. V literatuře se můžeme setkat také s termíny nezdolnost, osobnostní tvrdost či s anglickým ekvivalentem *hardiness* (Průcha, 2002).

Průcha (2002) uvádí pojetí B. Vašiny a M. Valoškové. Odolnost člověka je podle nich charakterizována spojením tří osobnostních vlastností:

1. Přesvědčení jedince o schopnosti ovlivňovat události v životě i ve svém okolí.
2. Schopnost ztotožnit se se sebou samým, nacházet smysluplnost v tom co dělá, ztotožnit se s institucemi, do kterých patří.
3. Přesvědčení jedince, že změny a události v životě jsou výzvou, nejen hrozbou.

Křivohlavý (2001) uvádí, že lidé se od sebe navzájem liší tím, do jaké míry úspěšně či méně úspěšně zvládají těžkosti. Charakteristickou vlastností je nezdolnost, která se projevuje schopností člověka bojovat s těžkostmi. Nezdolnost se projevuje v následujících vlastnostech:

1. *Přístup k těžkostem*: vychází z toho, jak se lidé staví k problému, ve kterém se právě nacházejí. Lidé mohou nahlížet na stres jako na nenapravitelnou škodu,

nebezpečí či naopak jako na výzvu. Existují také dvě rozdílné skupiny, jednak jsou to lidé, kteří vycházejí při řešení problémů ze sebe, svých možností a dovedností. Na druhé straně stojí lidé, kteří naopak vycházejí z toho, co je před nimi, tj. řešení očekávají z vnějšku. Druhá skupina je méně odolná vůči zátěži.

2. *Resilience*: jiným slovem pružnost, houževnatost, mrštnost či schopnost rychle se vzpamatovat. Východiskem je autonomie spojená se schopností požádat v těžké situaci druhé o pomoc.
3. *Koherence*: jiným slovem smysl pro integritu, pospolitost. Je charakteristická třemi dimenzemi:
 - srozumitelností situace, tj. svět kolem je pochopitelný, osoba se dívá na celkový obraz světa, ve kterém vidí řád a pořádek, díky tomuto řádu je budoucnost předvídatelná;
 - smysluplností boje, tj. motivace člověka k cíli, kterého chce dosáhnout, situace a řešení mají smysl, stojí za to do dané činnosti investovat, problémy jedinec chápe jako výzvy k aktivitě, domnívá se, že práce, kterou vynaloží, bude ostatními kladně ohodnocena;
 - zvládnutelností úkolu, tj. možnostmi, které má člověk pro zvládnutí požadavků. Povědomí o vlastních silách a možnostech, tak také silách a možnostech ostatních lidí. Jde také o důvěru v efektivitu toho, co je k vyřešení k dispozici, přiměřenost zdrojů situaci.
4. *Hardiness*: tj. osobnostní tvrdost, zahrnuje tři charakteristiky: 1. schopnost kontrolovat dění; 2. oddanost tomu, co člověk dělá, ztotožnění se; 3. chápání životních těžkostí jako výzev.
5. *Vnímaná osobní zdatnost (Self-efficacy)*: tato vlastnost je zmíněná již v kap. 2. 3. 1. Jde o představu o vlastní schopnost kontrolovat dění kolem sebe.
6. *Optimismus*: tedy očekávání, že výsledek dění bude kladný. Lidé s tzv. naučným pesimismem vidí vše, co se s nimi děje jako něco, co je nad jejich síly či možnosti. Příčinu všech negativ vidí sami v sobě, zároveň však nevidí žádnou naději na řešení situace.
7. *Další charakteristiky*: smysluplnost života a smysl pro humor; kladné sebehodnocení, sebedůvěra, svědomitost, negativní afektivita (převládá negativní nálada, úzkosti a deprese) (Křivohlavý, 2001).

3.3.2 Specifika pracovní zátěže: učitelé a sociální pracovníci

Každá z pomáhajících profesí má stejně jako svá specifika, také specifické stresory, které na ně působí.

Profese učitele

Pro profesi učitele je pracovní zátěž a stres jedním z hlavních charakteristických rysů. Z tohoto důvodu zde hraje velkou roli právě odolnost.

Základy vysoké odolnosti můžeme hledat především v osobnostních charakteristikách, které ovlivňují výsledný efekt všech dalších faktorů. Jinými slovy: „*Vlastnosti dobrého učitele jsou především zakotveny v jeho vrozených predispozicích...*“ (Průcha, 2001, str. 72).

Pomáhání v profesi učitele je v tomto smyslu realizováno angažovaností ve škole ve vztahu k žákům, rodičům, dalším učitelům, vedení či veřejnosti. Nejvíce sil vydává učitel v souvislosti s formováním žáků: nejprve se musí na *výuku připravit*, čemuž většinou obětuje také svůj volný čas (odpoledne, po večerech apod.) Největší zátěž je na něj kladena při vlastních *činnostech ve výuce*, což ještě dále umocňováno velkými počty žáků ve třídách, přičemž učitel musí zároveň respektovat individualitu každého z nich; zátěž je zvyšována také integrací dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a tlakem na zvládnutí vymezeného učiva. Učitel je nucen rozhodovat se mezi tím, co musí a co by měl. Zátěž umocňují také další situace: často si nemá možnost *odpočinout ani o přestávce* (připravuje pomůcky, komunikuje se žáky nebo vykonává dozory v prostorách školy); dále jsou to *rozsáhlá administrativa, suplování* apod. Od učitele se navíc očekává daleko víc, než od ostatních profesí: musí být *empatický, své osobní problémy nesmí vtahovat do hodin*, musí také mít *kladný vztah k žákům* a otevřeně *vnímat jejich prožitky*, i přesto, že vůči některým z nich chová nesympatie, musí se stále ovládat a *chovat se profesionálně*. Pro učitele je také důležité *ocenění jeho práce* okolím, přitom se setkává spíše s opačnými reakcemi a komentovány jsou pouze chyby a nedostatky. Z toho vyplývá důležitost *zpětné vazby* od okolí, hodnocení je důležitým motivačním činitelem. Dalšími stresory v prostředí školy jsou např. *nedisciplinovaní žáci*, nevhodné pracovní podmínky, *konflikty s kolegy a rodiči, arogantní a neobjektivní ředitel* nebo *nedocení učitelé profese veřejností*. Stres může vyvolat také nedostatek času pro důsledné zvládnutí učiva, očekávaná hospitace, setkání s rodiči problémového žáka a mnoho dalších (Grecmanová, 2007).

Tyto stresory lze podle Švingalové (2006) jednoduše shrnout do pěti základních kategorií:

1. *Individuální psychické příčiny* – perfekcionalismus, nereálné aspirace, nedostatek asertivity apod.
2. *Individuální fyzické příčiny* – nedostatek odolnosti vůči zátěži, nezdravý způsob života.
3. *Institucionální příčiny* – nedostatky v řízení škol, organizační nedostatky, špatné pracovní klima instituce, popř. napjaté školní klima, nárůst administrativy, špatné osvětlení, vysoká hladina hluku, feminizace ve školství, časový stres pedagogů, problémový žáci ve třídě, žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, narušená komunikace a kooperace v učitelském sboru, nedostatečné finanční odměňování, vysoké věkové složení pedagogického sboru.
4. *Širší společenské příčiny* – špatná společenská prestiž profese, negativní pohled veřejnosti na pedagogické pracovníky, veřejnost na pedagogy přenáší zodpovědnost za chyby ve výchově dětí a mládeže.
5. *Nedostatky v přípravě pedagogů na povolání* především v oblasti výcviku dovedností, a to především sociálně psychologických.

U profese učitele jsou hlavními symptomy vyhoření pocit vyčerpání, snížení kontaktu mimo školu, podrážděnost a přání opustit školu. Uvádí se, že v celkovém shrnutí profesí postižených syndromem vyhoření se pedagogové pohybují mezi 15 – 20 % (Švingalová, 2006).

Sociální pracovníci

Emoční zátěž u sociálních pracovníků je zvýšena zvláště při práci s klienty, jejichž chování je nepřijatelné z hlediska morálky, např. s pachateli trestných činů a s klienty, kteří jsou účastníky pomáhání nedobrovolně (např. vězni); dále jsou to pak lidé těžce nemocní, umírající, agresivní, nebo ti, od nichž pracovník získává minimální odezvu, např. autisté, mentálně postižení apod. (Matoušek, 2008). Profese sociálního pracovníka je také charakteristická tím, že více než v kterékoli profesi musí zapojit celou svou osobnost. Od své práce pak očekává více, než ostatní povolání, proto také dosáhnout pocitu uspokojení je náročnější (Matoušek, 2003).

3.4 Syndrom vyhoření

Termín syndrom vyhoření má mnoho ekvivalentů, např. vyhasnutí, vypálení; v angličtině je označován jako burn-out effect nebo také burn-out syndrome. Tento pojem byl poprvé

použit v USA a je spojen se jménem H. J. Freudenbergera, který jej v roce 1974 poprvé zmínil v literatuře. Jde o metaforické označení našeho vnitřního zdroje, ohně života (Švingalová, 2006).

Podle Matouška (2008, str. 140) je syndrom vyhoření: „... *typickým projevem nezvládnutého pracovního stresu.*“ Jde tedy o: „*Soubor příznaků vyskytující se u pracovníků pomáhajících profesí odvozovaný z dlouhodobé nekompenzované zátěže, kterou přináší práce s lidmi*“ (Matoušek, 2008, str. 246).

Jinou definici uvádí Průcha, Walterová, Mareš (2003, str. 26). Autoři jej popisují jako: „... *vyčerpání psychických, fyzických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové).*“

Zdroje a faktory syndromu vyhoření

Faktory již byly zevrubně popsány v odstavcích, zabývajících se specifiky pracovní zátěže jednotlivých profesí. Podívejme se na ně nyní podrobněji.

Švingalová (2006, str. 49) definuje syndrom vyhoření z etiologického hlediska, tj. příčin, které k němu mohou vést. Podle ní je: „...*důsledkem dlouhodobě působícího (chronického) pracovního stresu, který je zvládán maladaptivně. Vyskytuje se zvláště u profesí, obsahujících jako podstatnou složku pracovní náplně práci s lidmi, na jejichž hodnocení jsou závislé, a tlak na kvalitu i kvantitu výkonu. Jedná se o závažný medicínský a psychologický problém, který významně ovlivňuje zdraví a kvalitu života osob, u nichž se vyskytuje.*“

Zdrojem vyhoření mohou být například přepjaté motivace a nereálná očekávání, sebepřeceňování, fantazie o všemohoucnosti, zúžení životní perspektivy pouze na pomáhající profesi (Schmidbauer, 2008). Průcha, Walterová, Mareš (2006) uvádějí jako hlavní příčinu vyhoření stres, časovou náročnost povolání apod.

Jedním z dalších faktorů, které vznik vyhoření podporují, může být také *pracoviště*, na kterém není věnována pozornost potřebám personálu. Noví členové nejsou dostatečně zacvičeni, nejsou zde plány osobního rozvoje a chybí supervize, kde pracovník nemá možnost sdělit své běžné pracovní obtíže někomu na tuto problematiku kompetentnímu. Rizikové jsou také *pracoviště*, na kterých se setkáme se soupeřivou atmosférou nebo s byrokratickou kontrolou chování personálu. V neposlední řadě jsou ohrožující také *velké počty*

klientů a syndrom vyhoření může vzniknout také u pracovníka, který nemá *prostor pro kreativitu* (Matoušek, 2003).

Současná zjištění ukazují, že rychlejšímu nástupu syndromu vyhoření přispívá dosažené vzdělání. Překvapivě, čím vyšší vzdělání, tím větší existuje předpoklad k syndromu vyhoření. Důvodem jsou pravděpodobně vyšší očekávání a také větší investice do práce. Důležitou roli hraje také doba strávená na jednom pracovním místě, nikoli tedy věk pracovníka (Švingalová, 2006).

V literatuře se můžeme také setkat s popisem faktorů, které buď přispívají ke vzniku syndromu vyhoření (rizikové faktory), nebo naopak slouží jako faktory protektivní. Rizikovým faktorem je již náš samotný život, stále se zvyšující životní tempo, technický rozvoj, tlak na vysoký výkon člověka a také doba zapojení do pracovního procesu, která se prodlužuje. Objevuje se také nový pojem syndrom pomocníka, který poprvé uvádí W. Schimdbauer. Jde o specifickou narcistickou poruchu. Dochází k ní u lidí, kteří se volbou pomáhající profese snaží vyrovnat s raným traumatem odmítnutého dítěte. Ohroženy jsou také osoby, které mají nedostatečnou sociální oporu a zázemí, které jsou idealistické, původně velmi obětavé, s vysokou mírou empatie, soutěživé, málo asertivní, neschopně relaxace, úzkostné, málo sebevědomé, depresivně laděné nebo trpící právě syndromem pomáhajících (Švingalová, 2006).

Naopak méně se setkáme s vyhořením u lidí, kteří mají dobrou sociální oporu v osobním životě, tak také na pracovišti, jsou asertivní, schopní organizovat svůj čas, oddělit pracovní a mimopracovní život, jsou optimisté, s přiměřenou sebedůvěrou a sebehodnocením, a s pocitem adekvátního společenského a ekonomického uznání své profese, kteří jsou vrozeně odolní vůči stresu (Švingalová, 2006).

Projevy syndromu vyhoření

Typickým příznakem přítomnosti syndromu vyhoření je neangažovaný přístup ke klientům a snaha vyhýbat se delšímu kontaktu s nimi. Klient se stává pouhým případem. Zvyšuje se lpění na zavedených postupech a ztrácí schopnost kreativně přistupovat k práci, které je věnována minimální energie. Pracovník se raději věnuje mimopracovním aktivitám, má v oblibě administrativní činnosti oproti kontaktu s klienty, v úvahách spojených s klienty či zařízeními převládá skepse. Často je omezována komunikace s kolegy nebo je s nimi pracovník v konfliktu. Objevují se celkové pocity vyčerpání (Matoušek, 2003).

Fáze vzniku syndromu vyhoření

Švingalová (2006) uvádí, že rozvoj vyhoření se odvíjí v několika fázích, do konečné fáze se přitom pracovník může dostat až za mnoho let. Autorka uvádí následující fáze:

1. *Fáze nadšení* – pracovník má vysoké ideály, kterým se snaží vyhovět za každou cenu, je silně angažován pro svou práci.
2. *Fáze frustrace* – výsledky práce neodpovídají představám ani vynaloženému úsilí, přichází pocit zklamání.
3. *Fáze apatie a stagnace* – pracovník polevuje ve svém pracovním nasazení i nadšení pro práci a soustřeďuje se spíše na rutinní profesní postupy.
4. *Fáze celkového vyčerpání* – objevují se obtíže ve všech oblastech, tyto příznaky pak neustávají ani po snaze o regeneraci sil.
 - Po psychické stránce se vynořují pocity emocionálního vyčerpání, psychické únavy, snížené sebevědomí, ztráta zájmů o profesní témata, omezení profesní činnosti na rutinní postupy, potíže s koncentrací a pozorností, zvýšená agresivita, úzkost, deprese, podrážděnost, sklíčenost, pocity bezmoci a zklamání, pocit nedostatku uznání nebo negativní vztah k osobám, s nimiž člověk pracuje.
 - V sociální oblasti ubývá pracovní angažovanosti, zhoršuje se pracovní výkon, nezáměr řešit složitější pracovní problémy, omezení kontaktu a negativní postoj vůči kolegům, rodičům, klientům, žákům, pacientům, nárůst interpersonálních konfliktů, negativní hodnocení školy nebo instituce.
 - Po stránce tělesné se dostavuje celková únava, apatie, ochablost, náchylnost k nemocím, dýchací, zažívací nebo srdeční obtíže, nespecifikované bolesti hlavy, svalová tenze, poruchy spánku, poruchy krevního tlaku.

Prevence a léčba syndromu vyhoření

Na prvním místě je správná vysokoškolská příprava pomáhajících profesí, např. zařazení psychologického výcviku, který trénuje komunikativní dovednosti a vztahové kompetence. Důležitou složkou profesní přípravy je také psychohygiena, emocionální výchova, cvičení kreativity, hra rolemi, skupinová cvičení apod. Je dobré se držet také následujících doporučení: stanovit si optimální stupeň angažovanosti, dodržovat pestrý režim práce, dělat si

přestávky a ty pak využívat k regeneraci sil. Důležité je oddělovat pracovní život od osobního, pracovní úspěchy nengeneralizovat, dbát o dobré sociální zázemí, mít na sebe realistické nároky, připustit si vlastní nedokonalost, být asertivní, umět požádat o pomoc, delegovat úkoly na jiné, mluvit o svých pocitech, účastnit se různých supervizních skupin. Pokud již syndrom vyhoření propukne, používá se k jeho léčbě psychoterapie, nácvik relaxačních technik a jiné (Švingalová, 2006).

I. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍLE A METODY VÝZKUMU

4.1 Cíle výzkumu

Cílem této diplomové práce je průzkum metakognitivních aspektů vzhledem ke specifickým pomáhajících profesí, zejména pak ke zvládnání zátěže a syndromu vyhoření.

Dílčí cíle

1. Tvorba dotazníku mapujícího vybrané aspekty metakognice.
2. Vztah úrovně vybraných aspektů metakognice k výskytu příznaků syndromu vyhoření.
3. Zjištění nových poznatků o oblasti metakognice, zátěžových situacích a syndromu vyhoření.

Poznátky mohou být přínosné z několika důvodů:

1. Nové informace o aspektech metakognice z pohledu, který v České republice zatím není příliš rozšířen: 1. metakognice jako inteligence; 2. kontext pomáhajících profesí a jejich typických charakteristik, jako jsou zvládnání zátěže a syndrom vyhoření.
2. Vyhledání nových informací a možností, které umožní pomáhajícím profesím lépe zvládat zátěž a tak předcházet výskytu nebo alespoň zmírnit příznaky syndromu vyhoření. Zjištěná fakta tak mohou zároveň ulehčit a zkvalitnit náročnou práci pomáhajících.
3. Východisko pro další výzkumy.

4.2 Výzkumná strategie

4.2.1 Typ výzkumu

Byl zvolen *smíšený typ výzkumu*. V rámci kvalitativní části budou hledány nové informace z oblasti metakognice a zvládnání zátěže. Kvantitativní část se zaměří na vztahy mezi dvěma proměnnými, a to syndromem vyhoření a úrovní vybraných metakognitivních aspektů. Prozkoumány budou také vztahy mezi jednotlivými vybranými aspekty.

Vzhledem k velikosti vybraného vzorku a typu jeho výběru však nelze výsledky zobecnit na celou populaci.

4.2.2 Proměnné

Aspekty metakognice (self-efficacy, odolnost v zátěžových situacích, monitorování myšlenek, kontrola myšlenek), úroveň aspektů metakognice, zvládnání zátěže, míra syndromu vyhoření.

Intervenující proměnné. Do výsledků mohou zasáhnout následující faktory: klima organizace, důvod výběru profese, věk, pohlaví, zaměření oboru, počet let strávených v profesi, pocit ocenění okolím, rizika plynoucí ze zvolené metody dotazníku.

4.2.3 Hypotéza

Pro kvantitativní část výzkumu byla zvolena hypotéza *H1: Mezi úrovní vybraných metakognitivních aspektů a výskytem syndromu vyhoření existuje statisticky významná závislost.*

4.2.4 Výzkumný vzorek

Základní soubor: pracovníci pomáhajících profesí.

Výběrový soubor: vzorek byl vybrán náhodným dostupným výběrem. Do výzkumu byli zařazeni učitelé a sociální pracovníci ze Zlínského kraje, resp. Zlína. V každém z nich bylo osloveno 20 osob, celkem tedy 60 osob. Z tohoto počtu se do výzkumu zapojilo 42 respondentů.

Byly vybrány tři subjekty:

- 17. ZŠ ve Zlíně.
- 9. ZŠ ve Zlíně.
- Městský úřad, Odbor sociálních věcí ve Zlíně.

4.2.5 Použité nástroje

Jako prostředek získání dat byl zvolen *dotazník*. Tato metoda byla vybrána především s ohledem na zvolený vzorek a jeho počet a také menší časovou náročnost.

Dotazník se jeví být jako vhodný nástroj také kvůli místu, kde budou data sbírána. Respondenti jsou oslovováni v rámci pracoviště, důvodem je nelehké vyhledání a osobní setkání se s učiteli či sociálními pracovníky mimo něj. Výsledky při přímém kontaktu by zároveň mohli být skresleny, respondenti by nemuseli být ochotni vypovídat o této problematice z očí do očí.

Metoda dotazníku také plně vyhovuje typu výzkumu, který zahrnuje také kvantitativní část.

Budou použity následující nástroje:

1. *Dotazník zjišťující výskyt metakognitivních aspektů*, speciálně vytvořený pro účely této práce.
2. *Burnout Measure (BM)*. Dotazník měřící míru rozvinutí syndromu vyhoření (Křivohlavý, 1998) (bližší popis metody viz kap. 4. 2. 7).

4.2.6 Konstrukce dotazníku zaměřující se na metakognitivní aspekty

Dotazník metakognice je tvořen třemi částmi:

1. *úvodní část* zkoumající základní údaje o respondentovi,
2. *hlavní část*, zaměřena na aspekty metakognice,
3. *respondentova sebereflexe* zátěžové situace.

Úvodní část je zaměřena na získání bližších informací o respondentovi a také na vyloučení intervenujících proměnných. Obsahuje údaje o pohlaví, věku, počtu let v profesi, zaměření profese, impulz pro výběr profese, přání odejít s profese a z jakých důvodů, kultuře školy či organizace a pocitu ocenění za práci okolím.

Hlavní část dotazníku je konstruována jako ordinální škála o 5 úrovních: 1 – zásadně nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – lehce souhlasím, 4 – spíše souhlasím, 5 – plně souhlasím. Škála byla zvolena vzhledem ke sledovanému cíli, pro nějž je důležité odhalit míru rozvinutí jednotlivých aspektů se záměrem určit rozdíly mezi jednotlivci.

Dotazník sleduje čtyři základní ukazatele, které byly vybrány na základě teoretických poznatků o metakognici, již existujících dotazníků a charakteristik pomáhajících profesí:

1. *Self-efficacy*. Zastupuje jeden z aspektů metakognice, řazený do kategorie znalostí o sobě, viz kap. 2. 3.1 Self-efficacy zahrnuje pocit úspěšnosti, pocit kontroly nad situacemi, podhodnocení a kladení si nízkých cílů, odolnost vůči neúspěchům a vytrvalost.
2. *Odolnost v zátěžových situacích*. Vybrána na základě povahy pomáhající profese, která je charakterizována vysokou zátěžovostí. Na základě teoretických východisek byly vybrány tři základní ukazatele (viz kap. 3. 3. 1), a to:
 - a. koherence,
 - b. resilience,
 - c. přístup k těžkostem. Kategorie přístup k těžkostem obsahuje také podkategorii „pozitivní přesvědčení o starostech a obavách“, která byla vytvořena na základě existujícího dotazníku *MCQ-30* (viz kap. 2. 5).

3. *Monitorování myšlenek.* Zvoleno jako dynamický aspekt metakognice. Viz kap. 2. 3. 1.
4. *Kontrola nechtěných myšlenek.* Tato kategorie byla vytvořena na základě již existujícího dotazníku TCAQ, viz kap. 2. 5.

Odovědi respondenti formulují na základě sebeposuzování. Vytvořený dotazník obsahuje 40 otázek, z toho 17 reverzních v rámci čtyřech subkategorií (zmíněných ukazatelů). Z každého ukazatele bylo vybráno 10 otázek. Vypočítaná průměrná hodnota pro každého respondenta ukazuje míru metakognice, resp. míru rozvinutí určitých aspektů metakognice. Čím vyšší průměrné hodnoty dotázaní dosáhnou, tím vyšší tato úroveň je.

Podle této hodnoty však nelze usuzovat, na jaké konkrétní úrovni metakognice se jedinec nachází, jde pouze o srovnávání jedinců mezi sebou.

Rizika zvolené metody dotazníku

Zvolená dotazníková metoda sebou nese několik rizik. Výsledky mohou být zkresleny z následujících důvodů:

- Většina respondentů ví, jak odpovědět „správně“, tzn., neodpovídá podle pravdy. Příčinou je snaha lidí vypadat lepší, než jsou.
- I přesto, že je dotazník naprosto anonymní, respondenti mohou mít obavu ze zneužití výsledků, např. strach z nadřízeného apod. Riziko porušení anonymity bude minimalizováno vložením vyplněného dotazníku do obálky, která bude následně zalepena.
- Dotazník obsahuje sebeposuzovací výroky, respondenti sami se nemusí vidět v reálném světle, tj. mohou se posuzovat nepřesně.
- Riziko nepochopení otázky respondentem, každý si pod jednotlivými výroky může představovat něco jiného nebo otázka sama může být špatně formulována.
- Tématem je zátěž a vyhoření, jedinci, kteří jsou blíže vyhoření, pravděpodobně nebudou mít chuť se výzkumu účastnit.

Vytvořené otázky rozdělené v jednotlivých kategoriích

V tabulce 1 je uvedeno konkrétní znění vytvořených otázek, které jsou rozděleny podle zvolených kategorií, aspektů.

Self-efficacy (vnímaná osobní zdatnost)

Pocit úspěšnosti

- Nerad/a začínám něco nového, bojím se **neúspěchu**. (r)
- Věřím svým schopnostem, mohu se na ně vždy spolehnout.
- Nebojím se pustit do náročných úkolů, zvládnu je.
- Když se pro něco rozhodnu, budu v tom úspěšný/á.

Pocit kontroly nad situacemi

- Každou životní těžkost mohu ovlivnit vlastními činy.
- Nemohu žít, jak chci, je mnoho věcí, které nemohu ovlivnit. (r)
- To co přijde, závisí jen na mně.

Stanovování cílů, podhodnocení, vytrvalost

- Často mám pocit, že jsem k ničemu a nic nezvládám. (r)
- Vždy očekávám nejhorší scénáře. (r)
- Snadno se nevzdávám.

Odolnost v zátěžových situacích

Přístup k těžkostem

- Stres je něco, co člověku škodí. (r)
- Nemám rád/a vypjaté situace, působí mi velké obtíže. (r)
- Obavy, které prožívám ve složitých životních situacích, mi pomáhají lépe zvládat mou práci.

Resilience (pružnost), schopnost bojovat s problémy

- Pokud zátěž trvá delší dobu, snadno se vyčerpám. (r)
- Lehce se přizpůsobuji nečekaným událostem.
- Nebojím se požádat o pomoc.
- Neúspěch, který jsem prožil/a mi vzal sebedůvěru, dlouho po té jsem o sobě pochyboval/a. (r)
- Při řešení problému jsem samostatný/á.

Koherence (integrita)

- Situacím, které se kolem mě odehrávají, je jednoduché porozumět.
- Existuje mnoho možností, jak náročné situace vyřešit.

Kontrola nechtěných myšlenek

- Dlouho po tom, co jsem zažil/a trapnou, nepříjemnou nebo bolestivou zkušenost, se cítím smutný/á, utrápený/á nebo bezmocný/á. (r)
- Když se mi něco nepovede, dlouho na to nemohu přestat myslet. (r)
- Pokud se rozhodnu na něco nemyslet, většinou se mi to podaří.
- Své myšlenky ovládám, i když jsem ve stresu (pod tlakem).
- Dlouho jsem nebyl/a schopný vypudit z hlavy hádku, kterou jsem měl/a (např. s přáteli, rodiči, partnerem). (r)
- Pokud se s někým pohádám, nejsem schopný/á na to přestat myslet a špatně se pak soustředím a pracuji. (r)
- Je pro mě velmi jednoduché přestat o něčem přemýšlet.
- Jsem člověk, který dobře ovládá pozitivní i negativní myšlenky.
- Když se mi něco nepovede, dlouho na to nemohu přestat myslet. (r)
- Často je pro mne těžké usnout, protože nemohu přestat myslet na osobní problémy. (r)

Monitorování vlastních myšlenek

- Soustředím se na to, co přesně v různých situacích prožívám.
- V průběhu náročné situace sleduji, jak se cítím a proč.
- Nevěnuji příliš velkou pozornost důvodům svých pocitů. (r)
- Často srovnávám své chování s ostatními lidmi.
- Víím, které situace mi působí těžkosti, a také víím, jak je vyřešit nebo alespoň zmírnit.
- Snažím se zjistit, co je příčinou mých pocitů nebo myšlenek.
- Často se trápím, aniž bych znal/a příčinu. (r)
- Je pro mě jednoduché pojmenovat jak se právě cítím a proč.
- Po prožití zátěžové situace se na ni snažím co nejrychleji zapomenout, hlouběji nerozebírám, její příčiny. (r)
- Víím, co mi působí největší problémy a jak to změnit, nebo alespoň zmírnit.

Tab. 1 Znění otázek v jednotlivých kategoriích

Jednotlivé otázky budou rovnoměrně rozmístěny tak, aby po sobě nenásledovalo příliš mnoho výroků z jedné kategorie. Rozmístěné otázky viz příloha P I.

4.2.7 Burnout Measure (BM)

Dotazník BM vytvořili Ayala Pines a Eliot Aronson. Lze pomocí něj měřit míru psychického vyhoření u jednotlivců. Obsahuje 21 výroků o vlastních pocitech. Na škále od 1 do 7 pak dotazovaný určuje, jak často daný pocit zažívá. Je zaměřen na celkový pocit vyčerpání, který sleduje ve třech kategoriích:

- *Pocity fyzického vyčerpání* – únava, celková slabost, pocit ztráty sil apod.
- *Pocity emocionálního vyčerpání* – pocity tísně, deprese, beznaděje, bezvýchodnosti, „chycení do pastí“.
- *Pocity psychického vyčerpání* – pocity naprosté bezcennosti, ztráty lidské hodnoty, ztráty iluzí, pocity marnosti vlastní existence.

Dotazník je vyhodnocován pomocí aritmetického průměru odpovědí (otázky č. 3, 6, 19, 20 jsou reverzní). Čím nižší hodnoty, tj. nižšího celkového BM indexu dotázaný dosáhne, tím méně je u něj vyhoření rozvinuto. Je uváděno následující hodnocení dosaženého BM indexu: je-li výsledná hodnota 2 a nižší jedná se o dobrý výsledek; hodnota 2 – 3 znázorňuje uspokojivý výsledek; výsledek mezi 3 a 4 ukazuje na neujasněný žebříček hodnot, autoři doporučují zamyslet se nad smysluplností života. Výsledek v rozpětí 4 – 5 indikuje přítomnost syndromu vyhoření, je nutná intervence. Hodnoty přesahující 5 jsou znakem „havarijního stavu“ a je nutné jednat (Křivohlavý, 1998, s. 36 - 39). Podoba celého dotazníku je uvedena v příloze P II.

5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

5.1 Metody

5.1.1 Typ dat

Kvantitativní část výzkumu obsahuje dva typy dat:

- *Nominální*: úvodní část dotazníku.
- *Ordinální* (pořadové): hlavní část dotazníku a dotazník Burnout Measure viz kap. 4. 2. 7.

5.1.2 Postup vyhodnocování a použité metody

Kvantitativní vyhodnocení výzkumu:

Pro zpracování všech kvantitativních dat bude použit Microsoft Excel a Statistica.

1. Obecný popis charakteru vzorku
 - Statistická metoda: *procentuálně* budou popsány nominální data charakterizující všechny respondenty obecně (pohlaví, věk, přání zůstat v profesi apod.)
2. Zjištění úrovně metakognitivních aspektů a míry syndromu vyhoření
 - Statistická metoda: dosažené *průměrné skóre* (aritmetický průměr) jednotlivých respondentů v dotazníku metakognice a dotazníku Burnout Measure (kap. 4. 2. 7) a následné zobrazení koláčovým grafem.
3. Zjištění vztahu mezi syndromem vyhoření a metakognitivními aspekty.
4. Zjištění vzájemných vztahů mezi jednotlivými aspekty metakognice (subkategoriemi dotazníku).
 - Statistická metoda: *Pearsonův koeficient korelace*. Tato metoda byla zvolena vzhledem k ordinálnímu typu dat a k cílům výzkumu. Zjišťována bude těsnost vztahu mezi proměnnými. Potvrzována bude hypotéza H1, a zkoumán bude vztah mezi úrovní metakognitivních aspektů a mírou vyhoření. Předpokládána je nepřímá úměra, tj. čím vyšší úroveň metakognice tím nižší míra vyhoření. Pro tento typ vyjde koeficient korelace v záporných hodnotách. Základem pro výpočet koeficientu je průměrné skóre jednotlivých respondentů (viz bod 2 v této podkapitole).
Korelace budou zjišťovány také mezi jednotlivými aspekty metakognice (subkategoriemi dotazníku) viz bod 3 tato kapitola. Zde platí přímá úměrnost a korelační koeficient vyjde v kladných číslech.

5. Reflexe vytvořeného dotazníku. Záměrem je zjištění přesnosti pokládaných otázek, vyhledání otázek, které mohly být pochopeny jinak, než bylo myšleno, což mohlo ovlivnit výsledky jednotlivých respondentů.
 - Statistická metoda: *Tabulky četností výskytu a znázornění histogramem*. Ze zjištěných četností budou vybrány odpovědi, které se nejčastěji odchyľují od průměrných odpovědí respondenta, viz kap. 5. 7. Tyto otázky budou sumarizovány a u nich opět zjištěny četnosti výskytu, vybrány pak budou ty nejčastěji se objevující.

Kvantitativní vyhodnocení výzkumu:

1. *Výběr specifických případů* na základě zjištěných vztahů mezi úrovní metakognice a mírou syndromu vyhoření. Vybrány budou protikladné případy s nejtěsnějším vzájemným vztahem. Tedy nejvyšší míra vyhoření a nejnižší rozvinutí metakognitivních aspektů.
2. *Kvalitativní analýza vybraných případů*. Východiskem budou uvedené sebereflexe zátěžových situací a odpovědi v dotazníku. Sledovány budou dvě oblasti:
 - a. *metakognitivní aspekty*, které budou vyhledávány na základě teoretických východisek (viz kap 2. 3. 1). Obsahují:
 - vědomosti o sobě,
 - monitorování vlastních pocitů a situací,
 - regulace, aktivní řešení problémových situací.

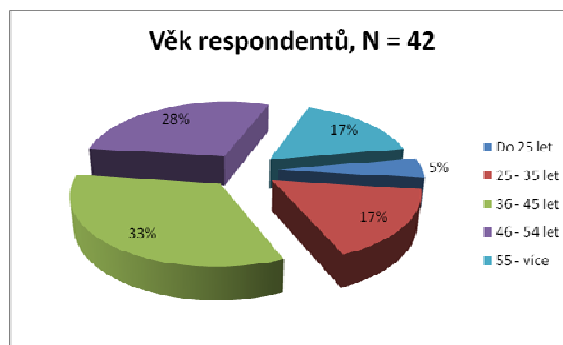
- b. *zvládání zátěže, syndrom vyhoření*

Na konci analýzy každého případu (respondenta) bude uvedeno shrnutí, v závěru pak celkové shrnutí všech případů.

5.2 Souhrnné statistiky o charakteru zkoumaného vzorku

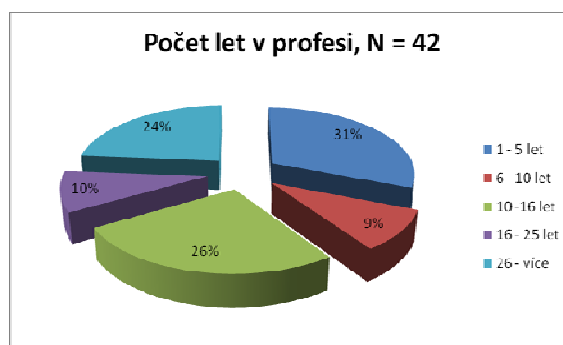
Z celkového počtu 60 oslovených respondentů bylo navraceno a do vyhodnocení zahrnuty odpovědi 42 respondentů (70% z 60). Z toho 22 učitelů a 20 sociálních pracovníků.

Nejstarší osoba měla 59 let, nejmladší 24 let. Převažovala střední věková kategorie, jak můžeme sledovat na grafu 1. Průměrný věk byl 44 let.



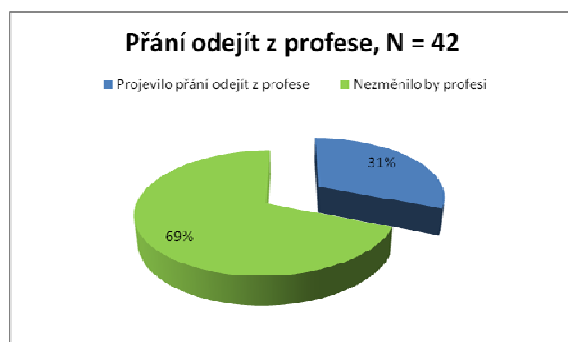
Graf 1 Věkové rozložení vzorku

V celém vzorku se vyskytl pouze jeden muž, zbylých 41 dotázaných byly ženy. Počet let strávených v profesi se pohyboval od 1 roku po 39 let. Průměrná délka byla přibližně 14, 5 roku, viz graf 2. U učitelů byla celková průměrná délka v profesi vyšší, přibližně 20 let, mezitím co sociální pracovníci strávili v profesi o polovinu méně, přibližně 9 let.

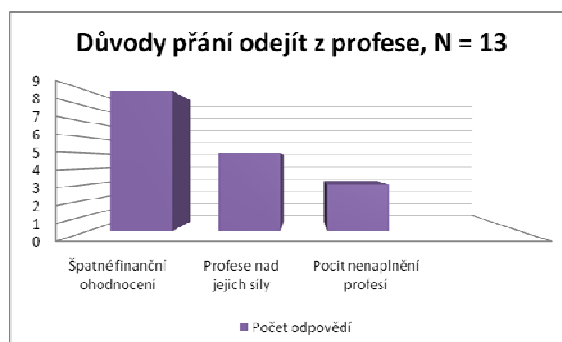


Graf 2 Rozložení vzorku počet let strávených v profesi

Na otázku, zda by respondenti změnili současnou profesi, kdyby k tomu byla příležitost 29 respondentů (přibližně 69%) odpovědělo zamítavě, tedy že by ze současného povolání neodešli. Zbylých 13 (31% z celkového počtu 42) projevilo přání změnit profesi (viz graf 3) a to z nejrůznějších důvodů. Někteří respondenti přitom uváděli více, než jeden důvod. Nejčastěji to bylo špatné finanční ohodnocení, tuto skutečnost zmiňuje 9 respondentů (61% ze 13). 5 respondentů (38% ze 13) by opustilo současnou profesi kvůli její náročnosti, a vyčerpání, výkon profese je nad jejich síly. 3 dotázaní (23% ze 13) jako důvod uvedli pocit nenaplňování profesí (nebaví je) (viz graf 4).

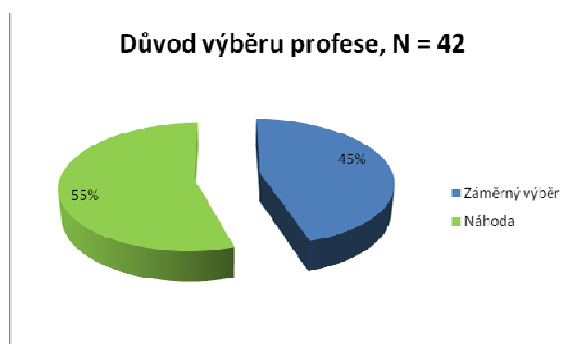


Graf 3 Přání odejít z profese



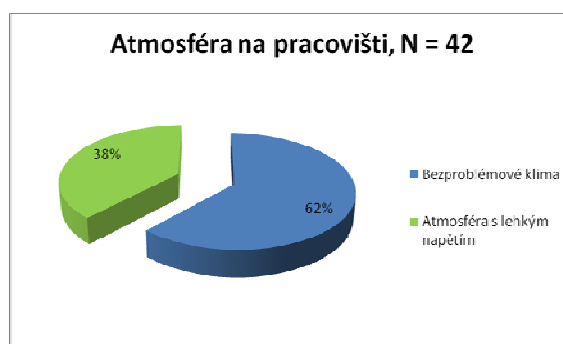
Graf 4 Důvody přání odejít z profese

Výběr povolání (graf 5) byl záměrný u 19 osob (45%) z celkového vzorku 42. Tyto osoby uvedly, že důvodem výběru profese byla práce s dětmi či pomoc lidem. U 23 osob (55%) hrála roli náhoda nebo potřeba změny původního zaměstnání, což byl důvod uváděný především sociálními pracovníky.



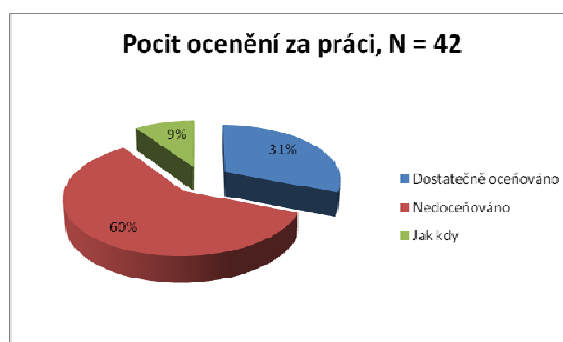
Graf 5 Přání odejít z profese

Prostředí v organizaci a vztahy na pracovišti (graf 6) hodnotili respondenti vesměs kladně, 26 osob (62%). 16 (38%) respondentů zmiňuje klima s lehkým napětím mezi spolupracovníky, u učitelů to byli především napjaté vztahy mezi učiteli a žáky, mezi učiteli navzájem byli hodnoceny jako bezproblémové.



Graf 6 Atmosféra na pracovišti

Oceňováno za svou práci okolím se cítí být 13 respondentů (31%), 25 dotázaných (59, 5%) má pocity nedocenění, pro 4 respondenty (9, 5%) pocit ocenění záleží na situaci nebo lidech, se kterými se setkávají (viz graf 7).



Graf 7 Pocit ocenění okolím za práci

5.3 Průměrné výsledky respondentů: aspekty metakognice a syndrom vyhoření

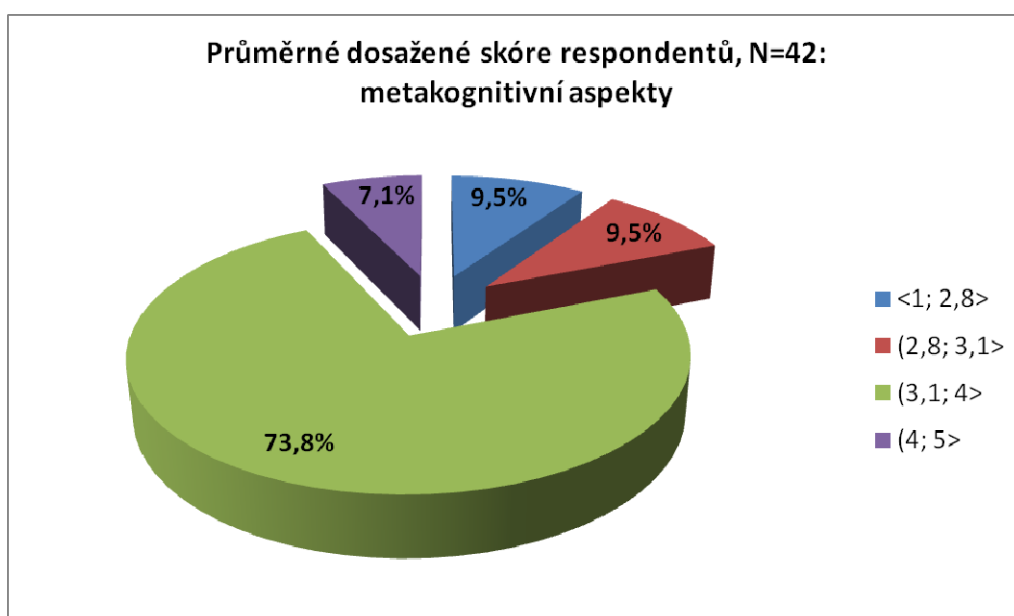
U každého respondenta byly vypočítány dvě průměrné hodnoty. Jednak to bylo průměrné skóre dosažené v části zabývající se metakognitivními aspekty a jednak BM index, který znázorňuje míru vyhoření (viz kap. 4. 2. 7). Z těchto průměrů bude vycházeno při dalším zpracování výsledků. Tabulky 2 a 3 a grafy 8 a 9 procentuálně vyjadřují počty jedinců a jejich umístění v rámci intervalů průměrného skóre.

V oblasti metakognitivních aspektů mohli respondenti dosáhnout průměrného výsledku nejméně 1 (nejnižší úroveň rozvinutí metakognitivních aspektů) a nejvíce 5 (nejvyšší úroveň rozvinutí metakognitivních aspektů). Nejlepšího průměru v intervalu od 4 do 5 dosáhli 3 respondenti (7% ze 42). U 31 respondentů (přibližně 74%) se objevily hodnoty o průměru od 3,1 do 4, dosáhli tedy lehce nadprůměrných výsledků. Nižší hodnoty v rozpětí od 2,8 do 3,1 se objevily u 4 respondentů (9,5%) a nejnižší míra rozvinutí aspektů o průměru od 1 do 2,8 se vyskytla také u 4 respondentů (9,5%).

Pozn. Průměrné hodnoty dosažené v rámci aspektů metakognice, jak již bylo řečeno v kap. 4. 2. 6, neurčují přesný stupeň, na kterém se respondent nachází. Údaje jsou pouze východiskem pro srovnání zkoumaného vzorku.

Rozmezí průměrných hodnot	<1; 2,8>	(2,8; 3,1>	(3,1; 4>	(4; 5>
Počet respondentů	4	4	31	3

Tab. 2. Průměrné dosažené skóre: metakognitivní aspekty



Graf 8 Průměrné dosažené skóre respondentů: metakognitivní aspekty

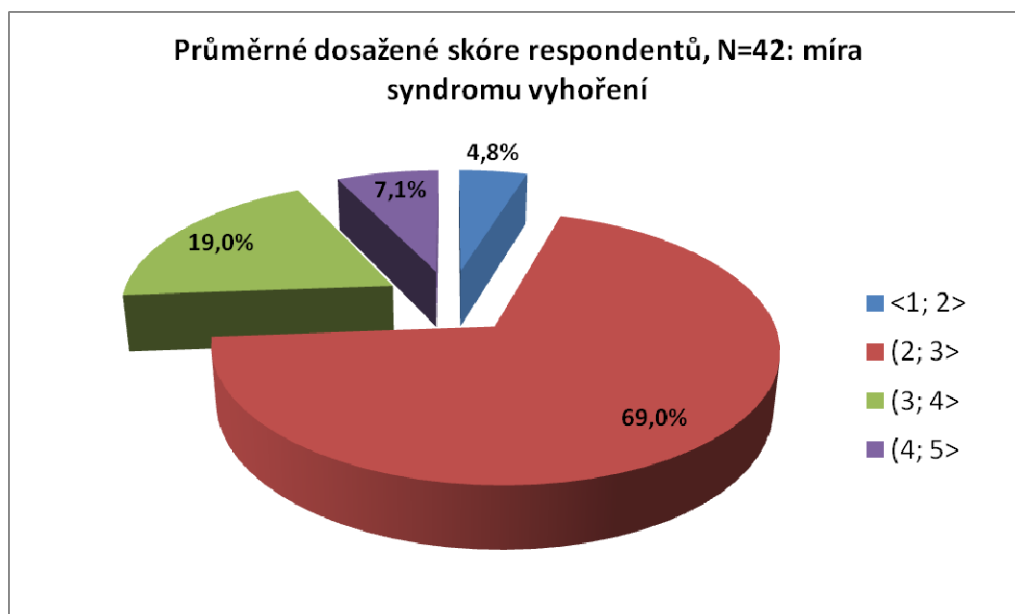
V oblasti vyhoření mohli dotazovaní dosáhnout nejnižší průměrné skóre (BM indexu) 1 = není přítomno vyhoření až 7 = „havarijní stav“.

Osoby s přítomností silného vyhoření se v celkovém vzorku objevily 3 (přibližně 7%), lehkou míru vyhoření, tedy průměrné hodnoty od 3 do 4, dosáhlo 8 dotázaných (19%) respondentů. Uspokojivého výsledku v rozpětí od 2 do 3 dosáhlo 29 dotázaných (69%). Opravdu výborného výsledku s průměrem v rozmezí od 1 do 2 dosáhli 2 respondenti (přibližně 5% ze 42 dotázaných). U žádného z respondentů nebyl odhalen havarijní stav, tedy skóre nad průměr 5.

Pozn. Burnout Measure je ověřený nástroj, ze kterého lze spolehlivě vyvodit míru jedince vyhoření (viz kap. 4. 2. 7).

Rozmezí průměrných hodnot	<1; 2>	(2; 3>	(3; 4>	(4; 5>
Počet respondentů	2	29	8	3

Tab. 3 Průměrné dosažené skóre: syndrom vyhoření



Graf 9 Průměrné dosažené skóre respondentů: syndrom vyhoření

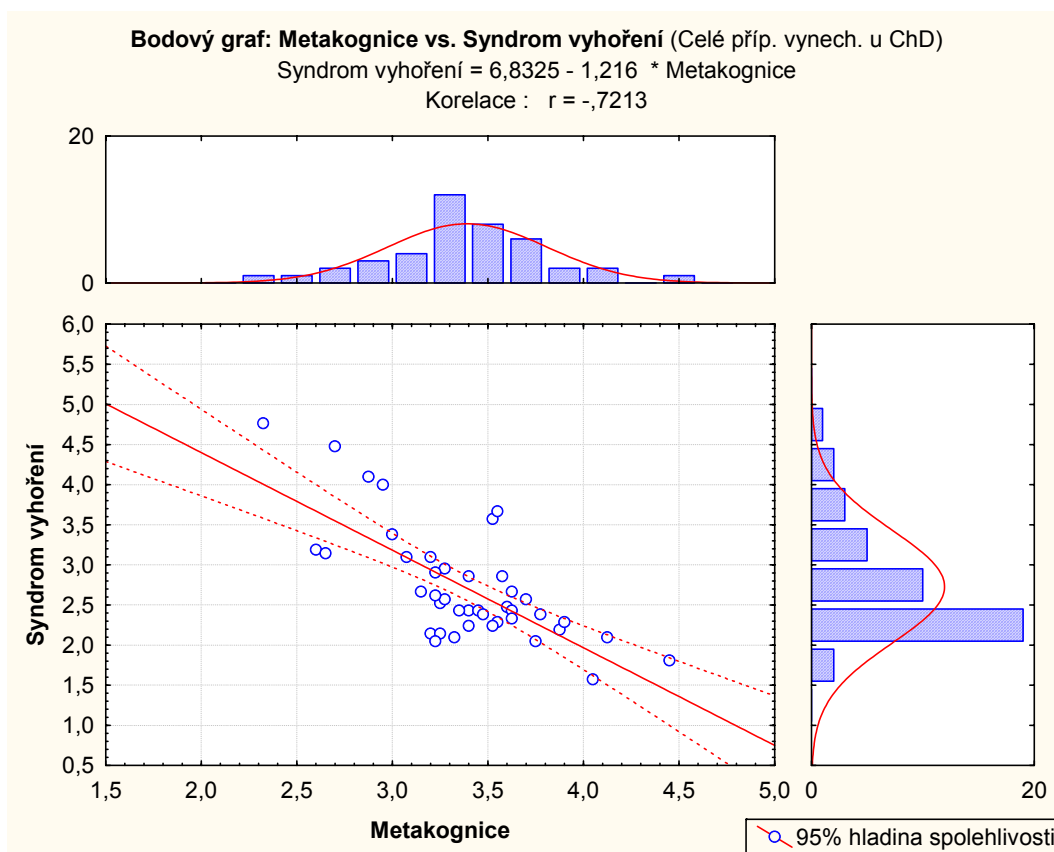
5.4 Úroveň metakognice a vztah k syndromu vyhoření

Na základě průměrných dosažených výsledků respondentů (viz kap. 5. 3), (všechny naměřené hodnoty jednotlivých respondentů viz příloha P III), byl vypočítán Pearsonův koeficient korelace, který zjišťoval těsnost závislosti mezi metakognitivními aspekty a syndromem vyhoření.

Označené korelace, v tabulce 4 zvýrazněny modře, jsou významné na hladině $p < 0,05000$, $N=42$, $r = -0,721338$. Ve zkoumaném vzorku 42 osob se ukázala silná závislost mezi syndromem vyhoření a aspekty metakognice (viz tab. 4, graf 10). Potvrzuje se tedy hypotéza H1: *Mezi úrovní metakognitivních aspektů a výskytem syndromu vyhoření existuje statisticky významná závislost.*

Proměnná	Průměry	Sm. odch.	Metakognice	Syndrom vyhoření
Metakognice	3,382738	0,415679	1,000000	-0,721338
Syndrom vyhoření	2,717662	0,700986	-0,721338	1,000000

Tab. 4 Vztah metakognice a syndromu vyhoření: souhrn

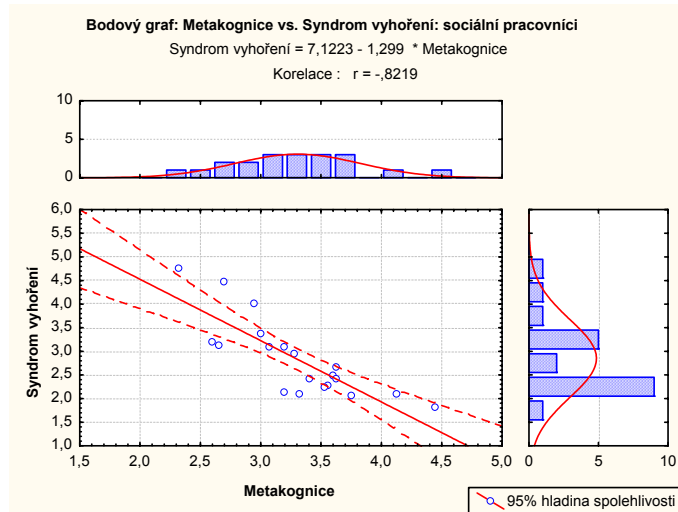


Graf 10 Vztah metakognice a syndromu vyhoření: souhrn

U skupiny učitelů se přitom ukázala o polovinu nižší závislost mezi zkoumanými jevy, než u sociálních pracovníků. Tab. 5, 6, graf 11, 12. Tato skutečnost může být dána například jiným složením vzorku. Mohla zasáhnout také jiná intervenující proměnná, jako strach z porušení anonymity výsledků apod.

Proměnná	Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$, $N=20$			
	Průměry	Sm. odch.	Metakognice	Syndrom vyhoření
Metakognice	3,297500	0,519989	1,000000	-0,821945
Syndrom vyhoření	2,840425	0,821494	-0,821945	1,000000

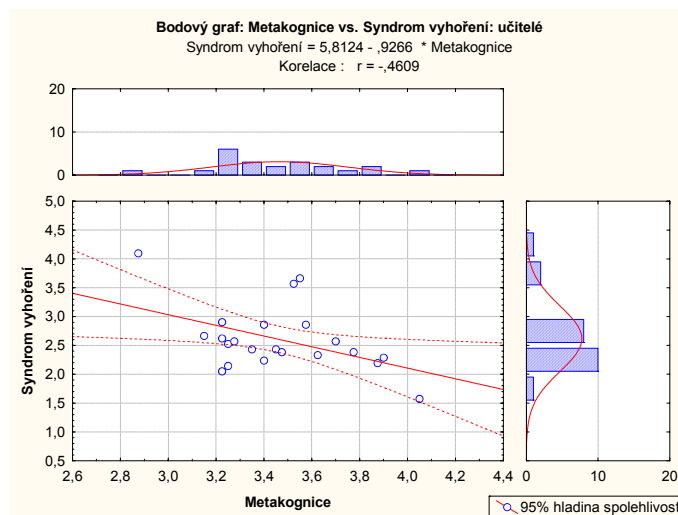
Tab. 5 Vztah metakognice a syndromu vyhoření: sociální pracovníci



Graf 11 Vztah metakognice a syndromu vyhoření: sociální pracovníci

Proměnná	Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$, $N=22$			
	Průměry	Sm. odch.	Metakognice	Syndrom vyhoření
Metakognice	3,460227	0,281964	1,000000	-0,460881
Syndrom vyhoření	2,606059	0,566905	-0,460881	1,000000

Tab. 6 Vztah metakognice a syndromu vyhoření: učitelé



Graf 12 Vztah metakognice a syndromu vyhoření: učitelé

5.5 Vzájemný vztah vybraných aspektů metakognice

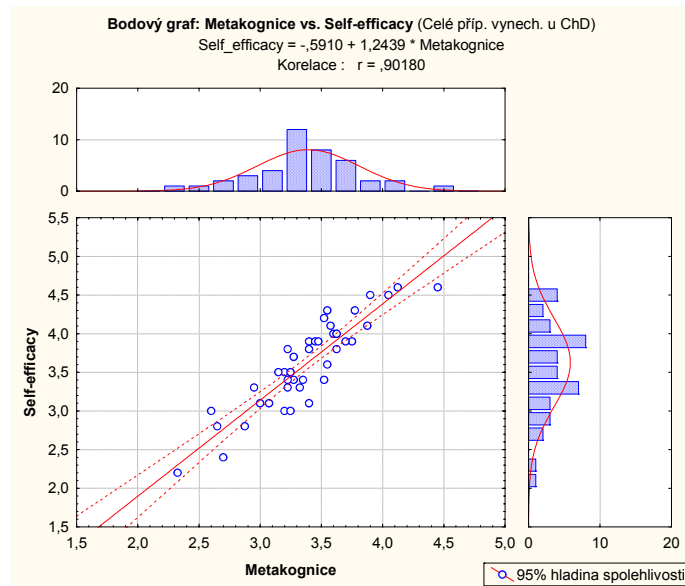
Ze získaných průměrných výsledků je také možné zjistit, do jaké míry spolu souvisí jednotlivé aspekty metakognice (subkategorie dotazníku). Pro zpracování byl opět použit Pearsonův koeficient korelace. Označené korelace v tabulce 7, opět zvýrazněny modře, jsou významné na hladině $p < 0,05000$, $N=42$. Lze zde pozorovat různou míru těsnosti vztahů mezi zvolenými aspekty. Tato zjištění mohou ukazovat na:

- *Ucelenost dotazníku.* Z různých výsledných hodnot lze vyvozovat, že ne všechny zvolené aspekty měří metakognici stejně. Zvláště pokud se jedná o závislost mezi metakognicí obecně a ostatními kategoriemi.
- *Vhodnost použití jednotlivých aspektů jako samostatných ukazatelů.* Různé naměřené hodnoty mohou indikovat, že některé aspekty měří metakognici přesněji, než jiné.
- *Rozbor závislosti aspektů navzájem* pak může ukázat nové skutečnosti o propojenosti jednotlivých aspektů v systému metakognice.

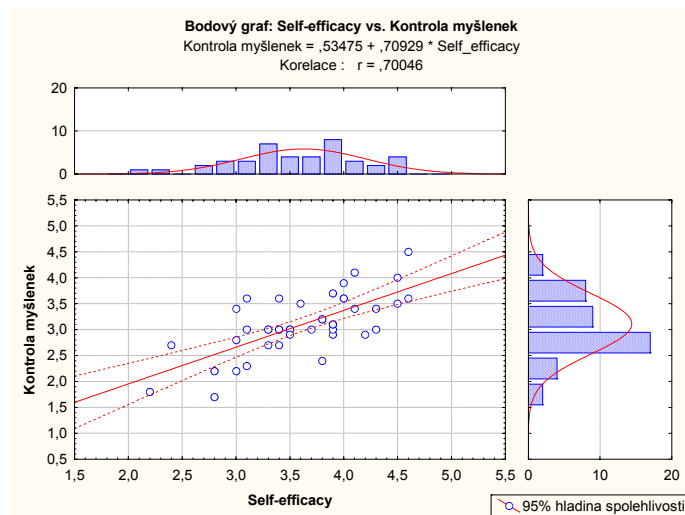
Proměnná	Průměry	Sm. odch.	Metakognice	Self_efficacy	Odolnost v zátěžových situacích	Monitorování myšlenek	Kontrola myšlenek
Metakognice	3,382738	0,415679	1,000000	0,901800	0,846021	0,694388	0,871170
Self-efficacy	3,616667	0,573358	0,901800	1,000000	0,741238	0,522398	0,700464
Odolnost v zátěžových situacích	3,380952	0,415691	0,846021	0,741238	1,000000	0,469480	0,632642
Monitorování myšlenek	3,440476	0,352731	0,694388	0,522398	0,469480	1,000000	0,475207
Kontrola myšlenek	3,100000	0,580580	0,871170	0,700464	0,632642	0,475207	1,000000

Tab. 7 Vzájemný vztah jednotlivých subkategorií dotazníku metakognice

Nejvyšší stupeň závislosti můžeme pozorovat u metakognice a subkategorie „Self-efficacy“ (tab. 7, graf 13, 14, 17, 20), $r = 0,901800$. Self-efficacy je v těsné závislosti také vzhledem k odolnosti v zátěžových situacích a kontrole myšlenek. Nejméně je spojena s kategorií „Monitorování myšlenek“, která však vykazuje slabší korelace se všemi aspekty.

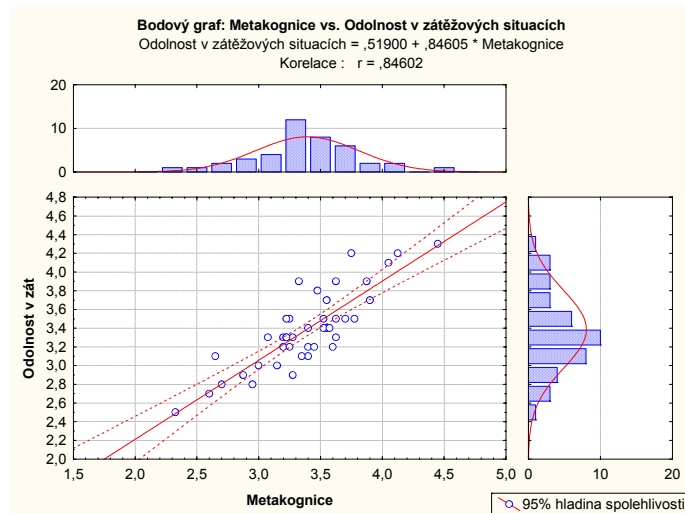


Graf 13 Vztah metakognice a self-efficacy



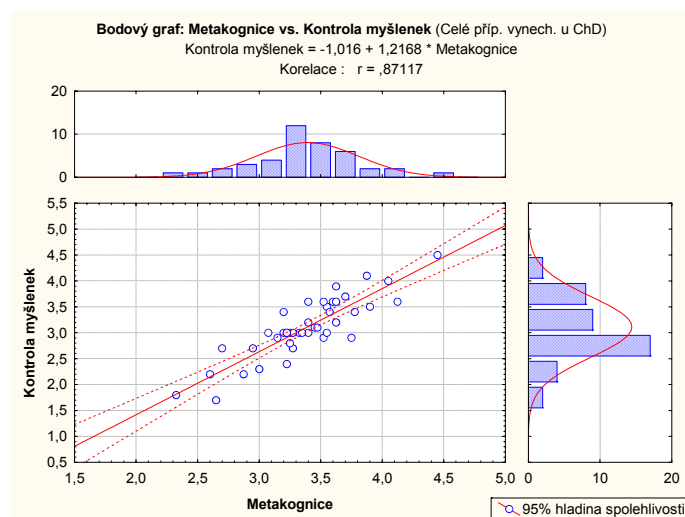
Graf 14 Vztah self-efficacy a kontrola myšlenek

Kategorie „Odolnost v zátěžových situacích“ dosahuje podobných výsledků ve vztahu k metakognici obecně a také k ostatním oblastem. Viz tab. 7, graf 15, 17. Pouze u kategorii „Kontrola myšlenek“ je zřejmá slabší závislost, viz graf 18, podobně je na tom také oblast „Monitorování myšlenek“ (graf 21).

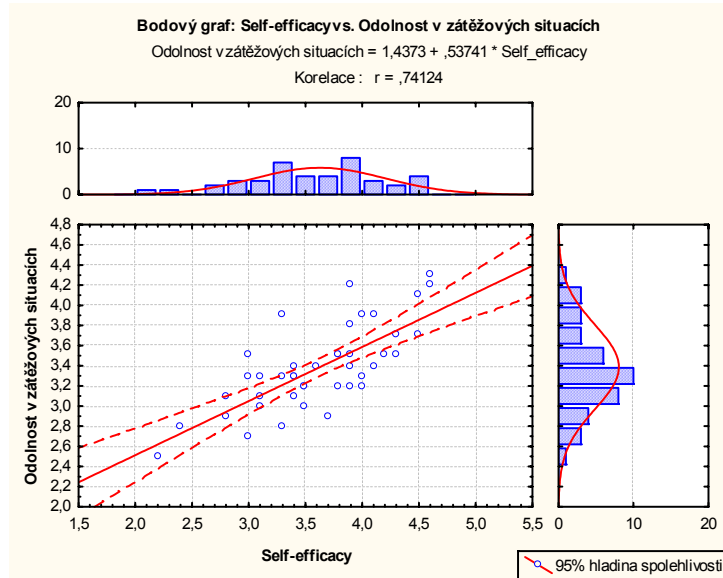


Graf 15 Vztah metakognice a odolnost v zátěžových. situacích

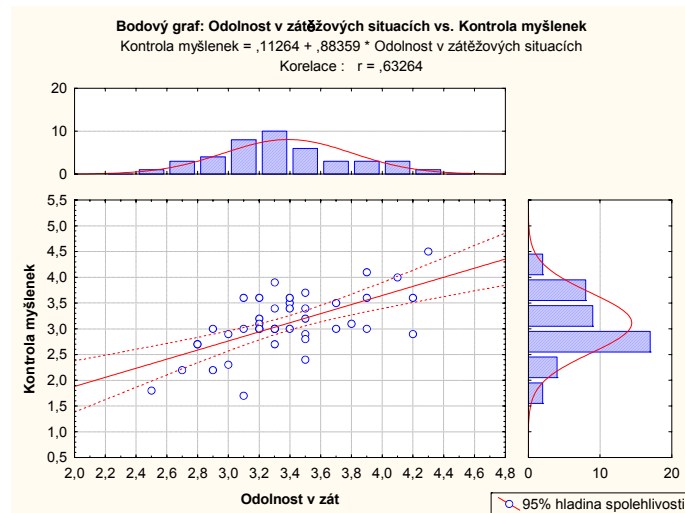
Kategorie „Kontrola myšlenek“ (tab. 7, graf 14, 16) s metakognicí vykazují vysokou závislost, stejně jako s aspektem „Self-efficacy“. Nižší těsnost vztahů najdeme u subkategorie zabývající se zvládnáním zátěže (graf 18), nejnižší pak opět u monitorování myšlenek (graf 22). Mezi nimi se zároveň objevují nejnižší korelace vůbec. „Kontrola myšlenek“ je kategorie vytvořená z velké části na základě již sestaveného a ověřeného dotazníku TACQ (viz kap. 2. 5). Kontrola je zároveň jedním z důležitých aspektů v systému metakognice, proto může sloužit jako dobrý srovnávací model pro ostatní aspekty.



Graf 16 Vztah metakognice a kontrola myšlenek

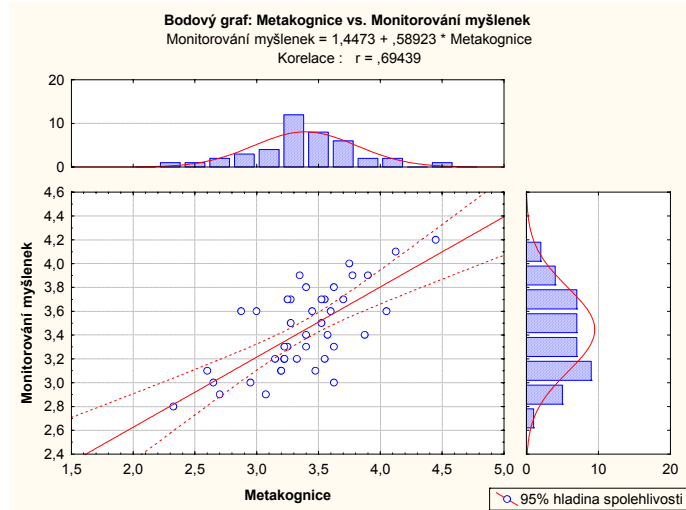


Graf 17 Vztah self-efficacy a odolnost v zátěžových situacích

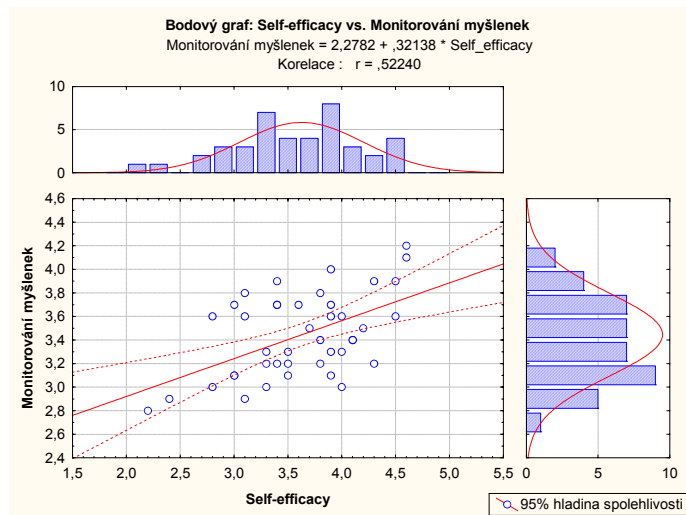


Graf 18 Vztah odolnost v zátěžových a kontrola myšlenek

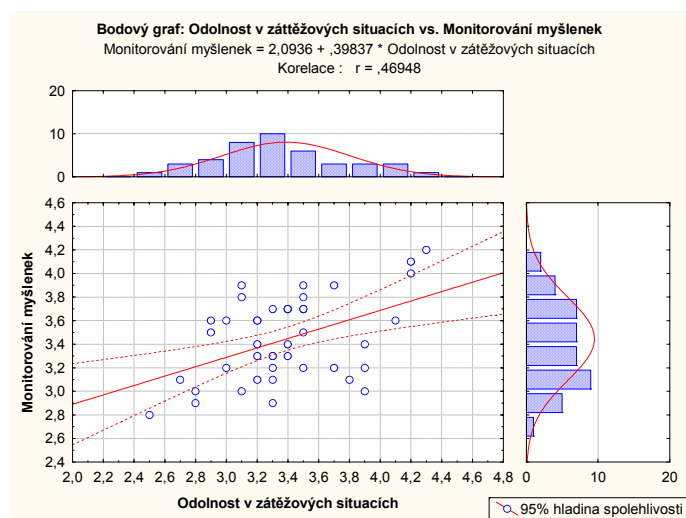
Nejméně významné korelace se všemi ostatními kategoriemi se vyskytly u subkategorie monitorování myšlenek (tab. 7, graf 19, 20, 21, 22). To může být způsobeno, jak již bylo řečeno, buď nepřesně formulovanými výroky, nebo sama kategorie „Monitorování myšlenek“ ukazatelem, který by bylo samostatně použít pro měření metakognice.



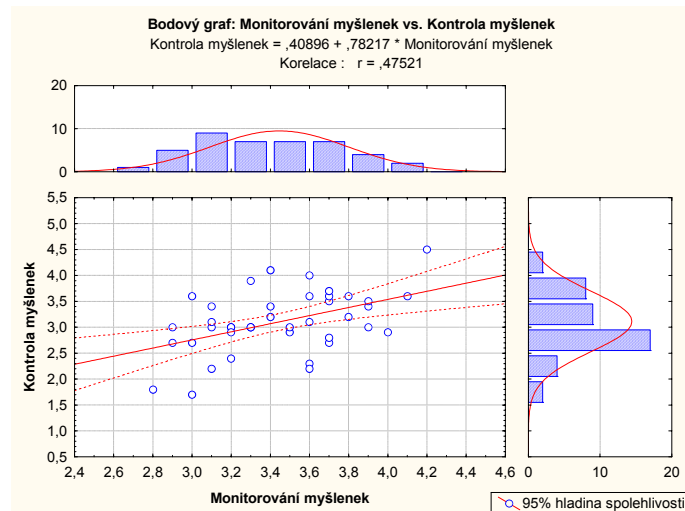
Graf 19 Vztah metakognice a monitorování myšlenek



Graf 20 Vztah self-efficacy a monitorování myšlenek



Graf 21 Vztah odolnosti v zátěžových situacích a monitorování myšlenek



Graf 22 Vztah monitorování myšlenek a kontrola myšlenek

Shrnutí vztahů vybraných aspektů

Ucelenost kategorií můžeme velmi dobře posuzovat pomocí oblasti „Kontrola myšlenek“. Z teoretických východisek vyplývá, že kontrola je důležitým aspektem metakognice. Výroky pro tuto kategorii byly zároveň vytvořeny na základě již existujícího a ověřeného dotazníku TCAQ (viz kap. 2. 5). „Kontrola myšlenek“ vykazuje těsný vztah jak s metakognicí obecně, tak také se „Self-efficacy“. Slabší závislost se ukazuje u „Odolnosti v zátěžových situacích“. Nejslabší, avšak stále významná, se objevuje v oblasti „Monitorování myšlenek“.

Také vzájemný vztah jednotlivých aspektů metakognice a metakognice obecně ukazuje, že složky „Self-efficacy“, „Kontrola myšlenek“ a „Odolnost v zátěžových situacích“ jsou navzájem vysoce závislé. Nejvyšší stupeň závislosti pak vykazovala „Self-efficacy“ a to nejen s metakognicí obecně, ale také s kategoriemi „Kontrola myšlenek“ a „Odolnost v zátěžových situacích“. Dalo by se tedy usuzovat, že self-efficacy by mohla být spolehlivým ukazatelem metakognice.

Na základě vztahů jednotlivých aspektů metakognice a kategorie „Kontrola myšlenek“ se můžeme domnívat, že „Self-efficacy“, „Monitorování myšlenek“ i celková výsledná hodnota metakognice jsou přesnými ukazateli metakognice. To potvrzují také těsné vztahy mezi výslednými hodnotami metakognice obecně a ostatními kategoriemi.

Naproti tomu nejnižší závislost na výsledcích metakognice celkově se ukazuje s oblastí „Monitorování myšlenek“. Tato kategorie dosahuje slabších závislostí také se všemi ostatními aspekty. Tato skutečnost indikuje, že respondenti zde odpovídali odlišně od

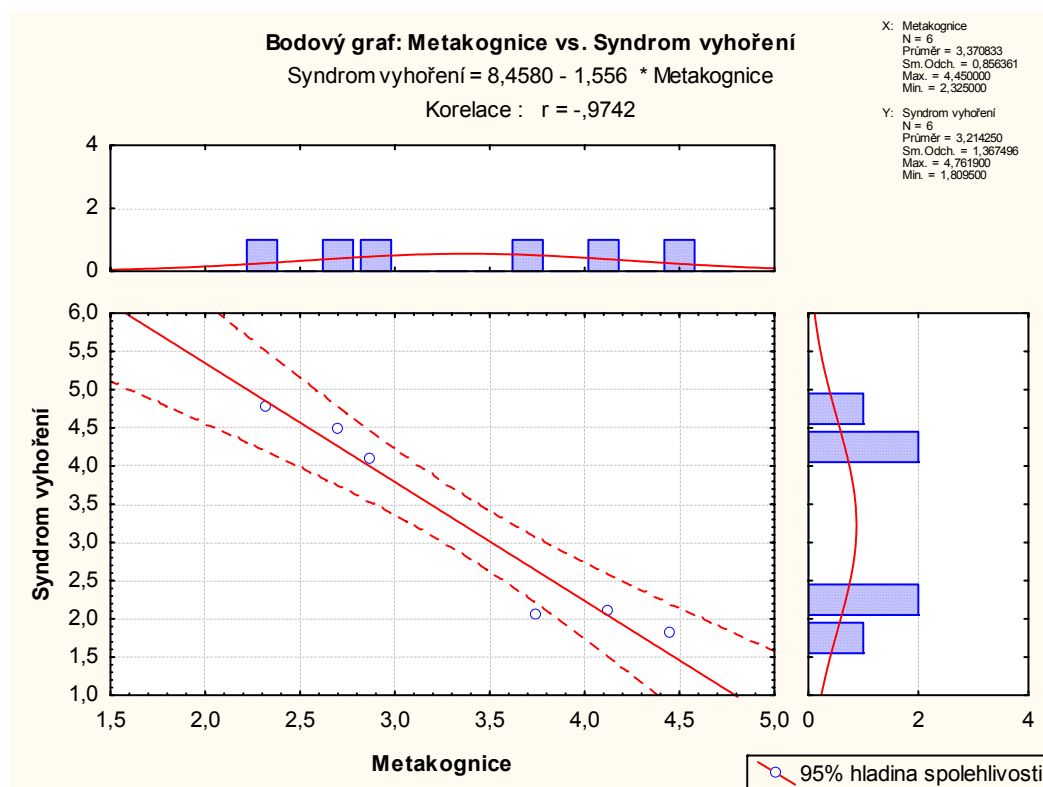
ostatních kategorií (navzdory očekávání). Příčinou mohou být nepřesně formulované výroky, které respondenti vnímali jinak, než bylo původně zamýšleno. Sama kategorie „Monitorování myšlenek“ nemusí být významným ukazatelem metakognice, i když z teoretických východisek vyplývá, že je její velmi důležitou součástí. Důvodem mohou být také nepravdivé odpovědi respondentů.

5.6 Kvalitativní rozbor vybraných případů

Z testovaného vzorku 42 osob bylo vybráno 6, jejichž hodnoty vykazovaly nejvyšší stupeň závislosti mezi syndromem vyhoření a metakognitivními aspekty. Tito dotázaní měli zároveň buď nejlepší skóre v oblasti metakognitivních aspektů nebo se u nich naopak vyskytla nejvyšší míra vyhoření, viz tab. 8 a graf 23. Tyto případy budou dále kvalitativně rozebrány.

Proměnná	Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$, $N=6$			
	Průměry	Sm. odch.	Metakognice	Syndrom vyhoření
Metakognice	3,370833	0,856361	1,000000	-0,974176
Syndrom vyhoření	3,214250	1,367496	-0,974176	1,000000

Tab. 8 Vztah metakognice a syndromu vyhoření u vybraných případů



Graf 23 Vztah metakognice a syndromu vyhoření u vybraných případů

5.6.1 Osoby s vysokou úrovní metakognitivních aspektů a nízkou mírou vyhoření

Respondentka 6-S

Z celého testovaného vzorku dosáhla respondentka 6-S nejnižší míry vyhoření při nejvyšší úrovni rozvinutí metakognitivních aspektů. Věk 57, 14 let vykonává profesi sociální pracovníce, ke které ji přivedla náhoda. Nechtěla by opustit tuto profesi i přes to, že uvádí, že vztahy s kolegy jsou s menšími problémy a napětím a z hlediska uznání okolí se cítí nedoceněna.

V oblasti metakognice dosahuje vysokých hodnot ve všech oblastech. Průměrné odpovědi se objevují pouze u otázek: „Stres je něco, co člověku pouze škodí“. „Nemám rád/a vypjaté situace, působí mi velké obtíže“. „Po prožití zátěžové situace se na ni pokouším co nejrychleji zapomenout, hlouběji nerozebírám její příčiny“. Respondentka také uvádí, že zásadně neporovnává své chování s ostatními lidmi.

Ve specifických pocitech signalizujících vyhoření dosahovala nízkých hodnot. Pouze položka: „Byl jsem unaven.“ se jeví jako průměrná, tedy občas se objevuje únava.

V rámci sebereflexe vzpomíná na zdravotní problém rodičů. Popisuje pocity, které v této situaci měla (bezmocnost) i důvody proč je měla (nemožnost nijak pomoci). Zmiňuje také možnosti, které v dané situaci měla k dispozici. I když se cítila bezmocná a situace byla bezvýhodná, uvádí jako možné řešení morální podporu celé rodiny navzájem.

Svou profesi respondentka vykonává již delší dobu, což se neukazuje jako významnější činitel, který by ovlivňoval míru vyhoření či úroveň metakognitivních aspektů, stejně jako věk, napětí mezi kolegy nebo pocity nedocnění okolím. Přes všechny negativa, které v souvislosti s prací prožívá, respondentka neprojevila přání opustit profesi. I přes problémy je tedy schopna pracovat a být se svou prací spokojena. Uvědomuje si problémy, které v životě má, popisuje své pocity i jejich příčiny. Navzdory bezvýhodné situaci (v rodině) vidí také jistá řešení, či alespoň jejich zmírnění, např. v morální opoře rodiny. Zátěžové situace, které lidé zažívají, však vidí jako něco, co člověku lehce škodí a působí problémy. Občas se objevuje únava. Překvapivě respondentka uvádí, že své chování zásadně nesrovnává s ostatními lidmi, i přesto, jak vyplývá z teoretických východisek, že je právě porovnávání se s okolím zásadní pro úspěšnou regulaci vlastního chování.

Respondentka 4-S

Respondentka 4-S dosáhla čtvrtého nejvyššího skóre v oblasti metakognitivních aspektů a z celého vzorku byla na druhém nejnižším stupni vyhoření. Věk 50, 15 let pracuje v oblasti

sociální práce. Tuto profesi si vybrala záměrně, chtěla pracovat s lidmi, chtěla uplatnit své komunikační schopnosti a dovednosti, jako důvod zmiňuje také potřebu pomáhat. Jiné povolání by si nevybrala i přesto, že stejně jako respondentka 6-S uvádí, že se na pracovišti setkává s menšími problémy a napětím a z okolí má pocit nedocení.

V oblasti aspektů metakognice dosahuje celkově vysokých hodnot. Průměrné hodnoty se objevují pouze u výroků zaměřených na kontrolu myšlenek, např. výrok: „Často je pro mě těžké usnout, protože nemohu přestat myslet na osobní problémy.“ Lehké problémy jí činí také soustředění se a výkon práce po prožité hádce. Nízké skóre v oblasti monitorování dosáhla u výroků týkajících se zaměřování se na vlastní pocity. Uvádí, že se spíše nesoustředí na to, jak se cítí a proč a ani se nesnaží zjišťovat, co je příčinou vlastních pocitů a myšlenek, zároveň však zásadně nesouhlasí s výrokem: „Nevěnuji příliš velkou pozornost důvodům svých pocitů“. V oblasti zvládání náročných situací uvádí, že obavy jí spíše neprospívají, pokud se jedná o lepší zvládání práce, současně však dodává, že stres není něco, co by člověku pouze škodilo.

V oblasti vyhoření se častěji objevují pocity „uhonění a utahání“ a pocit tíhy starostí. Ostatní negativní příznaky se vyskytují jednou za čas či nikdy.

V rámci sebereflexe respondentka zmiňuje nepříjemnou situaci, která ji potkala ve škole (při dálkovém studiu), kdy byla nespravedlivě kárána přednášejícím před ostatními kolegy (spolužáky). Chtěla se omluvit z přednášky kvůli dřívějšímu odchodu z rodinných důvodů, i přesto že věděla, že nemusela, protože jsou nepovinné. Přednášející na ni před ostatními začala křičet. Respondentka popisuje své pocity i jejich vývoj v průběhu situace. Nejprve se cítila zaskočeně, přičemž zrudla. Přesně si uvědomuje, co bylo na situaci nejvíce nepříjemné. Uvádí, že to byl především křik před ostatními kvůli malichernému problému: „Nejhorší pro mě bylo to, že na mě řvala před kolegy kvůli v podstatě hlouposti...“ Respondentka situaci řešila hned na místě a vysvětlila přednášející, o co se jedná. Problém se vyjasnil a vyučující se jí po jejím vysvětlení, že pouze chtěla být slušná, omluvila. Respondentka nakonec, navzdory nepříjemnostem uvádí pozitivní pocity.

Respondentka si uvědomuje problémy, se kterými se setkává. Objevují se u ní také negativní pocity, které ale umí řešit a dokáže z nich najít východisko. Uvědomuje si, co je na situaci nejvíce nepříjemné a jak se v problémové situaci cítí, a i když nemá pocit „pohodlí“, dokáže ji zvládnout. Je schopna uvést také pozitivní pocity v rámci ryze negativní situace. Občas má problém v oblasti kontroly nechtěných myšlenek, uvádí, že občas není lehké

usnout, protože přemýšlí nad problémy, které má. Rozporuplných výsledků dosahuje v oblasti monitorování myšlenek. Dalo by se usuzovat, že i když věnuje pozornost důvodům svých pocitů, nepokládá za důležité se nepřetržitě věnovat tomu, co cítí. Opět se objevuje přesvědčení, že obavy jsou něco, co vyloženě neškodí, ale také ani neprospívá. Ve výrocích o míře vyhoření se občas objevují pocity „únavy a uhonění“ a tíhy starostí.

Respondentka 18-S

Respondentka 18-S má sedmé nejlepší skóre úrovně metakognitivních aspektů a dosáhla čtvrté nejnižší míry syndromu vyhoření. Je jí 59 let, současnou profesi sociální pracovníce vykonává 3,5 roku. Tuto profesi si zvolila, protože se chtěla uplatnit právě v tomto oboru. Vztahy mezi kolegy hodnotí jako mírně napjaté, odejít z profese však nechce. Ohodnocena okolím se cítí různě.

V oblasti metakognitivních aspektů respondentka mezi vysokými hodnotami vykazuje také několik průměrných, a to zejména v oblasti kontroly myšlenek. Občas je pro dotazovanou těžké usnout, protože nemůže přestat myslet na osobní problémy, hádka může ovlivnit její soustředění a pracovní výkon a po tom, co zažila nepříjemnou situaci, se delší dobu cítí smutná či utrápená. Pokud se však rozhodne na něco nemyslet, většinou se jí to podaří. Spíše nesouhlasí s výrokem: „Stále se snažím zjišťovat příčiny svých pocitů“, důvodům pocitů však pozornost věnuje. V oblasti zátěže respondentka lehce souhlasila s výrokem: „Pokud zátěž trvá delší dobu, snadno se vyčerpám.“ Lehce souhlasila také s výroky: „Občas mám pocit, že jsem k ničemu a nic nezvládám.“, „Situacím, které se kolem mě odehrávají, je jednoduché porozumět.“ „Nerada/a začínám něco nového, bojím se neúspěchu.“

V oblasti vyhoření se někdy objevuje únava, tíha starostí a zklamání.

V sebereflexi zátěžové situace si vzpomíná na pracovní problém s klienty. Šlo o náročný případ, kde jak uvádí, bylo potřeba hodně trpělivosti při navazování kontaktu a důvěry. Klienti, manželé, důchodci, se museli zbavit závislosti na alkoholu a z respondentčiny výpovědi vyplývá, že situace měla řešení, které záviselo pouze na tom, jak se sama zachová, mohla tedy situaci vlastním zásahem ovlivnit. Dotazovaná o tom říká: „... dobrým jednáním se to daří.“

Respondentka si vybavuje problémovou situaci a popisuje ji. Můžeme zde vidět pozitivní pohled na věc a víru, že se vše podaří. Ví také, jak žádaného výsledku dosáhnout a co je k tomu potřeba, v tomto případě trpělivost a dobré jednání. Z respondentčiny výpovědi můžeme vyvodit závěr, že i přes to, že je její práce náročná, ví si s ní rady. V dotazníku

metakognitivních aspektů dosahuje vysokých hodnot, ale oproti předchozím dotázaným také více hodnot průměrných. Menší problémy jí dělá zejména oblast kontroly myšlenek, i když pokud chce přestat na něco myslet, obvykle se jí to podaří. Při déle trvající zátěži se může lehce vyčerpat, občas má pocit, že je k ničemu a nic nezvládá, někdy není jednoduché porozumět situacím, kolem ní. Když začíná něco nového, občas se může cítit nejistá. V oblasti vyhoření se opět objevuje únava a také starosti či zklamání.

5.6.2 Osoby s vysokým stupněm syndromu vyhoření a nízkou mírou rozvinutí metakognitivních aspektů

Pozn. respondenti jsou řazeni sestupně od nejvyšší míry vyhoření po nejnižší.

Respondentka 15-S

Nejvyšší míra vyhoření a zároveň nejnižší úroveň metakognitivních aspektů z celého vzorku se objevuje u respondentky 15-S, sociální pracovnice, věk 51 let, v současné profesi je již 19 rok. Jako důvod výběru profese uvádí mladistvou nerozváženost, na což navazuje také přáním odejít z profese. Důvodem je náročnost práce, její výkon je pro ni vyčerpávající, nad její síly. Také atmosféru na pracovišti a vztahy mezi kolegy hodnotí jako napjaté, s menšími problémy. Z hlediska uznání okolí se cítí nedoceněna.

Z dotazníku metakognice se můžeme dozvědět, že nejvíce dotazované dělá problém přestat myslet na neúspěchy; přestat o něčem přemýšlet, pokud to chce a přizpůsobit se nečekaným událostem. Také nevěří, že má život ve svých rukou. Nemá ráda vypjaté situace, působí jí obtíže, stres přitom však nevnímá jako něco pouze negativního. Často má pocit, že je „k ničemu“ a nic nezvládá a dlouho po nepříjemné události se cítí smutná, utrápená a bezmocná. Průměrných hodnot pak dosahuje v oblasti sebemonitorování, především v zaměření pozornosti na to, co v různých situacích prožívá. Věnuje velkou pozornost důvodům svých pocitů. Zároveň pro ni však není jednoduché pojmenovat, jak se cítí a proč.

V části zabývající se sebereflexí náročných situací zmiňuje respondentka své osobní problémy, které, jak uvádí, se opakují. Řešení tato situace podle respondentky přitom nemá. Je si vědoma svých pocitů, které mají negativní charakter. Doslova říká: „Cítila jsem se mizerně“.

Tato respondentka je v profesi podobně dlouhou dobu a je také podobného věku, jako předchozí respondentky. Společné mají také pocity nedocenění a vztahy na pracovišti s lehkým napětím. Dotazovaná 15-S se však liší přáním odejít z profese, důvodem je náročnost po stránce zátěže. I tato respondentka si uvědomuje problémové situace, a silně se

zaměřuje na to, co jí působí zátěž a také jak v takových situacích cítí. V protikladu k těmto faktům jsou však obtíže tyto situace pojmenovat. Respondentka ve své sebereflexi uvádí problémovou situaci i pocity, které při ní měla, vidí ji však jako neřešitelnou, což dokládá také fakt, že se situace stále opakuje a není možné se jí zbavit. Popisuje pouze negativní pocity.

Respondentka 10-S

Respondentka 10-S dosáhla v celkovém vzorku druhou nejvyšší míru vyhoření, mezitím co úroveň metakognitivních aspektů čtvrtou nejnižší. 12 let vykonává profesí sociální pracovníce, věk 40. Impulzem pro výběr povolání bylo vzdělání, neuvádí však, zda tento obor studovala záměrně. Jinou profesí by si nevybrala, vztahy mezi kolegy jsou přátelské a necítí se dostatečně oceňována z hlediska uznání okolí.

Po stránce metakognitivních aspektů v dotazníku zásadně souhlasila s výrokem „Nemohu žít, jak chci, je mnoho věcí, které nemohu ovlivnit.“ Problém jí také činí přestat myslet na nezdary. Při zátěži se snadno vyčerpá. Pokud se s někým pohádá, není na to schopna přestat myslet a ovlivňuje to i její práci. V protikladu k uvedeným je však snadná přizpůsobivost novým událostem. Pokud jde o oblast zátěže, respondentka nemá ráda vypjaté situace, ty jí působí velké obtíže, a také stres je něco, co člověku zásadně škodí.

Sebereflexi problémové situace respondentka neuvádí.

Respondentka je věkově nejmladší z vybraného vzorku. I přesto, že by si jinou profesí nevybrala, vykazuje vysokou míru vyhoření. Neuvedla sebereflexi, což může znamenat, že si nevybavuje problém, nebo se nechtěla svěřovat. V celkově nízkém skóre metakognitivních aspektů překvapivě uvádí, že se lehce přizpůsobuje novým událostem.

Respondentka 4-9

Respondentka 4-9 je třetí v pořadí nejvyššího vyhoření, pátá v nízké úrovni metakognitivních aspektů. Je učitelkou 1. stupně, věk 50-60 let, 30 let v současné profesi, kterou by si přála opustit, kdyby měla možnost. Neuvádí však důvod. Vztahy mezi kolegy i žáky považuje za bezproblémové a ze svého okolí cítí uznání, ocenění své práce.

V oblasti metakognitivních aspektů uvádí, že se soustředí na to, co v různých situacích prožívá. Když se jí něco nepovede, dlouho na to nemůže přestat myslet, což platí také pro hádku s někým blízkým, která ovlivňuje její soustředění i práci. V řešení situací je plně samostatná, pokud jde však o žádost o pomoc, je spíše zdrženlivá.

V části věnované sebereflexi uvádí problém z běžného života, podvody stavební firmy. Respondentka ví, jaké pocity měla při prožívání této situace a také proč: „Cítila jsem se velmi špatně, zneužili moji důvěru.“ Pocity jsou ryze negativní, neuvádí žádné východisko ani přínos.

Tato respondentka se nachází také v podobné věkové kategorii jako ostatní dotázaní, v profesi je však dvakrát déle. I přesto, že cítí uznání za svou práci a vztahy mezi kolegy i žáky považuje za bezproblémové, projevila přání opustit profesi. Zajímavé je, že při řešení problému je samostatná, ale o pomoc se jí žádá hůře, což může ovlivnit zvládnání zátěže, kde obě položky hrají důležitou roli. Také ví, jaké problémy se jí dotýkají a jaké má pocity, neuvádí však žádné východisko a její pocity jsou ryze negativní.

5.6.3 Shrnutí

Obecné charakteristiky

Věkově byl tento vzorek homogenní (průměrný věk se pohyboval kolem 52 let), podobná byla také doba strávená v profesi, proto tyto proměnné nehrají ve zjištěných výsledcích pro tento vzorek významnější roli. Stejně tak ani ostatní specifika, jako jsou pocit ocenění za práci, motivace k výběru povolání nebo vztahy mezi kolegy v tomto vzorku nejsou směrodatné. Nutné je však podotknout, že ani jedna z respondentek nepopisuje výraznější problémy týkající se atmosféry na pracovišti, potýkají se pouze s lehkým napětím. Jinak je tomu u přání opustit profesi. Až na výjimku, kdy respondentka 4-9 i přes vysokou míru vyhoření profesi opustit nechce, platí, že lidé s nízkou mírou vyhoření mají svou profesi rádi, i přes problémy, které zmiňují, by ji neopustili, na rozdíl od dotazovaných s vysokou mírou vyhoření, kteří by profesi opustit chtěli.

V dalších výzkumech by mohlo být zajímavé zjistit, zda právě tyto specifika hrají v oblasti metakognitivní inteligence výraznější roli.

Aspekty metakognice

Během analýzy se objevily tyto aspekty:

- vědomosti o sobě – o situacích (existence problému, o povaze stresoru), o možnostech řešení situace, o pocitech (během problému, důvody pocitů, pocit, že se vše podaří, pozitivní pocity v negativní situaci),
- monitorování vlastních pocitů a situací,
- regulace (aktivní řešení problému, neřešitelnost problému, vyřešení situace).

Jedním ze základních aspektů metakognice jsou *vědomosti o sobě* (viz kap. 2. 3. 1). U obou skupin dotázaných se objevuje vědomí problémových situací, které působí nepříjemné pocity a také povědomí o vlastních pocitech a o tom, co v daných situacích prožívají. Každý z dotázaných popisuje přítomnost negativních pocitů, ať už v sebereflexích nebo například v napětí mezi kolegy či pocitech nedocení. Respondenti s nízkou mírou vyhoření se od opačné skupiny odlišují především zmiňováním pozitiv ve svých sebereflexích a také vědomím o řešení problémů, např. respondentka 6-S i v situaci, která jednoznačně nemá východisko, uvádí jako možnou pomoc oporu v rodině.

Neméně důležitým aspektem metakognice je *monitorování vlastních pocitů* (viz kap. 2. 3. 1). V tomto vzorku se však jeví jako nejvíce diskutabilní a nejčastěji se zde objevovali smíšené odpovědi. Ukázalo se, že všichni respondenti se soustředí na to, co prožívají a vědí, jak se cítí. I ti, kteří vykazovali vysokou míru vyhoření, uváděli, že často přemýšlí o svých pocitech, např. respondentka 4-9. Překvapivé bylo zjištění, že někteří respondenti s vyššími hodnotami v oblasti metakognice uváděli, že se zásadně nesrovnávají s ostatními lidmi, což může působit problémy nejen při sebemonitorování, ale také pro regulování vlastního chování obecně. Právě pozorováním druhých můžeme hodnotit a utvářet sami sebe (viz kap. 1. 2. 1 a kap. 2. 3. 2). Často se zde objevovali navzájem vylučující se výroky, např. respondentka 4-S uvádí, že se spíše stále nesoustředí na to, jak se cítí a proč a ani se neustále nesnaží zjišťovat, co je příčinou vlastních pocitů a myšlenek, ale zásadně nesouhlasí s výrokem: „Nevěnuji příliš velkou pozornost důvodům svých pocitů“. Dalo by se usuzovat, že i když respondenti vědí, co jim působí problém a zaměřují se na sebe, nepokládají za důležité se nepřetržitě věnovat tomu, co cítí. Naopak je to u respondentů s vysokým skóre vyhoření, ti také vědí, co jim působí problém a často o tom přemýšlejí a zaměřují se na své pocity i v průběhu náročné situace. Je pro ně jednoduché pojmenovat, jak se cítí. Problémy se vyskytnou především v porozumění situacím, které se kolem odehrávají, často také nevědí jak tyto situace ovlivnit. Toto zjištění plně potvrzují teoretická východiska rozebírající předpoklady sebevýchovy, která říkají, že důležité je nejen se pozorovat, ale také se snažit lépe se poznat (viz kap. 2. 3. 2).

Syndrom vyhoření

V oblasti vyhoření (viz kap. 3. 4) se u jedinců s téměř žádnými příznaky objevují pocity únavy, „uhonění a utahání“, tíha starostí nebo pocity zklamání. Každý tedy občas tyto pocity zažívá.

5.7 Reflexe dotazníku

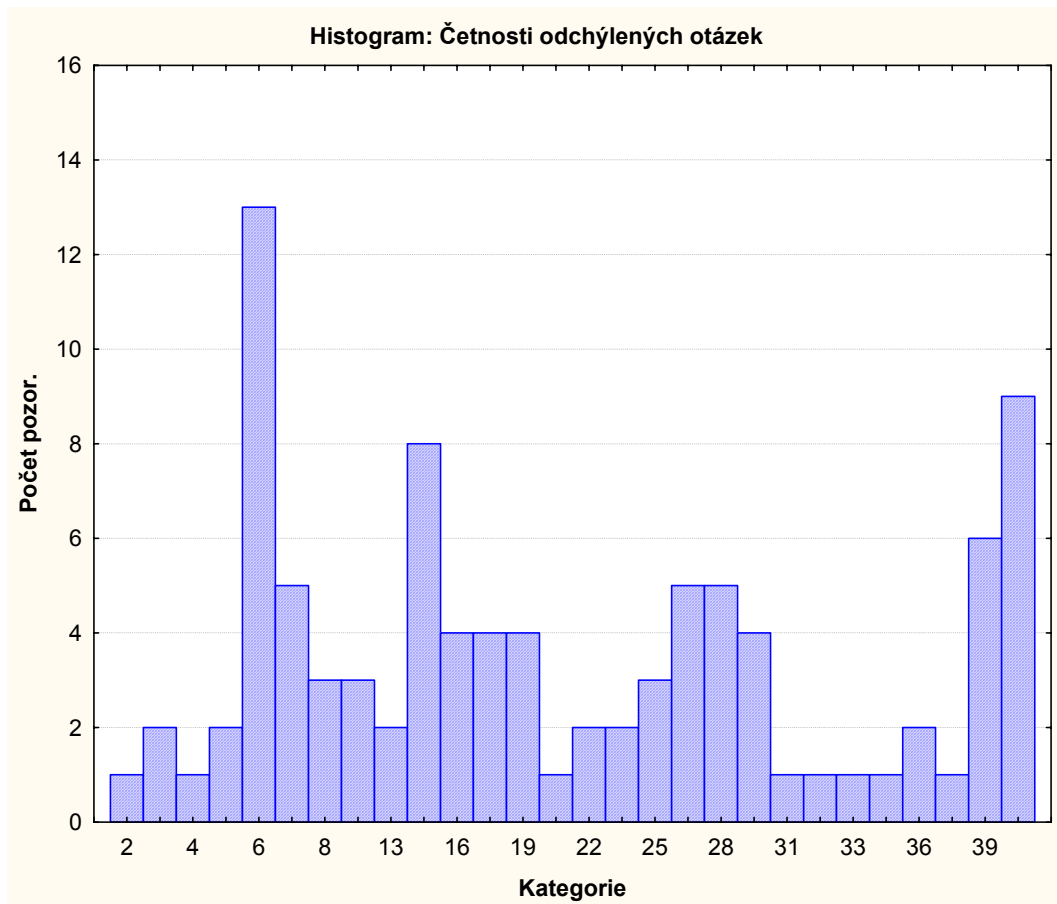
Měřením bylo zjištěno, že některé výroky obsažené v dotazníku metakognice se nápadně odchyľují od průměrných odpovědí jednotlivých respondentů. Z tabulky četností (tab. 9) a histogramu četností (graf 24) vyplývá, že nejčastěji mohla respondentům působit problémy otázka:

- č. 6 – *Stres je něco, co člověku pouze škodí* (31% ze 42 dotázaných).
- č. 40 – *Stále se snažím zjišťovat příčiny svých pocitů* (21% ze 42 dotázaných).
- č. 15 – *Často porovnávám své chování s ostatními lidmi* (19% ze 42 dotázaných).
- č. 39 – *Obavy, které prožívám ve složitých životních situacích, mi pomáhají lépe zvládat mou práci* (14% ze 42 dotázaných).

Pozn. otázky (kategorie) jsou číslovány podle reálného pořadí v dotazníku, viz příloha P I. Kompletní přehled nejčastěji se vyskytujících otázek viz tab. 9, graf 24.

Pořadí dle četností	Kategorie (otázka č.)	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost
1.	6	13	19	13,54167
2.	40	9	96	9,37500
3.	15	8	40	8,33333
4.	39	6	87	6,25000
5.	7	5	24	5,20833
6.	27	5	65	5,20833
7.	28	5	70	5,20833
8.	16	4	44	4,16667
9.	17	4	48	4,16667
10.	19	4	52	4,16667
11.	29	4	74	4,16667
12.	8	3	27	3,12500
13.	10	3	30	3,12500
14.	25	3	60	3,12500
15.	3	2	3	2,08333
16.	5	2	6	2,08333
17.	13	2	32	2,08333
18.	22	2	55	2,08333
19.	23	2	57	2,08333
20.	36	2	80	2,08333
	ChD	0	96	0,00000

Tab. 9 Četnosti odchýlených otázek



Graf 24 Histogram četnosti odchýlených otázek

Příčin těchto skutečností může být několik. Jednak je to nepřesná formulace otázky (výroku) a následné nepochopení významu respondentem. Vysvětlením mohou být také nepravdivé odpovědi respondentů, kteří odpovídali podle toho, co považovali za správné, nikoli podle svých skutečných charakteristik.

Za povšimnutí stojí kategorie 6 a 39. Obě tyto otázky se týkají zvládnání stresových situací. Jak již bylo uvedeno v kap. 3. 3. 1, základem pro úspěšné zvládnání zátěže je chápat zátěž jako výzvu. Proto je překvapivé, že u respondentů, kteří se v jiných odpovědích a celkovém průměru projevovali jako jedinci s vysokou odolností vůči stresu, zátěž viděli jako spíše něco negativního, co nemá pro náš život přínos.

V dalších výzkumech by však bylo vhodné tyto skutečnosti zohlednit, na tyto otázky se zaměřit, přezkoumat je nebo přeformulovat.

5.8 Diskuze výsledků

Cílem praktické části této práce byl průzkum problematiky metakognitivních aspektů ve vztahu k pomáhajícím profesím. Zejména pak k jejich specifickým, jako jsou zvýšená psychická zátěž, stres a syndrom vyhoření. Pro sběr dat byl použit speciálně vytvořený dotazník zkoumající aspekty metakognice a také dotazník Burnout Measure (viz kap. 4. 2. 7). Dotazník zkoumající metakognitivní aspekty obsahoval čtyřicet otázek, výroků, ve čtyřech subkategoriích po deseti (self-efficacy, odolnost v zátěžových situacích, monitorování myšlenek, kontrola myšlenek). Respondenti vyjadřovali míru souhlasu s uvedenými výroky na stupnici 1 = zásadně nesouhlasím až 5 = plně souhlasím, šlo tedy o škálu o pěti úrovních.

Zpracování výsledků probíhalo v kvantitativní i kvalitativní rovině, šlo tedy o výzkum smíšený. Ke zpracování kvantitativní části byl použit Pearsonův koeficient korelace, který zjišťuje těsnost vztahu dvou proměnných. Pro reflexi vytvořeného dotazníku byly použity četnosti otázek odchýlených od průměrů výsledných hodnot jednotlivých respondentů. Kvalitativní část byla zpracována na základě kódování sebereflexií náročných situací respondentů a hraničních výroků obsažených v dotaznících. Do kvalitativní analýzy bylo zahrnuto šest respondentů s nejtěsnějšími vztahy proměnných míra vyhoření a úroveň metakognitivních aspektů, zároveň se nacházeli v opačném spektru, tj. tři dotázaní dosahovali nejvyšší míry vyhoření a nejnižších průměrných hodnot v oblasti aspektů metakognice, k nim v kontrastu byli vybráni tři respondenti s nejvyššími průměrnými hodnotami metakognitivních aspektů a s nejnižší mírou vyhoření.

Vlastní realizace výzkumu proběhla bez větších obtíží a také sedmdesát procentní návratnost dotazníků byla uspokojivá (42 z 60 oslovených). Pouze několik oslovených škol, resp. jejich ředitelů, nemělo zájem se na výzkumu podílet, důvodem byla zahlcenost dotazníky ostatních studentů a nedostatek času na vlastní práci. V navrácených dotaznících pouze 16 respondentů ze 42 uvedlo sebereflexi zátěžové situace, což koresponduje s faktem, že respondenti ochotněji vyplňují připravené, pevně dané otázky.

Vzorek 42 osob si byl svými charakteristikami velmi podobný, proto specifika jednotlivců nijak neovlivnila výsledky výzkumu, tj. nehrál zde roli věk, atmosféra na pracovišti, počet let v profesi, či motivace k výkonu profese. Díky tomu lze lépe porovnávat respondenty mezi sebou s vyloučením všech intervenujících proměnných. V dalších výzkumech by však mohlo být přínosné zaměřit se právě na zjištění vlivu věku či jiných charakteristik na

úroveň metakognice. Vzhledem k tomu, že vzorek byl vybrán náhodným dostupným výběrem a soubor respondentů je nepočtený, výsledky tohoto výzkumu nejsou zobecnitelné na celou populaci.

Zpracováno bylo několik dílčích témat. V otázce těsnosti vzájemných vztahů syndromu vyhoření a vybraných aspektů metakognice se ukázala silná závislost a byla přijata hypotéza H1: *Mezi úrovní metakognitivních aspektů a výskytem syndromu vyhoření existuje statisticky významná závislost.* Jedinci, kteří se v rámci všech respondentů umístili na prvních místech v oblasti metakognitivních aspektů jsou na tom zároveň také nejlépe po stránce vyhoření, tzn. *čím vyšší míra metakognitivních aspektů, tím nižší míra vyhoření.* Můžeme tedy usuzovat, že úroveň metakognice má u tohoto vzorku vliv na zvládání zátěže a vznik syndromu vyhoření.

Výzkum odhalil také silnou závislost mezi jednotlivými subkategoriemi dotazníku metakognice navzájem, tedy mezi self-efficacy, odolností v zátěži a kontrolou myšlenek. Oblast self-efficacy se přitom ze všech jeví jako nejspolehlivější ukazatel metakognice. Pouze oblast „*Monitorování myšlenek*“ se vymyká a se všemi ostatními kategoriemi i v rámci celkové závislosti s metakognitivními aspekty obecně, vykazuje menší těsnost vztahů. To potvrzuje také kvalitativní analýza, která odhalila výskyt navzájem se vylučujících výroků. Např. respondentka 4-S uvádí, že se spíše nesoustředí na to, jak se cítí a proč a také se nesnaží stále zjišťovat, co je příčinou jejích vlastních pocitů a myšlenek. Zásadně však nesouhlasí s výrokem: „*Nevěnuji příliš velkou pozornost důvodům svých pocitů*“. Je možné tedy vyvodit závěr, že i když respondenti vědí, co jim působí problém a zaměřují se na to, co prožívají, nepokládají za důležité se nepřetržitě věnovat tomu, co cítí. Respondenti s vyšší mírou vyhoření také vědí, co jim působí problémy, často o tom přemýšlejí a zaměřují se na své pocity i v průběhu náročné situace. Je pro ně jednoduché pojmenovat, jak se cítí. Rozdíl je však především ve slabším porozumění situacím, které se kolem odehrávají, často také nevědí jak tyto situace ovlivnit. Dalo by se tedy vyvozovat, že kategorie monitorování myšlenek, i když je důležitým předpokladem metakognice, není samo o sobě určujícím faktorem a důležitá je především regulace a porozumění situacím.

Důvodem rozporuplných výroků v oblasti monitorování však může být také nepřesná formulace otázek a následné špatné pochopení respondentem. Příčinou mohou být také nepravdivé odpovědi respondentů, kteří se snažili vykreslit v lepším světle.

Také reflexe otázek sestrojeného dotazníku ukázala (kap. 5. 7), že nejčastěji se od průměrných odpovědí odchylovaly výroky kategorie monitorování společně s oblastí odolnosti v zátěžových situacích. Ukázalo se, že i jedinci s vysokými hodnotami metakognitivních aspektů a nízkou mírou vyhoření považovali stres a zátěž za něco, co člověku lehce škodí. Pozitivní přístup ke stresu však významně ovlivňuje zvládání náročných situací. Opět však může být důvodem nepřesná formulace výroků nebo nepravdivé výpovědi respondentů.

Cílem použité metody vytvořeného *dotazníku* mapujícího metakognitivní aspekty v tomto výzkumu je určit *individuální rozdíly* mezi jednotlivci zkoumaného vzorku. Podle výsledné hodnoty však *není možné rozhodnout, která osoba je na vysoké úrovni metakognice a která naopak na nízké*. Je také důležité zaměřit se na kategorii „Monitorování myšlenek“ a odhalit, z jakých příčin se odchyluje od ostatních. Velmi důležitou složkou dotazníku je sebereflexe zátěžových situací. Ve výpovědích respondentů můžeme pozorovat podstatné myšlenky, týkající se aspektů metakognice, které nám škála není schopna nabídnout. Také další výzkumy zaměřující se na zjišťování míry rozvinutí metakognice by neměli být založeny pouze na „kroužkování“ odpovědí, ale spíše na sebereflexní výpovědi respondentů nebo jiných podobných metodách.

V dalších výzkumech zaměřených tímto směrem by měla být zohledněna všechna rizika vyplývající ze sebeposuzování respondentů (kap. 4. 2. 6). Zejména pak záměrně nepravdivé odpovědi dotazovaných a také nesprávné odpovědi plynoucí z nevědomě nepřesného sebeposuzování respondenta. Pro přesnost odpovědí z hlediska záměrně špatných odpovědí je rizikovým faktorem zejména anonymita, především pak obava ze zneužití výsledků nadřazeným či únikem informací mezi kolegy. Z tohoto důvodu by bylo lépe použít dotazník v prostředí, které není pracovní.

Pokud bychom chtěli měřit skutečnou úroveň jednotlivých respondentů metodou sebeposuzování, bylo by vhodné, mimo dotazníku zařadit také nástroj zkoumající metakognitivní aspekty v delším časovém úseku, což by zpřesnilo výsledné hodnoty a vyloučilo ovlivnění aktuálním psychickým stavem dotazovaného či jinými proměnnými, např. vedení sebereflexního deníku apod.

ZÁVĚR

V teoretické části této práce byly shrnuty nejdůležitější poznatky, které souvisí s problematikou inteligence, metakognice, pomáhajícími profesemi a zvládáním zátěžových situací. Oblast metakognice byla popsána především z obecného hlediska a v kontextu inteligence, která předurčuje úspěch v životě a zvládání běžných situací. Tímto byl splněn první cíl, který si tato práce předeslala, a to shromáždit poznatky o metakognici, které v České republice zatím nejsou příliš rozšířené.

Cílem praktické části byl průzkum metakognitivních aspektů vzhledem k povaze pomáhajících profesí, které jsou charakteristické především vysokou zátěžovostí a syndromem vyhoření. Bylo sledováno několik dílčích cílů, které byly zkoumány kvantitativně i kvalitativně.

V otázce těsnosti vzájemného vztahu mezi syndromem vyhoření a zvolenými metakognitivními aspekty byla zjištěna silná závislost, tzn. metakognice má v tomto vzorku vliv na vznik syndromu vyhoření. Pro zkoumaný vzorek platí nepřímá úměrnost, tedy čím vyšší byly dosažené hodnoty v oblasti metakognitivních aspektů, tím nižší je míra výskytu symptomů syndromu vyhoření.

Byl stanoven také dílčí cíl, jehož úkolem bylo zjištění vztahů mezi jednotlivými kategoriemi dotazníku. Ukázalo se, že většina aspektů metakognice spolu těsně souvisí, stejně tak jako kategorie odolnost v zátěžových situacích, která tedy může být chápána jako ukazatel míry metakognice. Aspekt „Self-efficacy“ se přitom jeví jako nejspolehlivější indikátor metakognice. Nejnižší závislost se ukázala pouze u kategorie „Monitorování myšlenek“. Tuto skutečnost podpořili také výsledky reflexe otázek dotazníku a kvalitativní analýza. Příčin může být několik. Z kvalitativní analýzy lze odhadovat, že monitorování, i když je předpokladem metakognice, není samo o sobě faktorem, který by zásadně určoval úroveň metakognice, což podporuje také fakt, že všichni respondenti, nezávisle na úrovni metakognitivních aspektů či míře vyhoření, vědí, jak se v situacích cítí a dokáží své pocity dobře popsat. Spolehlivějším ukazatelem by pak mohly být aspekty self-efficacy či kontrola myšlenek, nebo, porozumění situacím a znalosti o řešení situace a jejich regulace. Jedinci s nejnižší zjištěnou mírou vyhoření dokonce chápou neustálé monitorování myšlenek spíše negativně. Důvodem rozporuplných výroků v oblasti monitorování však může být také nepřesná formulace otázek a následné špatné pochopení respondentem. Příčinou mohou být také nepravdivé odpovědi respondentů, kteří se snažili vykreslit v lepším světle.

Z reflexe výroků dotazníku vyplynula také další skutečnost, a to, že i přes vysoké hodnoty dosažené v metakognitivních aspektech, stres a zátěž jsou chápány jako něco negativního, i přes to, že teoretických východisek je zřejmé, že přístup k zátěži jako k výzvě je pokládán za důležitý předpoklad zvládnání zátěžových situací.

Kvalitativní analýza ukázala také další rozdíly mezi jednotlivci s vysokým a nízkým stupněm vyhoření. V oblasti monitorování myšlenek všichni respondenti vypovídají, že vědí, jak se cítí a také vědí, které situace jsou toho příčinou. U osob s vyšším vyhořením však převládají negativní pocity. Respondenti s vyšším stupněm metakognitivních aspektů se liší zmiňováním pozitiv v náročných situacích, schopností ovlivňovat dění kolem sebe a i z opravdu neřešitelných situací dokáží najít východisko.

Všechna tato zjištění a fakt, že metakognice má silnou souvislost s výskytem syndromu vyhoření, jsou pádným důvodem, proč se touto problematikou dále zabývat.

Zjištěné skutečnosti mohou být přínosné nejen pro náš běžný život, ale také pro všechny, kdo pracují v pomáhajících profesích. Výzkum odhalil zřetelné rozdíly mezi jednotlivými respondenty ve zvládnání zátěže a v míře vyhoření, které plně korespondují s úrovní metakognitivních aspektů. Zvládnání zátěže přitom silně ovlivňuje kvalitu práce pomáhajícího i jeho vlastní pocity spokojenosti. Klíčem k úspěšnému zvládnání zátěže a tím také profese může být právě metakognice a rozvoj osobnosti v jejich jednotlivých aspektech. Pomáhající by měli především sami sebe znát, vědět, kde mají hranice, jaké pocity v jednotlivých situacích prožívají a jaké schopnosti mají. Velmi důležité je o sobě a svých schopnostech a vlastnostech záměrně přemýšlet, hledat příčiny a důvody pocitů a prostřednictvím zjištěných vědomostí je aktivně regulovat. Neméně důležité je přesvědčení o vlastní úspěšnosti v čemkoli, co děláme. Také v oblasti zátěže je třeba si uvědomovat, že i životní těžkost, která nemá řešení, může mít východisko, lze například alespoň zmírnit její dopad.

Další výzkumy, které by se chtěly ubírat touto cestou, by se mohly zaměřit například na to, jak s dospělými pracovat a zvyšovat jejich metakognitivní schopnosti. Metakognice může sloužit nejen jako prevence vzniku syndromu vyhoření a pomoci tak lépe zvládat náročnou práci pomáhajícího. Mohla by být užitečná také těm, kteří se již se problémem vyhoření potýkají. Zajímavé by bylo také zjistit, zda metakognice závisí na věku, počtu let v profesi, v případě učitelů předmětem, který učí a jinými charakteristikami.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ADEY, P. *Learning Intelligence*. Buckingham: Open University Press, 2002. ISBN 0-335-21136-4.

AUSTINOVÁ, E. J., SAKLOFSKE, D. H. Příliš mnoho typů inteligence? O podobnostech a rozdílech mezi sociální, praktickou a emoční inteligencí. In: SCHULZE, R., ROBERTS, R. D a kol. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007, s. 127 – 145. ISBN 978-80-7367-229-4.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DYTRTOVÁ, R. KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

EFKLIDES, A. The Systemic Nature of Metacognitive Experiences. In: CHAMBERS, P., IZAUTE, M., MARESCAUX, P. J. *Metacognition: Process, Function and Use*. Springer, 2002, s. 19 – 33. ISBN 1402071345.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.

GARCIA, T., PINTRICH, P. Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. In: SHUNK, D., ZIMMERMAN, B. *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, 1994. ISBN 0805813357.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

GRECMANOVÁ, H. Pracovní zátěž a zdraví učitelů. In: Kolektiv autorů. *Učitel sekundární školy 1: texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2007, s. 34 – 41. ISBN 978-80-244-1828-5.

HERTZOG, CH., ROBINSON, A. Metacognition and Intelligence [online]. In: WILHELM, O., ENGLE, W. R. *Handbook of Understanding and Measuring Intelligence*. SAGE, 2004. ISBN 0761928871, [cit. 20. 03. 2009]. URL: <<http://books.google.cz/books?id=48iUTEs60DMC&printsec=frontcover&dq=Handbook+of+Understanding+and+Measuring+Intelligence>>.

HOSKOVCOVÁ, S. *Co je self-efficacy: vnímaná osobní účinnost* [online]. Karlova Univerzita, Filozofická fakulta, 2006, [cit. 23. 04. 2009], [rev. 25. 06. 2007]. URL: <<http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/self-efficacy.php>>.

KORIAT, A. Metacognition research: an interim report [online]. In: PERFECT, T. J., SCHWARTZ, B. L. *Applied metacognitions*. Cambridge University Press, 2002, s. 261 – 280. ISBN 0521000378, [cit. 20. 03. 2009]. URL: <<http://books.google.cz/books?id=A4NYtQ3U4BcC&pg=PA194&dq=Applied+metacognitions#PPA280,M1>>

KORIAT, A., SHITZER-REICHERT, R. *Developmental and Cognitive Perspectives on Metacognition*. In: CHAMBRES, P., IZAUTE, M., MARESCAUX, P. J. *Metacognition: Process, Function and Use*. Springer, 2002, s. 2 – 16. ISBN 1402071345.

KRYKORKOVÁ, H. a kol. *Metakognice a autoregulace: jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků* [online]. Praha: FF UK, 2008, [cit. 03. 03. 2009]. URL: <http://www.metakognice.cz/metakognice_text.pdf>.

KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic [online]. *Pedagogika*, 2003, č. 1, [cit. 22. 04. 2009]. URL: <http://www.metakognice.cz/mkteor_2_hk_mch_mprmd.rtf>.

KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Rozvoj metakognice: cesta k hodnotnějšímu poznání [online]. *Pedagogika*, 2001, č. 2, [cit. 22. 04. 2009]. URL: <http://www.metakognice.cz/index.php?sekce=teorie_a_1>.

KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. *Základní informace* [online] [cit. 05. 04. 2009]. URL: <<http://www.metakognice.cz/index.php?sekce=otazky#o3>>.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7169-551-3.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-774-4.

LUCIANO, J. V. a kol. *Development and validation of the thought control ability questionnaire* [online]. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, 2003, [cit. 04. 03. 2009]. URL: <[http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6V9F-4D981H4-3-](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6V9F-4D981H4-3-1&_cdi=5897&_user=658430&_orig=search&_coverDate=04%2F01%2F2005&_sk=9996)

[1&_cdi=5897&_user=658430&_orig=search&_coverDate=04%2F01%2F2005&_sk=9996](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6V9F-4D981H4-3-1&_cdi=5897&_user=658430&_orig=search&_coverDate=04%2F01%2F2005&_sk=9996)

19994&view=c&wchp=dGLzVlz-

zSkWA&md5=e3c41dc57509ba1bdfe39aa18546e16e&ie=/sdarticle.pdf>.

LUNNEY, M. *Current Knowledge Related to Intelligence and Thinking With Implications for Development and Use of Case Studies* [online]. International Journal of Nursing Terminologies and Classifications, 2008, roč. 19, č. 4, s. 158, [cit. 06. 03. 2009]. URL: <<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=1598640971&SrchMode=1&sid=1&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1240758117&clientId=45148>>.

MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.

MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. 2. vyd., Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0.

PARIS, S. In CHAMBRES, P., IZAUTE, M., MARESCAUX, P. J. *Metacognition: Process, Function and Use*. Springer, 2002, s. 106 – 119. ISBN 1402071345.

PASH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.

PERFECT, T., SCHWARTZ, B. *Applied metacognition*. Cambridge University Press, 2002. ISBN 0521000378.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: SPN, 1966.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-62-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RAKOUŠOVÁ, A. *Sebehodnocení žáků* [online]. Metodický portál: základní vzdělávání, 2008, [cit. 08. 03. 2009]. URL: <<http://www.rvp.cz/clanek/512/1965> >

RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-425-7.

SHEPARD, R., FASKO, D. Jr, OSBORNE, F. *Intrapersonal intelligence: Affective Factors in Thinking* [online]. In: Education. Academic Research Library, 1999, roč. 119, č. 4 [cit. 04. 04. 2009]. URL:

<<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=1&did=43481024&SrchMode=2&sid=3&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1240323322&clientId=45148>>.

SCHMIDBAUER, W. *Syndrom pomocníka: podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-369-7.

SCHRAW, G. Promoting General Metacognitive Awareness. In: HARTMAN, H. *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice* [online]. Springer, 2001, s. 3 – 13. ISBN 079236838X, [cit. 24. 4. 2009]. URL: <<http://books.google.cz/books?id=17tWaKaIUcQC&pg=PP1&dq=Metacognition+in+Learning+and+Instruction:+Theory,+Research+and+Practice.>>.

SCHUNK, D. H., ZIMMERMAN, B. J. *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* [online]. Lawrence Erlbaum Associates, 1994. ISBN 0805813357, [cit. 25. 4. 2009]. URL: <<http://books.google.cz/books?id=1ZZsd75ere4C&pg=PA75&dq=Self-Regulation+of+Learning#PPR1,M1>>

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.

STERNBERG, R. J. *Practical intelligence in everyday life* [online]. Cambridge University Press, 2000. ISBN 0521659582, [cit. 1. 5. 2009]. URL: <http://books.google.cz/books?id=KAvAt_vgzV8C&printsec=frontcover&dq=Practical+in+intelligence+in+everyday+life>

STERNBERG, R. J. *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0120-0.

ŠVINGALOVÁ, D. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2006. ISBN 80-7372-105-8.

WELLS, A., CARTWRIGHT-HATTON, S. *A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30* [online]. University of Manchester, 2002, [cit. 08. 03. 2009]. URL: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6V5W-491RMGT-3-

[N&_cdi=5797&_user=658430&_orig=search&_coverDate=04%2F30%2F2004&_sk=999579995&view=c&wchp=dGLzVlz-zSkzV&md5=5f15bac470fb1ca578f3cf1f4d647aca&ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6V5W-491RMGT-3-N&_cdi=5797&_user=658430&_orig=search&_coverDate=04%2F30%2F2004&_sk=999579995&view=c&wchp=dGLzVlz-zSkzV&md5=5f15bac470fb1ca578f3cf1f4d647aca&ie=/sdarticle.pdf)

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- BM Burnout Measure, dotazník měřící míru vyhoření.
- BM index Průměrná hodnota znázorňující míru vyhoření, dosažená odpověďmi na výroky obsažené v dotazníku Burnout Measure.
- IQ Inteligenční kvocient
- MCQ Metacognitions Questionnaire, dotazník měřící úroveň metakognice.
- TCAQ Thought Control Ability Questionnaire, dotazník měřící míru kontroly nechtěných myšlenek.

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Věkové rozložení vzorku</i>	58
<i>Graf 2 Rozložení vzorku počet let strávených v profesi</i>	58
<i>Graf 3 Přání odejít z profese</i>	58
<i>Graf 4 Důvody přání odejít z profese</i>	58
<i>Graf 5 Přání odejít z profese</i>	59
<i>Graf 6 Atmosféra na pracovišti</i>	59
<i>Graf 7 Pocit ocenění okolím za práci</i>	59
<i>Graf 8 Průměrné dosažené skóre respondentů: metakognitivní aspekty.....</i>	60
<i>Graf 9 Průměrné dosažené skóre respondentů: syndrom vyhoření.....</i>	61
<i>Graf 10 Vztah metakognice a syndromu vyhoření: souhrn</i>	62
<i>Graf 11 Vztah metakognice a syndromu vyhoření: sociální pracovníci.....</i>	63
<i>Graf 12 Vztah metakognice a syndromu vyhoření: učitelé.....</i>	63
<i>Graf 13 Vztah metakognice a self-efficacy</i>	65
<i>Graf 14 Vztah self-efficacy a kontrola myšlenek</i>	65
<i>Graf 15 Vztah metakognice a odolnost v zátěžových. situacích</i>	66
<i>Graf 16 Vztah metakognice a kontrola myšlenek</i>	66
<i>Graf 17 Vztah self-efficacy a odolnost v zátěžových situacích</i>	67
<i>Graf 18 Vztah odolnost v zátěžových a kontrola myšlenek.....</i>	67
<i>Graf 19 Vztah metakognice a monitorování myšlenek</i>	68
<i>Graf 20 Vztah self-efficacy a monitorování myšlenek</i>	68
<i>Graf 21 Vztah odolnosti v zátěžových situacích a monitorování myšlenek</i>	68
<i>Graf 22 Vztah monitorování myšlenek a kontrola myšlenek</i>	69
<i>Graf 23 Vztah metakognice a syndromu vyhoření u vybraných případů</i>	70
<i>Graf 24 Histogram četnosti odchýlených otázek</i>	79

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1 Znění otázek v jednotlivých kategoriích</i>	54
<i>Tab. 2. Průměrné dosažené skóre: metakognitivní aspekty.....</i>	60
<i>Tab. 3 Průměrné dosažené skóre: syndrom vyhoření.....</i>	61
<i>Tab. 4 Vztah metakognice a syndromu vyhoření: souhrn.....</i>	62
<i>Tab. 5 Vztah metakognice a syndromu vyhoření: sociální pracovníci.....</i>	63
<i>Tab. 6 Vztah metakognice a syndromu vyhoření: učitelé.....</i>	63
<i>Tab. 7 Vzájemný vztah jednotlivých subkategorií dotazníku metakognice.....</i>	64
<i>Tab. 8 Vztah metakognice a syndromu vyhoření u vybraných případů.....</i>	70
<i>Tab. 9 Četnosti odchýlených otázek.....</i>	78

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Podoba dotazníku zabývajícího se aspekty metakognice

P II: Burnout Measure (BM)

PIII: Průměrné dosažené hodnoty jednotlivých respondentů

PŘÍLOHA P I: PODOBA DOTAZNÍKU ZABÝVAJÍCÍHO SE ASPEKTY METAKOGNICE

Jste: muž – žena **Váš věk:** _____ **Počet let strávených v současné profesi:** _____

Zaměření profese (předmět, který učíte): _____

Co bylo impulzem pro výběr Vaší současné profese? _____

Kdyby jste měl/a příležitost, vybral/a byste si raději jinou profesi? ano – ne
Pokud jste odpověděl/a ano, z jakého důvodu?

- a. Špatné finanční ohodnocení.
- b. Tato profese mě nenaplnuje.
- c. Tato profese je vyčerpávající, nad mé síly.
- d. Jiné (prosím uveďte): _____

Jak hodnotíte kulturu Vaší školy (vztahy s kolegy, vztahy se žáky, atmosféra)?

- a. Bezproblémové, vztahy mezi kolegy i mezi žáky jsou přátelské.
- b. Vztahy mezi kolegy jsou bezproblémové a přátelské, mezi učiteli a žáky však často dochází ke konfliktům.
- c. Vztahy mezi kolegy jsou neuspokojivé až nepřátelské, dochází k rivalitě.
- d. Jiné (prosím uveďte): _____

Myslíte si, že jste za svou práci dostatečně oceňován? (z hlediska uznání okolí)

ano – ne – jiné (prosím uveďte): _____

Do jaké míry Vás charakterizují následující výroky?

Použijte prosím toto odstupňování:

1 – zásadně nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – lehce souhlasím, 4 – spíše souhlasím, 5 – plně souhlasím.

1. Když se pro něco rozhodnu, budu v tom úspěšný/á.	1	2	3	4	5
2. Nebojím se požádat o pomoc.	1	2	3	4	5
3. Soustředím se na to, co přesně v různých situacích prožívám.	1	2	3	4	5
4. Často je pro mě těžké usnout, protože nemohu přestat myslet na osobní problémy.	1	2	3	4	5
5. Nemohu žít, jak chci, je mnoho věcí, které nemohu ovlivnit.	1	2	3	4	5
6. Stres je něco, co člověku pouze škodí.	1	2	3	4	5
7. Když se mi něco nepovede, dlouho na to nemohu přestat myslet.	1	2	3	4	5
8. V průběhu náročné situace sleduji, jak se cítím a proč.	1	2	3	4	5
9. Snadno se nevzdávám.	1	2	3	4	5
10. Při řešení problému jsem samostatný/á.	1	2	3	4	5
11. Jsem člověk, který dobře ovládá pozitivní i negativní myšlenky.	1	2	3	4	5
12. Nerad/a začínám něco nového, bojím se neúspěchu.	1	2	3	4	5
13. Pokud zátěž trvá delší dobu, snadno se vyčerpám.	1	2	3	4	5
14. Nebojím se pustit do náročných úkolů, zvládnou je.	1	2	3	4	5
15. Často porovnávám své chování s ostatními lidmi.	1	2	3	4	5
16. Je pro mě velmi jednoduché přestat o něčem přemýšlet.	1	2	3	4	5
17. To co přijde, závisí jen na mně.	1	2	3	4	5
18. Je pro mě jednoduché pojmenovat, jak se právě cítím a proč.	1	2	3	4	5
19. Pokud se s někým pohádám, nejsem schopný/á na to přestat myslet a špatně se pak soustředím a pracuji.	1	2	3	4	5
20. Lehce se přizpůsobuji nečekaným událostem.	1	2	3	4	5
21. Víím, co mi působí největší problémy a jak to změnit nebo alespoň zmírnit.	1	2	3	4	5
22. Situacím, které se kolem mě odehrávají, je jednoduché porozumět.	1	2	3	4	5
23. Dlouho jsem nebyl/a schopný vypudit z hlavy hádku, kterou jsem měl/a (např. s přáteli, rodiči, partnerem).	1	2	3	4	5
24. Neúspěch, který jsem prožil/a, mi vzal sebedůvěru, dlouho po té jsem o sobě pochyboval/a.	1	2	3	4	5
25. Nevěnuji příliš velkou pozornost důvodům svých pocitů.	1	2	3	4	5
26. Své myšlenky ovládám, i když jsem ve stresu (pod tlakem).	1	2	3	4	5
27. Nemám rád/a vypjaté situace, působí mi velké obtíže.	1	2	3	4	5
28. Každou životní těžkost mohu ovlivnit vlastními činy.	1	2	3	4	5

PŘÍLOHA P II: BURNOUT MEASURE (BM)

Jak často máte následující pocity a zkušenosti?

Použijte prosím toto odstupňování:

1 - nikdy, 2 – jednou za čas, 3 – zřídka kdy, 4 – někdy, 5 – často, 6 – obvykle, 7 - vždy.

• Byl jsem unaven.	1	2	3	4	5	6	7
• Byl jsem v depresi (tísni).	1	2	3	4	5	6	7
• Prožíval jsem krásný den.	1	2	3	4	5	6	7
• Byl jsem tělesně vyčerpán.	1	2	3	4	5	6	7
• Byl jsem citově vyčerpán.	1	2	3	4	5	6	7
• Byl jsem šťasten.	1	2	3	4	5	6	7
• Cítil jsem se vyřízen (zničen).	1	2	3	4	5	6	7
• Nemohl jsem se vzchopit a pokračovat dále.	1	2	3	4	5	6	7
• Byl jsem nešťastný.	1	2	3	4	5	6	7
• Cítil jsem se uhoněn a utahán.	1	2	3	4	5	6	7
• Cítil jsem se jakoby uvězněn v pasti.	1	2	3	4	5	6	7
• Cítil jsem se jako bych byl nula (bezcenný).	1	2	3	4	5	6	7
• Cítil jsem se utrápen.	1	2	3	4	5	6	7
• Tížily mne starosti.	1	2	3	4	5	6	7
• Cítil jsem se zklamán a rozčarován.	1	2	3	4	5	6	7
• Byl jsem slab a na nejlepší cestě k onemocnění.	1	2	3	4	5	6	7
• Cítil jsem se beznadějně.	1	2	3	4	5	6	7
• Cítil jsem se odmítnut a odstrčen.	1	2	3	4	5	6	7
• Cítil jsem se pln optimismu.	1	2	3	4	5	6	7
• Cítil jsem se pln energie.	1	2	3	4	5	6	7
• Byl jsem pln úzkostí a obav.	1	2	3	4	5	6	7

PŘÍLOHA P III: PRŮMĚRNÉ DOSAŽENÉ HODNOTY JEDNOTLIVÝCH RESPONDENTŮ

Pozn. Řazeno sestupně od nejvyššího dosaženého výsledku v oblasti metakognitivních aspektů. Pro výsledné hodnoty platí: čím vyšší výsledek v oblasti metakognice, tím vyšší úroveň rozvinutí vybraných metakognitivních aspektů. Naopak čím vyšší dosažená hodnota syndromu vyhoření, tím vyšší je výskyt příznaků syndromu vyhoření.

Výsledky všech respondentů

	Metakognice	Syndrom vyhoření	Self_efficacy	Odolnost v zátěžových situacích	Monitorování myšlenek	Kontrola myšlenek
6-S	4,45	1,8095	4,6	4,3	4,2	4,5
4-S	4,125	2,0952	4,6	4,2	4,1	3,6
15-17	4,05	1,5714	4,5	4,1	3,6	4
16-17	3,9	2,2857	4,5	3,7	3,9	3,5
9-17	3,875	2,1905	4,1	3,9	3,4	4,1
7-17	3,775	2,381	4,3	3,5	3,9	3,4
18-S	3,75	2,0476	3,9	4,2	4	2,9
12-17	3,7	2,5714	3,9	3,5	3,7	3,7
14-17	3,625	2,3333	4	3,3	3,3	3,9
16-S	3,625	2,4285	4	3,9	3	3,6
14-S	3,625	2,6666	3,8	3,5	3,8	3,2
8-S	3,6	2,4761	4	3,2	3,6	3,6
6-17	3,575	2,8571	4,1	3,4	3,4	3,4
2-S	3,55	2,2857	3,6	3,4	3,7	3,5
8-17	3,55	3,6667	4,3	3,7	3,2	3
9-S	3,525	2,238	3,4	3,4	3,7	3,6
2-17	3,525	3,5714	4,2	3,5	3,5	2,9
17-17	3,475	2,381	3,9	3,8	3,1	3,1
3-17	3,45	2,4286	3,9	3,2	3,6	3,1

1-17	3,4	2,2381	3,9	3,4	3,3	3
20-S	3,4	2,4285	3,8	3,2	3,4	3,2
5-17	3,4	2,8571	3,1	3,1	3,8	3,6
1-9	3,35	2,4286	3,4	3,1	3,9	3
12-S	3,325	2,0952	3,3	3,9	3,2	3
11-17	3,275	2,5714	3,7	2,9	3,5	3
19-S	3,275	2,9523	3,4	3,3	3,7	2,7
4-17	3,25	2,1429	3	3,5	3,7	2,8
10-17	3,25	2,5238	3,5	3,2	3,3	3
3-9	3,225	2,0476	3,3	3,3	3,3	3
13-17	3,225	2,619	3,4	3,3	3,2	3
5-9	3,225	2,9048	3,8	3,5	3,2	2,4
17-S	3,2	2,1428	3,5	3,2	3,1	3
3-S	3,2	3,0952	3	3,3	3,1	3,4
2-9	3,15	2,6667	3,5	3	3,2	2,9
1-S	3,075	3,0952	3,1	3,3	2,9	3
5-S	3	3,3809	3,1	3	3,6	2,3
13-S	2,95	4	3,3	2,8	3	2,7
4-9	2,875	4,0952	2,8	2,9	3,6	2,2
10-S	2,7	4,4761	2,4	2,8	2,9	2,7
11-S	2,65	3,1428	2,8	3,1	3	1,7
7-S	2,6	3,1904	3	2,7	3,1	2,2
15-S	2,325	4,7619	2,2	2,5	2,8	1,8