



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Název projektu	Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě
Registrační číslo projektu	CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400

Pedagogická a školní psychologie

Distanční studijní text

Eva Urbanovská

Opava 2018



**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**
FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ

- Obor:** 0313 Psychologie, 0111 Pedagogika
- Klíčová slova:** Pedagogická psychologie, vědecké a diagnostické metody, učení, druhy učení, obecné zákony učení, sebepojetí, sebevědomí, učení orientované na úspěch, interakce učitel-žák, osobnost učitele, styly učitelova vedení, typologie, sebereflexe, motivace, tvořivost, emoce v edukaci, mozkově kompatibilní prostředí, temperament, styl učení, školní hodnocení, psychologie zkoušky, školní úspěšnost, školní zátěž, syndrom vyhoření, klima školy a školní třídy
- Anotace:** Studijní opora je věnována základním tématům pedagogické a školní psychologie. Tato disciplína má propojit teoretické poznatky a praktické dovednosti studentů v rámci profesionálních kompetencí získaných v pregraduální přípravě profesionálního pedagoga. Vedle nutného uvedení do studia této disciplíny je proto v textu zaměřena pozornost na problematiku procesu učení a psychologických aspektů edukace v kontextu souvisejících jevů. Postupně jsou analyzovány otázky podstaty procesu učení s vymezením základních druhů a obecných zákonů učení, stejně jako činitelé ovlivňující průběh a výsledky procesu učení: sebepojetí a sebevědomí žáka ve vztahu k učení, interakce učitel – žák, osobnost učitele, motivace ve vztahu k učebnímu procesu, tvořivost a možnosti jejího rozvoje, emoce a jejich dopad na proces učení, styl učení a principy efektivního učení. Závěrečné kapitoly se pak věnují psychologickým aspektům školního hodnocení, školní úspěšnosti, školní zátěže, klimatu školy a školní třídy.
- Všechna témata jsou zpracována s cílem propojit proces nabývání teoretických poznatků s rozvojem pedagogického myšlení a pedagogických dovedností. K tomu má přispět interaktivní charakter studijní opory a zařazení otázek a odpovědí, samostatných a korespondenčních úkolů, stejně jako úkolů k zamyšlení s možností následné diskuse.

Autor: **Doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.**

Obsah

ÚVODEM.....	6
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY.....	7
1 PŘEDMĚT PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE.....	8
1.1 Vymezení předmětu pedagogické psychologie.....	9
1.2 Pedagogická psychologie v systému psychologických věd.....	10
1.3 Význam pedagogické psychologie.....	11
2 METODY PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE.....	13
2.1 Vymezení základních pojmů.....	14
2.2 Pozorování a experiment.....	14
2.3 Explorační metody.....	16
2.4 Psychologické testy.....	18
2.5 Další metody.....	18
3 PROCES UČENÍ.....	22
3.1 Vymezení pojmu učení.....	23
3.1.1 Konstruktivistické pojetí procesu učení.....	24
3.2 Druhy učení.....	25
3.3 Obecné zákony učení.....	27
3.4 Činitelé ovlivňující proces učení.....	30
4 SEBEPOJETÍ ŽÁKA A PROCES UČENÍ.....	34
4.1 Sebesystém, sebepojetí a jeho rozvoj.....	35
4.2 Sebehodnocení a sebevědomí.....	36
4.3 Učení orientované na úspěch.....	38
4.4 Proč a jak rozvíjet sebehodnotící kompetence žáka.....	39
5 UČITEL A ŽÁK V INTERAKCI.....	44
5.1 Vztah učitel - žák.....	45
5.2 Učitel a jeho kompetence.....	47
5.3 Profesionální sebereflexe učitele.....	51
6 ŽÁK A MOTIVACE.....	57
6.1 Co je to motivace?.....	58
6.2 Co ovlivňuje motivaci.....	62
7 TVOŘIVOST V EDUKAČNÍM PROCESU.....	68

7.1	Co je to tvořivost?	69
7.2	Komplex tvořivých schopností	70
7.3	Předpoklady vzniku a rozvoje kreativity.....	71
7.4	Etapy tvůrčí činnosti.....	72
7.5	Rozvoj kreativity v edukačním procesu	73
8	EMOCE V EDUKACI.....	77
8.1	Vymezení pojmu	78
8.2	Vliv emocí na průběh a výsledky učení	78
8.3	Negativní emoce v edukaci	79
8.4	Vytváření emočně příznivého prostředí	81
9	TEMPERAMENT V EDUKACI.....	86
9.1	Vymezení pojmů	87
9.2	Temperamentové vlastnosti ve vztahu k učení	87
9.3	Typologie MBTI	89
10	STYL UČENÍ ŽÁKA	94
10.1	Vymezení pojmů.....	95
10.2	Determinanty stylu učení.....	98
10.3	Diagnostika a typologie stylů učení.....	99
10.4	Pravidla efektivního učení	102
11	PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ.....	105
11.1	Školní hodnocení	106
11.2	Zkoušení	109
11.3	Formy školního hodnocení	110
12	ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST	114
12.1	Vymezení pojmů.....	115
12.2	Příčiny školní neúspěšnosti	116
13	ŠKOLNÍ ZÁTĚŽ Z POHLEDU ŽÁKA A UČITELE	121
13.1	Vymezení pojmů.....	122
13.2	Faktory ovlivňující intenzitu a účinky stresu	124
13.3	Zvládání stresu.....	126
13.4	Riziko syndromu vyhoření	127
13.5	Prevence stresu a syndromu vyhoření	130
14	SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY A ŠKOLNÍ TŘÍDY.....	135

14.1	Klima školy.....	136
14.2	Klima školní třídy.....	139
LITERATURA		145
SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY		150
PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON.....		151

ÚVODEM

Studijní opora ke studijnímu předmětu Pedagogická a školní psychologie je primárně určena pro studenty studijního programu Speciální pedagogika v navazujícím magisterském stupni studia.

Předmět navazuje na předchozí psychologické i pedagogické disciplíny a jeho cílem je propojit teoretické poznatky a praktické dovednosti v rámci profesionálních kompetencí dosažených v pregraduální přípravě. Předpokladem pro úspěšné studium pedagogické a školní psychologie jsou poznatky ze základních psychologických disciplín osvojené v rámci předchozího bakalářského a magisterského studia.

Studijní text je určen k aktivnímu samostudiu, má však interaktivní charakter. Je členěn do čtrnácti kapitol podle témat jednotlivých vyučovacích jednotek. Je vhodné postupovat po jednotlivých celcích, nevynechat žádnou pasáž textu, na závěr se vždy pokusit zodpovědět všechny otázky. Pokud se to nepodaří, doporučuji vrátit se k příslušným pasážím v textu.

Text je proložen tzv. **distančními prvky**, které studenta provázejí, usnadňují orientaci v textu, vedou k zamyšlení, komunikaci s vyučujícím a umožňují kontrolu vlastního osvojení učiva. Jedná se o tyto prvky: *Rychlý náhled kapitoly* informuje o obsahu kapitoly. *Cíle kapitoly* obsahují cílové kompetence. *Klíčová slova kapitoly* obsahují výčet nejdůležitějších pojmů. *Definice* obsahuje vymezení stěžejních pojmů. *Korespondenční úkol* slouží rovněž ke kontrole úrovně osvojení učiva. Vypracovává se písemně a zasílá se elektronicky vyučujícímu. *Případová studie* (příklad) ilustruje na konkrétním případě probírané téma. *Pro zájemce* přináší rozšiřující učivo, jehož nastudování je dobrovolné. *Otázka* představuje autoevaluační prvek, který umožňuje studentovi vlastní kontrolu nad studiem. Správná odpověď je obsažena přímo v textu nebo v části *odpovědi*. *Řešená úloha* obsahuje zadání a vzorové řešení k danému tématu. *Průvodce studiem* uvádí souvislost, další postup, vede studenta. *Samostatný úkol* slouží rovněž ke kontrole úrovně osvojení učiva. Vypracovává se zpravidla písemně. *Úkol k zamyšlení* motivuje k přemýšlení, zaujetí vlastního stanoviska, k následné diskusi. *Shrnutí kapitoly* obsahuje souhrn nejdůležitějších informací z kapitoly.

Předkládaný distanční studijní text je kompatibilní se stejnojmenným LMS kurzem na univerzitním portále. K němu má přístup každý student, který má daný předmět zapsaný. V rámci kurzu bude probíhat komunikace a interakce vyučujícího se studentem nebo mezi studenty navzájem. V LMS kurzu jsou uvedeny kontaktní informace (syllabus, konzultační hodiny atp.), informace o způsobech komunikace se studenty a konkrétních požadavcích úspěšného absolvování kurzu.

RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

Studijní opora ve čtrnácti kapitolách provází čtenáře základními tématy disciplíny Pedagogická a školní psychologie. První kapitola charakterizuje pedagogickou psychologii jako vědní disciplínu, postihuje její postavení v kontextu s ostatními psychologickými vědami. Vymezuje předmět zkoumání a objasňuje význam studia pedagogické psychologie. Následně je věnována pozornost metodám pedagogické psychologie. Dále je stručně vymezena podstata procesu učení, základní podoby a druhy učení, obecné zákony učení a faktory, které ovlivňují průběh a efektivitu učebního procesu.

Následující kapitoly analyzují podrobněji vybrané činitele procesu učení. Prvním z nich je sebepojetí. Je vysvětlena podstata sebesystému a jeho základních součástí, včetně vysvětlení jeho utváření a vlivu na úspěšnost jedince. Zvláštní pozornost je věnována kategorii sebevědomí a sebehodnocení ve vztahu k edukačnímu procesu. Dále je věnována pozornost interakci učitele a žáka, se zdůrazněním role učitele. Obsahuje vymezení jeho role, typologii učitele, požadované kompetence a charakteristiky, otázku profesionální sebereflexe učitele. Další kapitola je věnována motivaci ve vztahu k učebnímu procesu. Nejprve je vysvětlena podstata motivace, typy motivace, dále jsou analyzovány faktory, které ovlivňují míru motivace k učení. Následuje problematika tvořivosti ve vztahu k edukačnímu procesu. Nejprve je vymezena podstata tvořivosti a její typy. Dále je analyzován komplex tvořivých schopností a faktory vzniku kreativity, etapy tvůrčí činnosti, vlastnosti tvořivého jedince a doporučení k rozvoji tvořivosti v edukačním procesu. Následující kapitola je věnována úloze emocí v procesu učení se zaměřením na důsledky negativních emocí. V souvislosti s tím je charakterizováno prostředí příznivé pro proces učení v podobě modelu mozkově kompatibilního prostředí. Významným činitelem procesu učení jsou temperamentové vlastnosti, jimž je věnována pozornost v další kapitole. Zmíněny jsou typologie vztahující se k edukaci. Na to těsně navazuje otázka stylu učení, kognitivního stylu, jejich utváření včetně možných determinant a způsobů diagnostikování, možností jejich ovlivnění a existence obecných pravidel efektivního učení.

Poslední čtyři kapitoly řeší psychologické aspekty školního hodnocení, úspěšnosti, školní zátěže, klimatu školy a školní třídy. V souvislosti s problematikou hodnocení je analyzována také otázka psychologie zkoušky a pozitiv a úskalí dvou základních forem hodnocení. Na to navazuje v další kapitole otázka školní úspěšnosti/neúspěšnosti s definováním objektivní a subjektivní, absolutní a relativní školní neúspěšnosti, analýzou příčin školní neúspěšnosti a determinujících faktorů. Otázka školní zátěže je zpracována jak ve vztahu k žákovi, tak ve vztahu k učiteli včetně rizika a prevence syndromu vyhoření. Problematika klimatu školy a školní třídy zakončuje text předložené studijní opory. Vedle vymezení determinanty, typů a znaků pozitivního klimatu je popsán význam a možnosti měření klimatu.

1 PŘEDMĚT PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kapitola představuje úvod do studia pedagogické psychologie. Charakterizuje pedagogickou psychologii jako vědní disciplínu, postihuje její postavení v kontextu s ostatními psychologickými vědami. Vymezuje předmět zkoumání pedagogické psychologie. Objasňuje význam studia pedagogické psychologie.



PRŮVODCE STUDIEM

V rámci studia (zejména v případě učitelských oborů) jste se již blíže seznámili se základními psychologickými disciplínami: obecnou, vývojovou a sociální psychologií. V této kapitole získáte základní informace o tom, co je vlastně pedagogická psychologie, co je jejím předmětem a jaký má její studium význam pro učitele. V definování jejího předmětu se jednotliví autoři odlišují. Seznámíte se s různými pojetími, na jejichž základě se pokusíte vytvořit vlastní představu o předmětu bádání a významu této disciplíny.



CÍLE KAPITOLY

Na základě studia této kapitoly bude student schopen:

- Definovat předmět pedagogické psychologie
 - Porovnat různá pojetí předmětu pedagogické psychologie
 - Určit místo pedagogické psychologie v systému psychologických disciplín
 - Objasnit význam studia pedagogické psychologie
-



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Pedagogická psychologie, systém psychologických disciplín, aplikovaná, hraniční, autonomní disciplína, předmět studia pedagogické psychologie, význam studia pedagogické psychologie.

1.1 Vymezení předmětu pedagogické psychologie

Existují různá pojetí vymezení předmětu pedagogické psychologie. V mnohém se shodují a překrývají, v něčem se ale odlišují a zdůrazňují jiné aspekty bádání v rámci této disciplíny. Seznámíme se s několika definicemi, které jsou uvedeny v chronologickém pořadí.

Jiří Mareš v Pedagogické encyklopedii (Průcha, 2009, s. 702) prezentuje tradiční český a slovenský pohled na pedagogickou psychologii, který ji chápe např. jako „*vědu o psychologických zákonitostech výchovně-vzdělávacího procesu ve škole i v mimoškolních zařízeních (Ďurič), nebo hovoří o relativně samostatném psychologickém oboru, který sice přijímá podněty od mnoha dalších psychologických i nep psychologických disciplín, ale integruje je, rekonstruuje a využívá v situacích pedagogického typu. Pedagogické psychologii jde o psychologický pohled na předpoklady, průběh a výsledky: a) rozvoje jednotlivce (zvláště jeho osobnosti), b) rozvoje skupin (žáků, učitelů, vychovatelů, rodin, týmů atd.) v situacích pedagogického typu (Kulič, Mareš, 1992).*“ (Mareš in Průcha, 2009, s. 702)

V tomto duchu je pedagogická psychologie definována také v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Navíc je vymežována jako jedna z nejstarších aplikovaných disciplín vědecké psychologie, která „*klade důraz na zkoumání jedince a skupiny v sociálním kontextu a na obsahové aspekty učení a vyučování. Plní tři funkce: explanaci, ovlivňování a vedení praxe, tvorbu projektů.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 156)

Velký psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2010) definuje pedagogickou psychologii jako psychologickou disciplínu, která „*využívá psychologické poznatky pro účinně zakotvený průběh učení, výcviku a vzdělávání, pomáhá učitelům při určování vzdělávacích cílů a při výběru metod učení.*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 472)

Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář a kol., 2012) považuje za předmět pedagogické psychologie *psychické procesy aktivizované v procesech výchovy a vzdělávání a ovlivňované těmito procesy.*“ Pedagogická psychologie „*analyzuje procesy učení, zejména učení řízené, a procesy probíhající při učebních činnostech.*“ (Kolář a kol., 2012, s. 95)

Souhrnně a obecně je možné v duchu starších definic vymežit předmět pedagogické psychologie takto:

Pedagogická psychologie studuje osobnost jedince v podmínkách záměrného, cílevědomého učení. Zkoumá, jak se mění, utváří a rozvíjí psychika osobnosti člověka v podmínkách edukačního procesu a odhaluje obecné psychologické zákonitosti učení. Snaží se najít optimální podmínky pro efektivní učení a pro rozvoj osobnosti v edukačním procesu.



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Na základě analýzy uvedených definic zhodnoťte, v čem se shodují a v čem se liší. Následně se pokuste vytvořit vlastní vymezení předmětu bádání této disciplíny. Zpracovaný úkol zašlete v elektronické podobě vyučujícímu.

1.2 Pedagogická psychologie v systému psychologických věd

Pedagogická psychologie je ve většině zemí zařazována do systému psychologických věd, ačkoliv například v Německu a skandinávských zemích je včleňována mezi pedagogické vědy. Tento odlišný přístup je dán především tím, že se jedná o disciplínu, která leží na hranici, na pomezí věd pedagogických a psychologických. Můžeme tedy hovořit o pedagogické psychologii jako *hraniční disciplíně*.

Vzhledem ke skutečnosti, že pedagogická psychologie tvoří autonomní systém poznatků, je zaměřena na zkoumání specifického předmětu bádání, lze uvažovat o tom, že se jedná o disciplínu *autonomní, speciální*.

V souladu s většinovým přístupem budeme pedagogickou psychologii chápat především jako *aplikovanou psychologickou vědu*, která aplikuje vědecké metody a poznatky základních psychologických věd (obecná psychologie, psychologie osobnosti, vývojová psychologie, sociální psychologie) při studiu osob v podmínkách edukační reality. Přestože pedagogická psychologie rozvíjí svoji vlastní výzkumnou základnu, jedná se především o výzkum aplikovaný.

Jaké jsou vztahy pedagogické psychologie a základních psychologických disciplín obecné, vývojové a sociální psychologie? Obecná psychologie vymezuje předmět zkoumání psychologie, poskytuje základní pojmový aparát, zkoumá zákonitosti psychických jevů, utváří systém poznatků o psychice člověka a vnějších projevech v obecné rovině. Vývojová psychologie zkoumá v obecnosti vývoj psychiky člověka jak z hlediska ontogenetického (vývoj psychiky od početí po smrt), tak z pohledu fylogenetického (vývoj psychiky v rámci evoluce lidského rodu). Zejména ontogenetická psychologie je pro pedagogickou psychologii nezbytná, umožňuje pochopit vývojová specifika žáků/studentů a respektovat je v edukačním procesu. Sociální psychologie zkoumá otázky sociální determinace a interakce, jak se člověk ve společenském prostředí utváří a jak je sám ovlivňuje. Proces edukace je sociální proces probíhající ve specifických sociálních podmínkách. Poznatky sociální psychologie jsou podstatné jako teoretický základ pedagogické psychologie.

Můžeme tedy shrnout, že uvedené základní psychologické obory shromažďují poznatky a vyslovují teorie o psychice člověka v obecné rovině. Vytvářejí tak nezbytnou teore-

tickou základnu pro pedagogickou psychologii, která aplikuje jejich poznatky na podmínky edukačního procesu.

1.3 Význam pedagogické psychologie

Podle P. Kusáka (Kusák, Dařílek, 2001) spočívá význam pedagogické psychologie v tom, že student porozumí psychickým jevům a jejich roli v procesu učení. Dále v tom, že její studium umožňuje psychologickou analýzu podmínek a jejich důsledků uvnitř edukačního procesu. Na základě toho pak je možné podmínky uzpůsobit tak, aby proces učení probíhal co nejoptimálněji.

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Jaký osobní přínos očekáváte od studia pedagogické psychologie? V čem podle Vašeho názoru spočívá význam poznatků z pedagogické psychologie pro pedagogickou praxi?

Velkým přínosem studia pedagogické psychologie je skutečnost, že v rámci jejího studia dochází u budoucích (i stávajících) učitelů k syntéze dosud osvojených poznatků ze všech pedagogických a psychologických disciplín a její obsah je velmi těsně spojen s obsahem výuky oborových didaktik.

Velmi žádoucí je propojení s pedagogickou praxí. Zkušenosti z edukační reality evokují řadu otázek, na které se pedagogická psychologie snaží odpovědět. Studium této disciplíny tak umožňuje lépe porozumět psychologickým aspektům edukačního procesu, možným příčinám a zákonitostem zjištěných jevů.

ZÁVĚR

Studium pedagogické psychologie by mělo přispět k zvýšení kvality učitelova působení. Mělo by pomoci při řešení problémů v rámci jeho učitelské profese. Pochopení psychologických aspektů edukace umožní efektivnější projektování i realizaci výuky, optimalizaci podmínek, zlepšení procesu rozvoje osobnosti žáka. Spolu s tím by mělo dojít u učitele samotného k vyšší míře osobního uspokojení z vlastní pedagogické profese.

OTÁZKY



Definujte předmět pedagogické psychologie
Jaké místo zaujímá pedagogická psychologie v systému psychologických disciplín?
V čem spočívá význam studia pedagogické psychologie pro budoucí učitele?



SHRNUTÍ KAPITOLY

Pedagogická psychologie studuje osobnost jedince v podmínkách záměrného, cílevědomého učení. Zkoumá, jak se mění, utváří a rozvíjí psychika osobnosti člověka v podmínkách edukačního procesu a odhaluje obecné psychologické zákonitosti učení. Snaží se najít optimální podmínky pro efektivní učení a pro rozvoj osobnosti v edukačním procesu.

Z hlediska místa v systému věd můžeme pedagogickou psychologii označit jako hraniční disciplínu (na pomezí pedagogických a psychologických věd), dále jako autonomní či speciální. Především ji však chápeme jako aplikovanou psychologickou vědu, která aplikuje vědecké metody a poznatky základních psychologických věd na podmínky edukační reality.

Význam pedagogické psychologie spočívá v porozumění psychickým jevům a jejich roli v procesu učení. Její studium umožňuje psychologickou analýzu podmínek a jejich důsledků uvnitř edukačního procesu, s cílem jejich optimalizace a zlepšení procesu rozvoje osobnosti žáka. Učitel by měl dosáhnout vyšší míry osobního uspokojení z vlastní pedagogické profese.



ODPOVĚDI

1. Pedagogická psychologie studuje osobnost jedince v podmínkách záměrného, cílevědomého učení. Zkoumá, jak se mění, utváří a rozvíjí psychika osobnosti člověka v podmínkách edukačního procesu a odhaluje obecné psychologické zákonitosti učení. Snaží se najít optimální podmínky pro efektivní učení a pro rozvoj osobnosti v edukačním procesu.
2. Pedagogická psychologie je věda hraniční (na pomezí pedagogických a psychologických věd), autonomní (speciální). Především ji však chápeme jako aplikovanou psychologickou disciplínu.
3. Význam pedagogické psychologie spočívá v porozumění psychickým jevům a jejich roli v procesu učení. Její studium umožňuje optimalizaci podmínek edukačního procesu, zlepšení procesu rozvoje osobnosti žáka a dosažení vyšší míry osobního uspokojení učitele z vlastní pedagogické profese.

2 METODY PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Kapitola Metody pedagogické psychologie po úvodním vymezení základních pojmů přináší charakteristiku metod, které využívá pedagogická psychologie ke svému zkoumání, individuální a skupinové diagnostice. Zahrnuje na jedné straně metody, které může ve své profesi využít i učitel – pozorování, experiment (pedagogický experiment), rozhovor, dotazník, sociometrické metody. Uvedené informace může použít učitel jako inspiraci pro vlastní diagnostickou a výzkumnou činnost. Na druhé straně jsou zde stručně popsány metody využívané kvalifikovanými psychology: psychologické testy výkonové i osobnostní. Seznámení s těmito metodami pomůže učiteli získat lepší vhled do procesu pedagogicko-psychologické diagnostiky.

CÍLE KAPITOLY



Na základě studia této kapitoly bude student schopen:

- Charakterizovat základní výzkumné a diagnostické metody pedagogické psychologie
- Objasnit účel a způsob využití jednotlivých metod
- Aplikovat vybrané metody adekvátně na zkoumání konkrétních jevů v edukační realitě
- Posoudit pozitiva a úskalí jednotlivých metod

ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU



Ke studiu kapitoly budete potřebovat asi 45 minut. To je čas, který Vám umožní porozumět problematice. Ale pro vytvoření kompetence k použití vybraných metod budete potřebovat čas mnohem delší.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Metoda, metodologie, vědecké metody, diagnostické metody, pozorování, extrospekce, introspekce, experiment, laboratorní a přirozený experiment, rozhovor, dotazník, uzavře-

né, otevřené a škálovatelné položky, psychologické testy, testy výkonové, testy projekční, analýza produktů činnosti, sociometrické metody

2.1 Vymezení základních pojmů

Na úvod kapitoly o metodách pedagogické psychologie si vymežíme základní pojmy.

Vědecká metoda je způsob, princip a prostředek, kterým se dopracováváme (nejen v pedagogické psychologii) k vědeckým poznatkům. Stejně jako každá jiná vědní disciplína tak i psychologie využívá pro shromažďování, třídění a vyhodnocování výzkumných dat množství výzkumných metod.

Metodologie je věda o metodách. Základním úkolem metodologie je zajistit, aby byl předmět vědy ve shodě se způsobem jejího vědeckého studia. Totéž platí pro oblast pedagogické psychologie. (Urbanovská, 2009)

DĚLENÍ PSYCHOLOGICKÝCH METOD

Psychologické metody obvykle členíme na **metody vědecké** (výzkumné), **diagnostické** (popis a diagnostika osobnosti) a **terapeutické** (léčba v rámci psychoterapie). Výzkumné metody pak můžeme členit na metody zjišťování faktů a metody zpracování nashromážděných dat. V následujícím textu se zaměříme především na seznámení se základními výzkumnými metodami zjišťování faktů a diagnostiky osobnosti.

2.2 Pozorování a experiment

POZOROVÁNÍ

Pozorování je základní psychologická metoda. Jde o systematické sledování určitého objektu či jevu se záměrem získat co nejvíce informací. Protože do průběhu zkoumaného jevu zpravidla nezasahujeme, získáváme důležité poznatky o přirozeném, spontánním chování (například chování různých jedinců v různém prostředí - děti na pískovišti, pacienti v ambulanci, na lůžkovém oddělení, sledování emocionálních projevů příslušníků různého etnika apod.).

Pozorování se využívá buď jako relativně samostatná metoda, běžně je však součástí experimentu i dalších výzkumných metod. Může probíhat v přirozených podmínkách, ale také v uměle vytvořených, nebo laboratorních podmínkách.

Rozlišujeme různé typy pozorování: dílčí a komplexní, extrospekci a introspekci, krátkodobé a dlouhodobé, zjevné a skryté či zúčastněné. Při dílčím pozorování se zaměřuje

me na jeden specifický jev (například kolísání pozornosti), při komplexním sledujeme jev v souvislostech či celkové projevy osobnosti. Pokud se zaměřujeme na vnější projevy druhých osob, hovoříme o extrospekci. Jisté specifikum představuje pozorování vlastní osoby, vlastního nitra (sebepozorování), které označujeme jako introspekci. Vzhledem k délce trvání hovoříme o pozorování krátkodobém nebo dlouhodobém. Při tzv. zjevném pozorování pozorovatel přímo sleduje daný jev a pozorované osoby jsou o tom informovány, při skrytém pozorování jedinec neví, že je sledován (často se takové pozorování realizuje například pomocí jednosměrného zrcadla nebo skryté kamery). Pokud je pozorovatel přímo členem pozorované skupiny a je s jejími členy v sociálním kontaktu, pak hovoříme o zúčastněném pozorování (například jeden z vedoucích, trenérů apod.).

Pro zajištění co největší efektivity pozorování je důležité nejprve promyslet cíl a postup pozorování včetně výběru způsobu registrace zjištěných údajů. Pra snazší, přehlednější a co nejméně nápadnou registraci se doporučuje využít pozorovacích (záznamových) archů s posuzovacími stupnicemi.

EXPERIMENT

Experiment je velmi těsně spojen s metodou pozorování. Jde v podstatě o sledování zkoumaného, zpravidla izolovaného jevu v uměle navozených a přísně kontrolovaných podmínkách. Vždy dochází k zásahu do pozorovaného jevu. Při experimentu jsou zjišťovány vztahy mezi dvěma sledovanými jevy, tzv. proměnnými. Zjišťujeme, jak se změna jednoho jevu (tzv. nezávisle proměnné) promítne ve změně jiného jevu (závisle proměnné). Experimentátor manipuluje s nezávisle proměnnou a sleduje a registruje změny, k nimž dochází u závisle proměnné. Při experimentu můžeme zkoumat, jak se mění výkon (závisle proměnná) při zvyšující se hladině hluku nebo nedostatečném osvětlení (nezávisle proměnná)

Použití experimentu v psychologii má na rozdíl od přírodních věd svá specifika. Sledované jevy mnohdy není možné izolovat a je nutné počítat s tzv. intervenujícími proměnnými, jejichž vliv není možné mít zcela pod kontrolou (jedná se hlavně o vnitřní osobnostní proměnné - strach, obavy, postoje k experimentu, minulé zážitky, vnitřní motivace apod.).

Experiment může probíhat buď v laboratoři za použití měřících přístrojů (hovoříme o experimentu laboratorním) nebo v prostředí běžného života, tj. na pracovišti, ve škole nebo na ulici (hovoříme o experimentu přirozeném). I když v přirozeném experimentu nelze přísně kontrolovat všechny proměnné, má nesporně velký význam pro poznávání osobnosti. (Urbanovská, 2009)

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Představte si tuto situaci: Pacienti čekající v čekárně u lékaře zpozorují dým, vycházející pode dveřmi ordinace. Jak zareagují lidé, pokud jsou v čekárně sami? Jak zareagují v

případě, že je v čekárně více lidí. Můžeme sledovat i různost reakcí v závislosti na struktuře skupiny z hlediska věku a pohlaví.

Využívá se také tzv. experiment ex post facto, kdy nezávisle proměnné nenavozuje experimentátor, ale sám život. Nezávisle proměnnou je například prožité trauma, odlišné životní podmínky adoptovaných jednovaječných dvojčat apod. Výzkumník pak sleduje odlišnosti v projevech osob, které prošly těmito odlišnými životními situacemi.

2.3 Explorační metody

Explorační metody jsou založené na osobní výpovědi dotazovaných. Takto jsou často získávány informace o zkoumaných osobách jak v pedagogicko-psychologickém výzkumu, tak i v pedagogicko-psychologické diagnostice. K základním exploračním metodám patří především rozhovor a dotazník.

ROZHOVOR

Rozhovor umožňuje získávání důležitých informací přirozenou cestou. Dotazované osobě klademe otázky v situaci osobního kontaktu, tváří v tvář. Vzhledem k cíli si zpracujeme nejprve plán a předem promyslíme, eventuálně přesně formulujeme otázky. Podle typu a přesnosti formulace otázek a možností odpovědí dělíme rozhovor na řízený (standardizovaný) s uzavřenými otázkami nebo volný (nestandardizovaný) s otevřenými otázkami. Volný rozhovor má volnější strukturu.

Podle formy a množství současně dotazovaných osob rozlišujeme rozhovor individuální (osobní) a skupinový, podle zaměření pak rozhovor diagnostický (slouží k poznání některých rysů osobnosti, příčin, motivů určitého chování) a poradenský (směřuje spíše k nalezení východisek, vhodných postupů, řešení).

Vedení rozhovoru vyžaduje profesionální zdatnost, značnou míru zkušeností, empatie a komunikativních dovedností. V jeho průběhu sledujeme nejen verbální obsah výpovědi dotazovaného, ale také jeho chování, gesta, mimiku.

Rozhovor se zpravidla skládá ze čtyř volně na sebe navazujících fází: úvodní, vzestupná, kulminační a závěrečná. V nich se psycholog nejprve snaží navázat bližší kontakt, pak postupně směřuje své otázky stále více k jádru problému. V závěrné fázi je nutné opět odstranit případně pocity napětí a nejistoty, sdělit význam získaných informací a ujistit o jejich důvěrnosti.

V průběhu celého rozhovoru bychom se měli vyvarovat kladení tzv. sugestivních otázek, jakýchkoliv hodnotících soudů a hodnotících neverbálních projevů. Jistý problém představuje potřeba pořizování záznamů z rozhovoru. Písemné poznámky v průběhu roz-

hovoru zpravidla narušují a ovlivňují atmosféru, dynamiku a spontánnost odpovědí. Mnohdy se proto kombinuje se záznamem pořizovaným pomocí různé techniky.

DOTAZNÍK

Dotazník je možné vnímat jako písemnou formu rozhovoru. Je časově méně náročný, proto jej lze z hlediska množství zjištěných dat považovat za efektivnější a objektivnější. Na druhé straně jsme při jeho použití ochuzeni o sledování neverbálních projevů, které by nám mnohé prozradily. Na rozdíl od rozhovoru nemůžeme po získání odpovědí klást žádné doplňující otázky. Protože zpravidla nemáme možnost při administraci dotazníku lépe vysvětlit jednotlivé položky, anebo zjistit, zda jim respondent správně porozuměl, je nutná velmi pečlivá příprava a předběžné ověření vhodnosti konstrukce dotazníku již ve fázi předvýzkumu.

Dotazník tvoří soubor otázek zaměřených k určitému cíli. Často jsou zařazovány otázky uzavřené, s možností volby z nabízených odpovědí. Jde buď o položky dichotomické (ano - ne), výběrové (volba jediné z několika nabízených možností) nebo výčtové (možnost uvedení více odpovědí). Otevřené otázky umožňují respondentovi zcela volné vyjádření, nabízejí tedy velkou variabilitu odpovědí, ale jsou náročnější na zpracování a kategorizaci odpovědí.

Velmi užitečné je použití tzv. posuzovacích škál. Na několikabodové stupnici jedinec vyznačuje např. četnost výskytu určitého jevu, intenzitu určité emoce, valenci určitého postoje.

Posuzovací škály mohou vypadat například takto:

- Fitness centrum navštěvuji:
alespoň 1 x týdně - 1x měsíčně - 1 x za půl roku - 1x ročně - méně než 1 x ročně
- Domnívám se, že jsem:
málo soutěživý/á 1 2 3 4 5 6 7 výrazně soutěživý/á

V rámci pedagogické psychologie se setkáváme hlavně se třemi typy dotazníků: anamnestický (zachycení životních událostí), zájmový (zjišťování osobních zájmů, názorů, postojů) a osobnostní (zjišťování a měření osobnostních vlastností).

KORESPONDENČNÍ ÚKOL



Sestavte krátký dotazník pro rodiče dětí se specifickými potřebami ke zjištění jejich zájmových a volnočasových aktivit. Dotazník by měl obsahovat maximálně 10 položek. Formulujte položky s možností různých typů odpovědí.

2.4 Psychologické testy

Psychologické testy jsou velmi často využívány psychology jak v psychologické diagnostice, tak ve výzkumu. Jsou to objektivní standardizované metody, sloužící k měření úrovně stavu či obsahu psychických funkcí a vlastností osobnosti. Postupuje se standardním způsobem respektujícím přesně daná pravidla, výsledky jsou vyhodnocovány vzhledem k normám stanoveným na základě statistického zpracování výsledků rozsáhlého vzorku osob. Nejčastěji dělíme testy na výkonové a projekční. Výkonové testy slouží zpravidla k posouzení inteligence či kognitivních schopností. Mohou obsahovat zkoušky verbální povahy (slovní úlohy, např.: „Auto je rychlé, šnek je ...“, „Židle, stůl, skříň - to je ...“, doplnění číselné řady, např: 1, 2, 4, 8, 16, ?“) nebo úkoly neverbální (doplnit chybějící prvek v předloze, najít cestu z bludiště apod.)

Projekční testy obsahují soubory podnětů a situací, do nichž zkoumaná osoba promítá svá přání, představy, city, vztahy i problémy. Mohou sloužit k odhalení problémů, převládajících tendencí či k diagnostikování duševních poruch. Z projekčních testů jsou veřejnosti známé například Rorschachův test inkoustových skvrn, Tematicko-apercepční test nebo Test nedokončených vět. (Urbanovská, 2009)



PRO ZÁJEMCE

Další příklady psychologických testů a jejich charakteristiku najde čtenář v uvedené literatuře. S ukázkami testů se setká také při prezenční výuce (na tutoriálu).

2.5 Další metody

V posledním oddíle kapitoly o metodách pedagogické psychologie budou zmíněny metody sociometrické a metoda analýzy produktů žákovy činnosti.

SOCIOMETRICKÉ METODY

Sociometrické metody využíváme ke zkoumání struktury sociální skupiny a vzájemných vztahů mezi jedinci. Jsou to metody běžné především v sociální psychologii, ale protože edukační proces se odehrává v sociálním prostředí a protože školní třída představuje významnou sociální skupinu, je použití těchto metod velmi přínosné. Jejich základem je sociometrický dotazník. Při jeho vyplňování jedinec volí podle zadaného kritéria jednoho nebo více členů dané sociální skupiny.

Například jsou žáci vyzváni k tomu, aby určili jednoho nebo více spolužáka ze své třídy, které považují za své nejlepší kamarády. Nebo naopak mají vybrat toho, s kým by rozhodně nechtěli kamarádit. Jiným kritériem výběru mohou být schopnosti a kompeten-

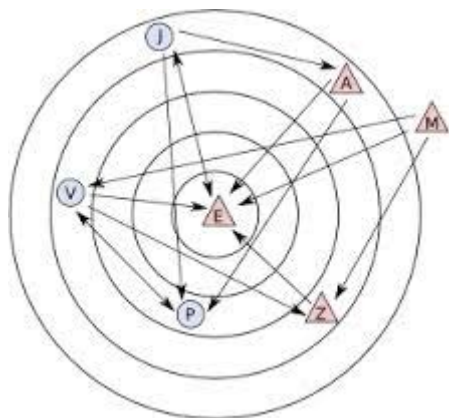
ce: Žáci mají vybrat jednoho nebo více spolužáků, kteří budou jejich třídu reprezentovat při nějaké soutěži.

Sociometrický dotazník samozřejmě nemůže být anonymní, je ale nutné zachovat důvěrnost odpovědí. Získaná data se dále zpracovávají do tzv. sociometrických matic, vypočítávají se statusy volby či odmítnutí pro jednotlivce. Velmi vhodnou formou zpracování sociometrických údajů je tzv. sociogram, přinášející grafické znázornění pozice jedince ve skupině. Je to vlastně přehledná informace o struktuře skupiny a sociálních vztazích mezi jednotlivými členy. (Urbanovská, 2009)

Ukázka sociometrické matice (zdroj vlastní)

	A	E	M	Z	J	V	P
A		+					+
E					+		
M		+		+		+	
Z		+					
J	+	+					+
V		+		+			+
P						+	

Ukázka sociogramu



ANALÝZA PRODUKTŮ ŽÁKOVY ČINNOSTI

Analýza produktů činnosti se v psychologii většinou užívá jako doplňující metoda. V pedagogické psychologii a ve školním prostředí má však nezastupitelné místo.

Většinou se analyzují kresebné výtvary. Volná kresba, kresba postavy, kresba rodiny či začarované rodiny má významnou diagnostickou funkci nejen v oblasti posouzení úrovně kognitivního vývoje, ale také v oblasti hodnocení jiných charakteristik, zájmového zaměření a sociálních vztahů dítěte. Významné je i hodnocení obsahu a formy písemného projevu, slovního projevu nebo hodnocení jiných výtvorů.

Analýza produktů žakovy činnosti je poměrně náročná činnost, vyžaduje nejen odbornou erudici, ale také dostatek zkušeností a dalších diagnostických informací. Při analýze produktů činnosti je důležité zaměřit pozornost také na proces tvorby daného produktu, protože jen takto je možné posoudit a správně interpretovat dané skutečnosti.

ZÁVĚR

Závěrem je nutné upozornit na nutnost komplexního přístupu ke zkoumání v rámci pedagogické psychologie. Pro dokonalé poznání psychiky člověka by bylo nedostačující jednorázové použití pouze jediné metody. Zpravidla se opíráme o analýzu údajů nashromážděných rozmanitými metodami při jejich opakované aplikaci. Jen tak zajistíme potřebné množství rozmanitých informací. Při analýze a interpretaci získaných dat je pak nutné vyhnout se nebezpečí zkreslení a zjednodušujících závěrů.



OTÁZKY

1. Stručně charakterizujte podstatu těchto výzkumných a diagnostických metod: pozorování, experiment, rozhovor, dotazník, psychologické testy, sociometrické metody.
2. Vysvětlete, jaké poznatky o jedinci a jeho psychice lze získat prostřednictvím pozorování.
3. Kdy a proč je vhodnější využití rozhovoru a kdy a proč se naopak doporučuje použít dotazníku?
4. Co měříme pomocí psychologických testů?
5. Pro jaké účely se používá sociometrických metod?

SHRNUTÍ KAPITOLY



Metodami rozumíme způsoby, principy a prostředky, kterými se dospívá k vědeckým poznatkům. Věda o metodách se nazývá metodologie. Psychologické metody obvykle členíme na metody výzkumné, diagnostické a terapeutické. Mezi základními psychologické výzkumné a diagnostické metody patří pozorování, experiment, rozhovor, dotazník, psychologické testy, analýza produktů činnosti jedince a sociometrické metody. Pro dokonalé poznání psychiky člověka je nutné analyzovat četná data získaná rozmanitými metodami při jejich opakované aplikaci.

ODPOVĚDI



1. Pozorování je systematické sledování určitého objektu či jevu bez zasahování do jeho průběhu. Experiment je sledování zkoumaného, zpravidla izolovaného jevu v uměle navozených a přísně kontrolovaných podmínkách. Jsou zjišťovány vztahy mezi dvěma sledovanými proměnnými. Rozhovor a dotazník jsou explorační metody, které jsou založené na osobní výpovědi dotazovaných. Psychologické testy jsou objektivní standardizované metody.
 2. Pozorováním získáváme důležité poznatky o přirozeném, spontánním chování.
 3. U rozhovoru klademe otázky přirozeně v osobním kontaktu, u dotazníku písemnou formou.
 4. Pomocí psychologických testů měříme úroveň stavu či obsahu psychických funkcí a vlastností osobnosti.
 5. Sociometrické metody využíváme ke zkoumání struktury sociální skupiny a vzájemných vztahů mezi jedinci.
-

3 PROCES UČENÍ



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

V kapitole Proces učení je stručně vymezena podstata procesu učení. Z různých pojetí procesu učení je blíže vysvětleno konstruktivistické pojetí. Jsou zde charakterizovány základní podoby a druhy učení v pořadí od jednodušších po složitější: učení podmiňováním, senzomotorické učení, učení poznatkům (verbální a pojmové) a učení metodám řešení problémů. Následně je popsána podstata obecných zákonů učení (zákon zpětné vazby, zákon motivace, zákon opakování a zákon transferu). Na závěr jsou přehledně zmapovány faktory (činitele, podmínky), které ovlivňují průběh a efektivitu učebního procesu.



CÍLE KAPITOLY

Na základě studia této kapitoly bude student schopen:

- Charakterizovat podstatu procesu učení
 - Aplikovat principy konstruktivistického pojetí učení ve vlastní pedagogické praxi
 - Popsat a odlišit od sebe jednotlivé druhy učení
 - Vysvětlit podstatu obecných zákonů učení
 - Odlišit a vysvětlit působení pozitivního a negativního transferu
 - Objasnit jednotlivé faktory procesu učení a uvést jejich vzájemné vztahy
-



ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

Ke studiu kapitoly budete potřebovat asi 90 minut. To je čas, který Vám umožní porozumět problematice a vypracovat prezentované úkoly.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Učení podmiňováním, učení senzomotorické, učení poznatkům, verbální učení, pojmové učení, učení metodám řešení problémů, sociální učení, faktory ovlivňující učení,

obecné zákony učení, zákon opakování, zákon zpětné vazby, zákon motivace, transfer pozitivní, transfer negativní, proaktivní útlum, retroaktivní útlum

3.1 Vymezení pojmu učení

Učení patří k základním lidským činnostem stejně jako hra a práce. Pro vymezení obsahu pojmu učení lze nalézt množství různých přístupů.

DEFINICE UČENÍ PODLE V. KULIČE



V. Kulič (1992) vymezuje lidské učení jako „proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije...“ (Kulič, 1992, s.32).

Proces učení je možné pojímat z širšího nebo užšího hlediska.

V širším pojetí chápeme učení jako proces získávání jakékoli individuální osobní či přejaté zkušenosti a utváření jedince v průběhu celého života. V tomto pohledu je schopnost učit se vlastní všem živým organismům a je nezbytná pro aktivní vyrovnávání se s měnícím se životním prostředím. Proces adaptace vůči změnám podmínek a požadavků prostředí není pasivní. Učíme se například chodit, mluvit, jednat, vybírat a zpracovávat rozmanité informace a na základě toho potom správně reagovat, zaujímat jistá stanoviska.

Pro proces učení je charakteristické navození změny. Při učení měníme svůj soubor poznatků, měníme své formy chování a způsoby činnosti, vztahy k lidem kolem sebe, ke společnosti i k sobě samým, mění se naše osobnostní vlastnosti. V důsledku procesu učení dochází vždy k nějaké změně, která je důsledkem určité zkušenosti, nikoli důsledkem prostého zrání či tělesného vývoje. Přitom se jedná o změnu v potenciálu – to znamená, že se nemusí vždy projevit bezprostředně ve skutečném výkonu či chování jedince.

I když máme většinou pojem učení spojen s nějakou povinností, s nějakým cílem, či záměrem, není tomu vždy tak. K učení může docházet a dochází velmi často spontánně, bez zjevného úmyslu, cíle či záměru (například při hře, sportu, v běžném životě). Hovoříme o učení bezděčném, nezáměrném. Pokud dochází k učení na základě našeho úmyslu, s nějakým cílem, záměrem, hovoříme o učení záměrném, řízeném. Záměrné učení je spojeno především se školou.



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Zamyslete se a na základě vlastní zkušenosti najděte několik příkladů učení bezděčného, nezáměrného a několik příkladů učení záměrného. Existují nějaké případy záměrného učení, které probíhá mimo školní prostředí? Pokud se domníváte, že ano, najděte konkrétní příklady, запиšte si je, budeme o nich diskutovat

Z užšího hlediska chápeme učení jako cílevědomou, plánovitou činnost zaměřenou na utváření a rozvoj vědomostí, dovedností, návyků, postojů, zájmů a schopností. Takto chápáný proces je většinou spojován s výchovně vzdělávací institucí. Je charakteristický existencí cíle, navozováním motivace a důslednou kontrolou výsledků učební činnosti a poskytováním zpětné vazby.

Učení se netýká jen paměti, jak to bylo v minulosti mylně chápáno. Učení je komplexní proces. Učením se nerozvíjejí pouze vědomosti, dovednosti a návyky. Je potřeba zdůraznit, že proces učení se týká celé osobnosti jedince. Procesu učení se účastní všechny druhy psychických jevů (od vnímání přes myšlení až po citové a volní procesy), které se v jeho průběhu také zdokonalují.

Učení je proces celoživotní. Není možné jej omezovat jen na období dětství a dospívání. Týká se jedince od jeho početí až do smrti. Schopnost učit se se samozřejmě mění vzhledem k věku a vlastnostem nervové soustavy, dále také v závislosti na tom, zda člověk je nebo není vystavován podnětům navozujícím proces učení.

3.1.1 KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ PROCESU UČENÍ

Konstruktivistické teorie učení vycházejí z předpokladu, že poznání si každý jedinec konstruuje sám prostřednictvím vlastní aktivní myšlenkové činnosti. Do procesu učení nevstupuje jedinec jako nepopsaná stránka. Naopak přichází vybaven řadou empirických zkušeností, utvořeným systémem poznatků, předpokladů, představ o dané problematice, které označujeme jako prekoncepty.

Například žákovy dosavadní poznatky a představy o opicích (prekoncept) zahrnují jak správné, ověřené poznatky (stavba těla, způsob pohybu, zvuky), tak mylné, nesprávné předpoklady (opice jsou vždy hravé a přátelské) nebo bílá místa, tedy chybějící poznatky a otázky (kolika let se dožívají, čím se živí apod.)

Prekoncepty jsou v procesu učení ustavičně prověřovány, hodnoceny, přetvářeny. Na dřívější poznatky navazujeme, doplňujeme a rozvíjíme je, nebo je můžeme i odmítnout. Tak se poznání každého jedince neustále vyvíjí.

Nové informace a skutečnosti jedinec zpracovává a subjektivně interpretuje právě na základě předchozího porozumění dříve vnímaných skutečností, „filtruje je“ přes dosavadní zkušenosti. Tím pádem nabývá obsah poznání subjektivního charakteru. Díky vlivu dosavadních prekonceptů může dojít ke zkreslení významu nových informací.

SAMOSTATNÝ ÚKOL



Pokuste se najít příklady, kdy u vás došlo vlivem dosavadních zkušeností k vyvození mylných závěrů či nesprávnému pochopení učiva.

Konstruktivismus zdůrazňuje aktivní roli žáka v procesu vytváření nových znalostí, důležitost jeho vlastního zkoumání, objevování a logických úvah. Jedině taková znalost, která je výsledkem vlastního zkoumání podpořeného aktivním propojením s dřívějšími poznatky má šanci stát se trvalou součástí myšlenkové struktury člověka.

PRO ZÁJEMCE



Pro bližší informace o konstruktivistickém pojetí učebního procesu a o aktivním učení doporučuji ke studiu publikaci H. Grecmanové a E. Urbanovské (2007).

3.2 Druhy učení

Proces učení se realizuje v podobě rozmanitých forem a podílejí se na něm mnohé mechanismy kognitivní činnosti. Podle zúčastněných forem a mechanismů můžeme vymezit několik druhů učení: učení podmiňováním, učení senzomotorické, učení poznatkům, verbální učení, pojmové učení, učení metodám řešení problémů, sociální učení.

UČENÍ PODMIŇOVÁNÍM

Podstatou učení podmiňováním je vytváření podmíněných reflexů. Tento mechanismus představuje nejjednodušší druh učení. Dochází zde k utváření podmíněného spojení mezi stimulem a příslušnou fyziologickou nebo jednoduchou motorickou reakcí. Vytvořené podmíněné reflexy však nejsou trvalé a po určité době vyhasínají. Do této kategorie zařazujeme klasické podmiňování, známé z pokusů I. P. Pavlova, kdy se podmíněný reflex vytvořil na základě opakovaného spojení podmíněného podnětu (světlo, zvuk) a nepodmíněného podnětu (potrava). Dále sem patří proces instrumentálního podmiňování, který spočívá v utvoření spojení mezi stimulem a reakcí, přičemž reakce je právě nástro-

jem k dosažení cíle. Specifickým typem podmiňování je observační učení, neboli učení napodobováním, které se děje na základě pozorování někoho jiného.

Výsledkem učení podmiňováním jsou například reakce strachu a úzkosti při spatření bílého pláště či psa, sevření žaludku, stísněný pocit při zazvonění školního zvonku nebo uchopování či jednoduchá manipulace s předměty.

SENZOMOTORICKÉ UČENÍ

V procesu senzomotorického učení dochází k utváření a rozvíjení senzomotorických dovedností, které již mají trvalý charakter. V průběhu utváření těchto dovedností dochází ke zlepšení koordinace mezi vnímáním a pohyby, pohyby se stávají přesnějšími, rychlejšími, jejich rytmus se zlepšuje, nastupuje periferní vnímání a hmatová kontrola správnosti pohybů místo zrakové. Vzhledem k trvalosti osvojených senzomotorických dovedností je nutné věnovat mimořádnou pozornost metodice jejich nácviku.

Příkladem senzomotorických dovedností jsou složitější pohybové činnosti – sportovní, pracovní, psaní, psaní na stroji, kreslení apod.

UČENÍ VERBÁLNÍ

Při verbálním učení jde o osvojování si odpovědí verbální povahy. Jeho výsledkem jsou vědomosti. Významnou funkci při tomto učení má paměť, ale i jiné kognitivní procesy. Pomocí verbálního učení si osvojujeme smysluplné slabiky, slova, texty (říkadla, básně, definice aj.), matematické a jiné symboly.

UČENÍ POJMOVÉ

V procesu pojmového učení dochází k vytváření pojmů na základě poznání souboru podstatných vlastností určité skupiny prvků. Člověk si zpravidla osvojuje pojmy, které jsou již hotové, vytvořené společností. Sám si ovšem musí vytvořit jejich obsah na základě vlastní myšlenkové činnosti. Prostřednictvím myšlenkových operací rozlišíme a určíme podstatné a nepodstatné vlastnosti a pochopíme význam pojmů. Při osvojování a chápání významu jednotlivých pojmů je možné postupovat induktivním způsobem, od jednotlivých případů jevů patřících do dané kategorie k vyslovení obecného závěru, tedy definování pojmu. Lze však také postupovat opačným, deduktivním způsobem, od definice pojmu k hledání a nalézání konkrétních jevů a předmětů, patřících do dané kategorie. Deduktivního postupu se často využívá ve školním prostředí.

UČENÍ METODÁM ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Učení řešením problémů můžeme charakterizovat jako samostatné řešení problému na základě odhalování vztahů mezi předměty, jevy a situacemi a zjištění principů jejich uspořádání. Při samostatném aktivním řešení problémů si jedinec osvojuje postupy – algoritmy, které následně může aplikovat v podobných situacích. Při tomto učení se rozvíjejí intelektové dovednosti a schopnosti, zejména tvořivé myšlení.

O samostatné objevování postupů řešení jde například při akademických problémech (doplnění číselné řady, řešení slovních úloh, hlavolamů) nebo při praktických problémech (hledání optimálního dopravního spojení, eliminace tepelných ztrát).

SOCIÁLNÍ UČENÍ

Pokud je proces učení zaměřen na osvojování sociálních dovedností, formování motivů a charakteru, pak hovoříme o sociálním učení. Jedná se o učení sociální komunikaci (dorozumívání), interakci (sociální kontakty a vztahy) a percepce (utváření dojmu o druhých lidech).

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Jednotlivé druhy učení mají svá specifika vzhledem k úrovni rozvoje kognitivních funkcí. V procesu učení osob se smyslovým či mentálním postižením mohou nastat mnohá úskalí. Vyberte si určitý typ postižení a pokuste se odhalit možná úskalí jednotlivých druhů učení.

3.3 Obecné zákony učení

Průběh a výsledek procesu učení je interindividuálně i situačně velmi variabilní. Přesto v procesu učení existují pevné vztahy a zákonitosti, jež byly objeveny na základě dlouhodobého zkoumání a formulovány v podobě obecných zákonů učení. Mezi základní zákony učení patří zákon motivace, zákon zpětné vazby, zákon opakování a zákon transferu. Jejich znalost a akceptování umožňuje zvýšit efektivitu procesu řízeného učení a případně osvětlit příčiny neúspěchů.

Zákonům motivace a zpětné vazby jsou v tomto studijním textu věnovány samostatné kapitoly. Proto je uvedeme sice na prvních místech, ale popíšeme jen velmi stručně jejich podstatu. (Urbanovská, Škobrtal, 2012)

ZÁKON MOTIVACE

Motivace je jednou ze základních podmínek učení. Má-li k učení vůbec dojít a má-li být proces učení efektivní, je potřeba, aby byl pro tuto činnost jedinec motivován. Průběh a výsledek procesu učení je závislý na úrovni motivace jedince. Vzhledem k významnosti této zákonitosti považujeme za nezbytné rozpracovat ji v jednotlivých aspektech v samostatné kapitole nazvané Žák a motivace.

ZÁKON ZPĚTNÉ VAZBY

Podle zákona zpětné vazby je zdokonalování výkonu v průběhu učení určováno soustavou autoregulačních nebo regulačních procesů a zdokonalováním této soustavy. To znamená, že průběh a výsledek učení závisí na tom, do jaké míry dokáže jedinec kontrolovat své výkony, výsledky, odlišit správné od chybného. Zejména dětem a mládeži při tom pomáhají vnější regulační mechanismy, tedy kontrola a korekce zvenčí.

Prostředky k poskytování zpětné vazby v edukačním procesu jsou nejčastěji hodnocení, známkování, odměna a trest. Podrobněji se těmto skutečnostem věnujeme v samostatné kapitole tohoto studijního textu, nazvané Psychologické aspekty hodnocení, zkoušení a známkování.

ZÁKON OPAKOVÁNÍ

Opakování je jednou ze základních podmínek pro většinu učebních situací. Podle zákona opakování se opakované výkony jedince v průběhu učení přibližují stále více k cílové podobě výkonu. Ke zdokonalení a upevnění získaných vědomostí a dovedností je nutný větší či menší počet opakování. V průběhu opakování se znalosti a dovednosti také zpřesňují a zařazují do vlastní kognitivní struktury s pochopením nových souvislostí.

Zkvalitňování výsledku učení v důsledku opakování však nemusí mít lineárně vzestupnou podobu. V průběhu učení totiž často dochází k návratu ke starým chybám. Je to přirozený jev, který však může mít na učícího se jedince demotivující vliv.



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Aby bylo opakování efektivní, je potřeba splnit některé podmínky pro jeho realizaci. Pokuste se na základě vlastní zkušenosti určit, o jaké podmínky se jedná. Svoje odpovědi si zaznamenejte a připravte pro diskusi.

ZÁKON TRANSFERU

Rychlost a obtížnost procesu učení mohou být ovlivněny dříve osvojenými vědomostmi, dovednostmi, návyky, rozvinutými psychickými procesy a vlastnostmi. Přenos neboli transfer nabytých zkušeností může proces učení ovlivňovat pozitivně nebo negativně.

O pozitivním transferu hovoříme tehdy, jestliže výsledky předchozího učení urychlují a usnadňují následné učení. Někdy se zkráceně užívá pouze označení transfer. Příkladem pozitivního transferu je situace, kdy se mladík, zvyklý jezdit na mopedu začne učit řízení

osobního automobilu. V procesu nového učení využije dovednost orientovat se v silničním provozu, odhadovat bezpečnou vzdálenost apod.

Podstata vzniku pozitivního transferu bývá vysvětlována teorií společných prvků a metod v původní a nové situaci (držení smyčce, znalost not) nebo teorií generalizace spočívající v tom, že obecný princip se přenáší spontánně nebo záměrně na nové situace (například aplikace pochopení Archimedova zákona na řešení konkrétní situace v praxi).

Jestliže proces jednoho učení brzdí nebo znesnadňuje druhé učení, hovoříme o negativním transferu neboli interferenci. O negativní transfer (interferenci) půjde například v případě, kdy nám dřívější zkušenosti a návyky brání ve snadném osvojení si nových poznatků nebo činností (například vynucená změna způsobu manipulace s určitým zařízením, nové postupy při určitých činnostech, jinak formulované definice, nová slovní zásoba v cizím jazyce apod.)

Negativní transfer bývá vysvětlován působením proaktivního a retroaktivního útlu. Proaktivní útlum působí směrem dopředu (předchozí učení ovlivňuje negativně následné učení – například při změně pracovního postupu), retroaktivní působí směrem dozadu (současné učení působí negativně na to, co jsme se učili dříve). Retroaktivní útlum se projevuje zejména v případě mechanicky a nedostatečně osvojené látky a podobného charakteru následně osvojovaného učiva.

V některých případech však nelze hovořit ani o pozitivním či negativním účinku, potom se jedná o nulový transfer. Znamená to, že dřívější zkušenosti a proces jednoho učení neovlivní nijak proces jiného učení.

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Pokuste se uvést několik příkladů pozitivního a negativního transferu v procesu učení se zřetelem ke svému oboru studia.

Velmi často se setkáváme s tím, že určitá učební situace obsahuje současně prvky transferu i interference. Dřívější učení nám zároveň pomáhá k lepšímu pochopení, snadnějšímu osvojování učiva, zároveň však nás omezuje a brzdí, protože si například zaměňujeme pojmy, vybavují se nám dříve naučené definice namísto žádoucích nově osvojených vymezení.

Na základě poznatků o příčinách vzniku interference můžeme vyslovit několik doporučení. Abychom podpořili vznik pozitivního transferu a omezili výskyt interference, je žádoucí dbát na dokonalé osvojení základních dovedností, správné pochopení a osvojení pojmů a vědomostí. Eliminovat na co nejmenší míru mechanické učení, podporovat u žáků učení v kontextu, chápání logických souvislostí. Je vhodné upozornit na podobnosti

a rozdíly v jevech, situacích a činnostech, využívat aktivní činnosti a rozmanitosti forem a metod učení, dávat příležitost k samostatnému objevování, motivovat k řešení problémů, které vede k rozsáhlejšímu transferu. Rovněž se osvědčuje upozornit žáky na možnost využití předchozích zkušeností při novém učení. (Urbanovská, Škobrtal, 2012)

3.4 Činitelé ovlivňující proces učení

Proces učení je jev interindividuálně a intraindividuálně odlišný. Setkáváme se s poměrně velkými rozdíly v průběhu a efektivitě učení mezi jednotlivými učícími se osobami (interindividuální rozdíly), ale i u jedince samotného například ve vztahu k různému učivu, různým podmínkám a různé době (intraindividuální rozdíly). Někdy je k dosažení stejného výsledku nutné vynaložit mnohem více času a úsilí nežli jindy nebo u někoho jiného.

Proces učení nabývá různých podob v závislosti na působení mnoha faktorů ve vzájemné interakci. Determinanty ovlivňující proces učení jsou dány specifiky každého jedince nebo mají svůj původ ve vnějším prostředí. Na základě tohoto kritéria rozdělujeme všechny faktory na dvě základní skupiny, v jejichž rámci podáváme jejich souhrnný přehled:

VNITŘNÍ FAKTORY (ČINITELÉ)

Vnitřními faktory označujeme všechny determinanty uvnitř osobnosti jedince:

- tělesné a zdravotní předpoklady,
- psychické předpoklady – vlastnosti osobnosti (např. schopnosti, charakter),
- aktuální psychofyzický stav (pozornost, nálada, únava),
- vědomosti a dovednosti vytvořené dříve,
- motivace,
- styl učení (kognitivní styl a metoda učení).

VNĚJŠÍ FAKTORY (ČINITELÉ)

Vnějšími faktory označujeme všechny determinanty mimo osobnost jedince:

- učivo, zvláštnosti učebního předmětu nebo osvojované činnosti,
- učitel, jeho metodické vedení, vztah k žákovi,
- užší sociální prostředí - rodina, škola, skupina vrstevníků, emocionální klima,
- technické a organizační podmínky,
- osvětlení, hluk, teplota a vlhkost vzduchu,
- širší sociální prostředí.

PRŮVODCE STUDIEM



Uvedeným faktorům je věnována příslušná pozornost v pedagogických i psychologických disciplínách zařazených do učebních plánů studijních programů učitelství. Vybraným faktorům budeme věnovat pozornost i na následujících stranách této studijní opory.

Vnitřní a vnější faktory (činitelé) však nepůsobí na proces učení, potažmo na proces individuálního rozvoje žáka takto izolovaně. V praxi se vyskytují v mnoha kombinacích, ve stavu vzájemného ovlivňování a neustálé interakce. Na jedné straně se mohou jejich účinky kumulovat (ať již v žádoucím či nežádoucím směru), na druhé straně může docházet k jejich negaci či naopak kompenzaci. Výskyt jednoho faktoru může vyvolat působení faktorů dalších. Je tedy důležité chápat a zkoumat je vždy komplexně.

O nežádoucí kumulaci lze hovořit například v případě výskytu postižení v kombinaci s nepodnětným rodinným prostředím, nevstřícným třídním kolektivem apod., naopak o pozitivní kumulaci v případě vysoké vnitřní motivace, zájmu, podpory ze strany rodiny a kvalitního vedení ze strany učitele. Skvělé vrozené dispozice mohou být negovány nevhodným vedením ze strany rodiny či širšího sociálního prostředí nebo nekompetentností učitele. Naopak nedostatek nadání může být kompenzován silnou vnitřní motivací spojenou s podporou učitele a rodiny. (Urbanovská, Škobrtal, 2012)

OTÁZKY



1. Definujte pojem učení. Vysvětlete rozdíl mezi širším a užším pojetím procesu učení.
 2. Objasněte podstatu konstruktivistického pojetí procesu učení.
 3. Uveďte základní druhy učení a příklady výsledků lidského učení.
 4. Vysvětlete podstatu obecných zákonů učení.
 5. Jaký je rozdíl mezi pozitivním a negativním transferem.
 6. Co je žádoucí pro podporu vzniku pozitivního transferu?
 7. Jaká je podstata zákona zpětné vazby?
 8. Které vnější a vnitřní determinanty ovlivňují proces učení?
-

SHRNUTÍ KAPITOLY



Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije. Širší pojetí zahrnuje veškeré formy a mechanismy učení, užší pojetí jen učení

záměrné, cílevědomé, plánovité, s poskytovanou zpětnou vazbou. Konstruktivistické teorie učení vycházejí z předpokladu, že poznání si každý jedinec konstruuje sám prostřednictvím vlastní aktivní myšlenkové činnosti, přebudováváním a doplňováním původních prekonceptů.

Mezi základní druhy učení patří učení podmiňováním, učení senzomotorické, učení poznatkům, verbální učení, pojmové učení, učení metodám řešení problémů, sociální učení. Zákon motivace říká, že průběh a výsledek procesu učení je závislý na úrovni motivace jedince. Zákon zpětné vazby říká, že zdokonalování výkonu v průběhu učení určováno soustavou autoregulačních nebo regulačních procesů a zdokonalováním této soustavy. Zákon opakování říká, že opakované výkony jedince se v průběhu učení přibližují stále více k cílové podobě výkonu. Zákon transferu říká, že rychlost a obtížnost procesu učení mohou být ovlivněny dříve nabytými zkušenostmi. Pozitivní transfer urychluje a usnadňuje následné učení, negativní transfer (interference) naopak proces následného učení brzdí a znesnadňuje.

Pro podporu vzniku pozitivního transferu je žádoucí dbát na dokonalé osvojení učiva, chápání logických souvislostí, eliminovat mechanické učení. Je vhodné upozornit na podobnosti a rozdíly, využívat aktivní činnosti a rozmanitosti forem a metod učení, motivovat k samostatnému objevování, řešení problémů, a konečně upozornit žáky na možnost využití předchozích zkušeností při novém učení. Mezi vnější determinanty procesu učení patří učivo, učitel, užší sociální prostředí, technické a organizační podmínky a mikroklima, širší sociální prostředí. K vnitřním determinantám patří tělesné a psychické předpoklady, aktuální psychofyzický stav, dosavadní vědomosti a dovednosti, motivace a styl učení.



ODPOVĚDI

1. Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije. Širší pojetí zahrnuje veškeré formy a mechanismy učení, užší pojetí jen učení záměrné, cílevědomé, plánovité, s poskytovanou zpětnou vazbou.
2. Konstruktivistické teorie učení vycházejí z předpokladu, že poznání si každý jedinec konstruuje sám prostřednictvím vlastní aktivní myšlenkové činnosti, přebudováváním a doplňováním původních prekonceptů.
3. Mezi základní druhy učení patří učení podmiňováním, učení senzomotorické, učení poznatkům, verbální učení, pojmové učení, učení metodám řešení problémů, sociální učení.
4. Zákon motivace říká, že průběh a výsledek procesu učení je závislý na úrovni motivace jedince. Zákon zpětné vazby říká, že zdokonalování výkonu v průběhu učení

určováno soustavou autoregulačních nebo regulačních procesů a zdokonalováním této soustavy. Zákon opakování říká, že opakované výkony jedince se v průběhu učení přibližují stále více k cílové podobě výkonu. Zákon transferu říká, že rychlost a obtížnost procesu učení mohou být ovlivněny dříve nabytými zkušenostmi.

5. Pozitivní transfer urychluje a usnadňuje následné učení, negativní transfer /interference) naopak proces následného učení brzdí a znesnadňuje.
 6. Pro podporu vzniku pozitivního transferu je žádoucí dbát na dokonalé osvojení učiva, chápání logických souvislostí, eliminovat mechanické učení. Je vhodné upozornit na podobnosti a rozdíly, využívat aktivní činnosti a rozmanitosti forem a metod učení, motivovat k samostatnému objevování, řešení problémů, a konečně upozornit žáky na možnost využití předchozích zkušeností při novém učení.
 7. Zákon zpětné vazby říká, že zdokonalování výkonu v průběhu učení určováno soustavou autoregulačních nebo regulačních procesů a zdokonalováním této soustavy.
 8. Mezi vnější determinanty procesu učení patří učivo, učitel, užší sociální prostředí, technické a organizační podmínky a mikroklíma, širší sociální prostředí. K vnitřním determinantám patří tělesné a psychické předpoklady, aktuální psychofyzický stav, dosavadní vědomosti a dovednosti, motivace a styl učení.
-

4 SEBEPOJETÍ ŽÁKA A PROCES UČENÍ



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Žákovo sebepojetí, potažmo celý sebesystém (žákovo „Já“) považujeme za významný faktor procesu učení. Proto je následující kapitola věnována analýze souvisejících pojmů. Je vysvětlena podstata sebesystému a jeho základních součástí, včetně vysvětlení jeho utváření a vlivu na úspěšnost jedince. Zvláštní pozornost je věnována kategorii sebevědomí a sebehodnocení ve vztahu k edukačnímu procesu.



CÍLE KAPITOLY

Na základě studia této kapitoly bude student schopen:

- Definovat pojem sebesystém
 - Porovnat a odlišit kategorie sebeobraz a sebepojetí
 - Objasnit proces utváření sebepojetí
 - Analyzovat pojem sebevědomí
 - Určit vliv sebevědomí na proces učení, výkon a úspěšnost žáka
 - Aplikovat přístupy napomáhající rozvoji přiměřeného sebevědomí
 - Posoudit význam žákova sebehodnocení a popsat možnosti rozvoje schopnosti adekvátního sebehodnocení
-



ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

Ke studiu a osvojení základních poznatků této kapitoly potřebujete minimálně 60 minut.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Sebesystém, Já, Jáství, sebeobraz, sebepojetí, sebevědomí, sebehodnocení, aspirace, sebedůvěra, učení orientované na úspěch, zaměřenost na zvládnání, zaměřenost na bezmoc

4.1 Sebesystém, sebepojetí a jeho rozvoj

V této podkapitole se zaměříme na vysvětlení stěžejních pojmů.

SEBESYSTÉM

DEFINICE

Df

Sebesystém (self-systém) neboli „jáství“ (self) „*chápeme jako složitý subsystém ještě složitějšího systému osobnost. V rámci osobnostního systému plní funkci jednotící, integrační, řídicí i regulační. Zároveň ovlivňuje interpretaci zkušeností jedince a je zdrojem jeho očekávání a anticipací*“ (Kusák, 1998; Macek, 2009; Čáp, Mareš, 2001).“

„*Sebesystémem rozumíme tu část individuálního vědomí, která se vztahuje k jedinci samotnému jako k objektu vlastního poznání (sebepoznání). Jde o soubor myšlenek, představ, pocitů, emocí, postojů každého z nás k sobě jako objektu poznání. Zahrnuje v sobě řadu konstruktů, například sebevědomí, sebeobraz, sebepojetí, sebehodnocení aj.*“ (Urbanovská, 2006)

V rámci sebesystému zpracováváme vše, co si o sobě myslíme (jsem svědomitý, dnes se mi to nepovedlo), co si o sobě představujeme (budu pomáhat druhým, stanu se lékařem), co k sobě cítíme (sebepřijetí, odmítání sebe), jak se prožíváme (pocity radosti, hrady, viny, studu), jaký máme k sobě postoj (sebevědomí).

SEBEOBRAZ A SEBEPOJETÍ

Ve struktuře sebesystému je možné rozlišit několik konstruktů. Podle Papicy (1983 in Urbanovská, 2010) se sebesystém rozpadá do dvou základních komponent: do sebeobrazu a sebepojmu neboli sebepojetí. Jejich vzájemné odlišení spočívá v určení obecného a specifického (konkrétního). Zatímco **sebeobrazy** tvoří konkrétní a obrazné „jáské“ představy, vznikající ve vztahu k sociálním rolím a specifickým činnostem, sebepojetí se vztahuje k nejvyšší rovině zobecnění. **Sebepojetí** (sebepojem) zahrnuje centrální, nejdůležitější, sebeprofilující a sebedefinující kvality pocházející především ze sebeobrazů. Můžeme jej ve shodě s Papicou (1983 in Urbanovská, 2010) vymezit jako sémantizovanou sebeprofilující strukturu. Ve srovnání se sebeobrazem je sebepojem relativně stabilní a rezistentní vůči náhlým změnám, protože sebedefinující charakteristiky sebepojetí jedinec přijímá a organizuje s ohledem na hodnoty, zatímco sebeobraz vázaný na konkrétní sociální roli a situaci je proměnlivější (Kusák, 1998 in Urbanovská, 2010).

UTVÁŘENÍ SEBESYSTÉMU

Sebesystém není ve výbavě jedince při jeho narození. Sebesystém se utváří a vyvíjí postupně na základě vzájemné interakce se sociálním prostředím a jeho obsah se může v průběhu života měnit.

K utváření a stabilizaci celého sebesystému dochází v průběhu ontogeneze v procesu sebeuvědomování prostřednictvím stálého srovnávání s ostatními i se svým ideálním „Já“ (Rosenberg, 1979). Pro formování sebepojetí a celého sebesystému jsou podstatné informace o sobě samém. Mnohé informace o sobě samém, o tom, co pro okolí znamenáme, jací vlastně jsme, vyvozujeme na základě interakce s okolím. Představa o sobě samém je ovlivněna tím, jak nás vidí ostatní lidé. Důležité jsou hlavně ty informace, které přicházejí od blízkých a nejvýše důležitých osob, dále pak informace s vysokou frekvencí a významností. Tím je podtržen význam role, jakou při utváření sebesystému mají blízké, vztažné osoby. Dítě přijímá a zpracovává hodnotící soudy o sobě zejména od svých rodičů, sourozenců, učitelů, spolužáků i jiných významných osob.



PŘÍPADOVÁ STUDIE - PŘÍKLAD

Denisa je žákyně šestého ročníku víceletého gymnázia. Má pozitivní vztah k výtvarnému umění, sama si ráda kreslí. Nikdy se však nepřihlásila do žádného výtvarného kroužku, nezvolila si jako povinně volitelný předmět výtvarnou výchovu. Nikomu své kresby neukazuje. Vždy je schovávala s nesmělým vyjádřením, že to nic není, že se za to stydí. Jednou se také svěřila kamarádce, že dostala ve čtvrté třídě základní školy na výkres dokonce čtyřku a celá třída se jí smála. Tento zážitek podpořený i ne příliš podporujícím postojem rodičů ji utvrdil v přesvědčení, že nikdy nebude schopná vytvořit nic, za co by se nemusela stydět.

4.2 Sebehodnocení a sebevědomí

Významný vliv na žákovu učení, výkon a celkově školní (potažmo i životní) úspěšnost má hodnocení sebe sama a míra žákovu sebevědomí.

SEBEHODNOCENÍ

V procesu kognitivního vývoje spolu se zráním kognitivních funkcí se rozvíjí schopnost hodnocení. Dítě si osvojuje hodnotící kritéria, s jejichž pomocí hodnotí okolní svět, ale i sebe sama. Proces vlastního sebehodnocení je pak doprovázen odpovídajícím pozitivním či negativním emočním prožitkem. Hodnotí-li se žák pozitivně, vnímá sebe sama jako kompetentního, prožívá pozitivní pocity radosti, hrdosti, pýchy apod. Hodnotí-li se

naopak negativně, vnímá sebe sama jako neschopného, prožívá negativní pocity viny, studu, hanby, případně úzkosti a strachu.

Sebehodnocení, sebecit i sebeprožívání ovlivňují následné chování jedince. Člověk se zpravidla snaží svým chováním dosáhnout uznání okolí, což pak posiluje jeho pozitivní sebehodnocení, pocit vlastní hodnoty. Věnuje se proto přirozeně těm činnostem a realizuje takové způsoby chování, které byly v minulosti akceptovány a sociálně posilovány.

SEBEVĚDOMÍ

Velmi důležitou složku z hlediska učebního procesu představuje sebevědomí. Sebevědomí (self-esteem) jako jeden z konstruktů sebesystému je možné ve shodě s jinými (Campbell, Lavalee, 1993) chápat jako seberefektivní postoj jedince. V tom smyslu je sebevědomí postojovou složkou sebesystému, která v sobě zahrnuje tři strukturální složky: kognitivní (složka reflektovaného sebehodnocení, sebepojetí), emocionální (příslušná doprovodná sebehodnotící emoce, sebeprožívání) a behaviorální (jako výsledné zaměření jedince na činnosti, úlohy, předměty a zájmy (viz Kusák, 1998). Jinak řečeno: individuální sebevědomí je dáno tím, co o sobě jedinec ví a jak se hodnotí, a také tím, jak bude tento jev ovlivňovat jeho chování.

SAMOSTATNÝ ÚKOL



Popřemýšlejte nad tím, které skutečnosti mohou mít vliv na míru sebevědomí jedinců s různým typem postižení a různých kategorií jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Všechny své postřehy si pečlivě poznamenejte a připravte k diskusi.

Míra sebevědomí má velký vliv na psychiku člověka i na jeho výkon. Dokáže velmi ovlivnit kvalitu vnímání, pozornosti, paměti i charakter zaměřenosti člověka. Říkáme, že sebevědomí je podstatným regulačním prvkem psychiky a že vytváří jeden ze základních předpokladů úspěšnosti člověka. Míra sebevědomí je u různých jedinců odlišná. Záleží na vzájemném poměru míry jeho sebedůvěry (nakolik si věří, očekává úspěch v dané činnosti) a aspirací (jak náročné, vysoké cíle si stanovuje).

Jedinci s přiměřeným sebevědomím mají přiměřenou sebedůvěru, dokáží reálně posoudit vlastní možnosti, volí si cíle adekvátní svým schopnostem. Jejich sebepojetí není příliš závislé na aktuálním úspěchu či neúspěchu, snese kritiku i srovnávání s ostatními.

Jedinci s malým, nízkým sebevědomím jsou naopak velmi závislí na hodnocení druhých, velmi citlivě reagují na neúspěch, neumí přijímat kritiku, srovnávání pocítují jako stav ohrožení. Jsou nejistí, snadno se vzdávají. Často mají velmi sníženou sebedůvěru, nevěří, že zvládnou náročnější úkoly, a volí nízké a snadné cíle.

Jedinci s vysokým sebevědomím mají často zvýšenou sebedůvěru, přeceňují své schopnosti a volí si příliš vysoké a náročné cíle. Z psychologického hlediska jsou na tom relativně dobře, jsou klidní, vyrovnaní. Mají však nereálný sebeobraz a mohou často zažívat neúspěchy.

Předpokladem úspěšnosti a dalšího osobnostního rozvoje je přiměřené reálné sebevědomí. Proto je žádoucí v pedagogickém procesu i výchovném působení rodiny pokusit se korigovat nereálné představy a postoje člověka k sobě samému.



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Zamyslete se nad tím, zda učitel může v rámci edukačního procesu pozitivně ovlivnit sebepojetí a sebevědomí žáka? Je možné posílit míru sebevědomí žáků s nízkým sebevědomím? Pokud se domníváte, že ano, jakým způsobem byste o to usilovali? Své nápady si můžete i poznamenat a pak porovnat s myšlenkami uvedenými v následujícím textu.

4.3 Učení orientované na úspěch

Je evidentní, že učitel může svým přístupem významnou měrou přispět k rozvoji přiměřeného sebevědomí. K rozvoji reálného, „zdravého“ sebevědomí dochází obvykle tam, kde se učitel nezaměřuje výhradně na kritiku a poukazování na chyby, ale jsou praktikovány postupy označované jako „učení orientované na úspěch“. Místo toho, aby se učitel pozastavoval pouze nad neúspěchy žáka a nekonstruktivně jej kritizoval, snaží se v první řadě pomoci žákovi, aby dosáhl úspěchu, respektive subjektivního pocitu úspěšnosti.

Takový přístup můžeme zajistit akceptováním následujících pravidel:

- Analyzovat příčiny neúspěchu. Je vhodné zaměřit se na skutečné příčiny, protože jedinci se sníženým sebevědomím mají tendenci přičítat neúspěch vlastním nedostatečným schopnostem,
- Poskytovat jasná kritéria pro hodnocení výkonu. Je potřeba jasně formulovat pravidla pro hodnocení žáka a ověřit si pochopení pravidel žáky,
- Hodnotit individuální pokrok. Rozvoj sebevědomí průměrných žáků nemůžeme opírat o srovnávání jejich činnosti a výsledků s vynikajícími výsledky nadaných dětí. Je ale možné a žádoucí hodnotit individuální pokrok, kterého by žák nedosáhl bez vlastního úsilí.
- Postupovat a hodnotit po malých krocích. To platí hlavně u náročnějších úkolů, dlouhodobějších cílů, které se zdají být nedosažitelné. Rozdělení takových cílů a úkolů na jednotlivé etapy a kroky navozuje přesvědčení o tom, že je možné jich dosáhnout.

- Systém pozitivního hodnocení. Naše společnost je velmi zaměřena na chybu. Úspěch nebo bezproblémové chování považuje za normu, kterou není potřeba oceňovat. Opak je pravdou. Pro rozvoj zdravého, přiměřeného sebevědomí je potřebné zvýšit míru a frekvenci pozitivní zpětné vazby.
- Povzbuzovat žáka a vyslovovat důvěru v jeho schopnosti. Je potřeba povzbuzování podpořit i racionálními argumenty, svědčícími o velké pravděpodobnosti žákova úspěchu. V případě nutné kritiky by se vždy mělo jednat o kritiku konstruktivní.
- Pomáhat lepšímu, objektivnějšímu sebepoznání jedince. Je důležité vést žáka k poznání vlastních schopností, předpokladů, možností, na druhé straně i uvědomění jistých omezení a nedostatků. Tak můžeme pomoci žákovi najít oblasti jeho možné seberealizace a volit si reálné cíle.
- Učitel by měl akceptovat žaka takového jaký je, se všemi jeho individuálními zvláštnostmi. (Urbanovská, 2006)

PRO ZÁJEMCE



Zájemcům o podrobnější informace k učení orientovanému na úspěch a neúspěch doporučujeme pročíst si vymezenou pasáž z publikace: DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P. Pedagogická psychologie – A. Olomouc: VUP, 2001, s. 51–59.

4.4 Proč a jak rozvíjet sebehodnotící kompetence žáka

Pokud budeme rozvíjet schopnosti žáků hodnotit sebe sama, naučí se samostatně řídit vlastní proces poznávání. Za proces učení a jeho výsledky budou postupně přebírat stále větší zodpovědnost.

Je proto důležité aby žáci uměli, chtěli a byli zvyklí průběžně sledovat a uvědomovat si průběh i výsledky vlastního učení. Na základě vědomého sledování svého vlastního procesu učení by pak měli průběh učení a jeho výsledky také vyhodnocovat a vyslovovat nějaké závěry a případně změnit přístupy a metody vlastního učení.

Rozvíjení sebehodnotících kompetencí pozitivní vliv na rozvoj osobnosti minimálně v těchto aspektech:

- Při pravidelném hodnocení vlastní činnosti a jejích výsledků si žák, lépe uvědomuje to, co vlastně při učení dělá, jak u něho učení probíhá. Lépe vidí, v čem byl úspěšný a v čem neúspěšný, a čím to bylo způsobeno. Uvědomí si, co mu při učení pomohlo, které postupy se osvědčily a stojí za to, aby je příště zopakoval. Na základě nalezení příčin neúspěchu se může rozhodnout, co udělá,

aby se příště vyvaroval chyb a odstranil nedostatky. Tím se zvyšuje schopnost autoregulace neboli sebeřízení při učení.

- Tím, že se zabývá příčinami úspěchů a neúspěchů, postupně dokáže sám rozlišit k čemu má a nemá předpoklady, co by mohl dokázat, kdyby na to šel jinak nebo se tomu věnoval pravidelně. Je si vědom vlastních předností a nedostatků.
- Když žák dokáže lépe a reálněji posoudit své síly, schopnosti a předpoklady k plnění různých úkolů, zvyšuje se postupně míra jeho sebedůvěry. Věří, že bude úspěšný v činnosti, do které se pustí.
- Když si žák věří, že dané úkoly úspěšně zvládne, snaží se překonat všechny překážky, je připraven řešit problémy. Je samostatný při rozhodování, samostatně plánuje a realizuje svoji vlastní činnost. Nevzdává se bez boje, nevyhýbá se překážkám a nevymlouvá se na nedostatek schopností či nadání.
- Při vlastním sebehodnocení se žák přesvědčuje, že zvýšeným úsilím rozvíjí vlastní schopnosti. Vybírá si proto činnosti, které umožňují učení a vlastní sebezdokonalování. (Urbanovská, 2004)



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Na základě vlastních zkušeností se pokuste připomenout si postupy a činnosti, které Vás vedly k tomu, že jste hodnotili svoji vlastní učební činnost, její průběh a výsledky. Poznamenejte si své postřehy. Dále se zamyslete nad tím, jak byste ve své učitelské praxi mohli podpořit rozvoj sebehodnotících kompetencí žáků? Navrhněte několik možností. Můžete je pak porovnat s následujícím textem.

ROZVOJ SEBEHODNOCENÍ

Rozvíjet sebehodnotící kompetence je možné kdykoliv v procesu učení. Je dobré motivovat děti k nepřetržitému sledování vlastní činnosti a ověřování toho, jak daleko jsou na cestě k cíli.

Je žádoucí poradit jim, aby se zaměřily hlavně na posuzování vlastního individuálního pokroku vůči dřívějšímu výkonu, i když srovnávání s vrstevníky se jistě nevyhneme (např.: V čem jsem se zlepšil? Udělal jsem v diktátu méně chyb než minule? Je má představa o problému jasnější? Dokážu napsat delší esej?)

Důležitý je aktivní přístup žáka k vlastnímu hodnocení. Je potřeba, aby děti analyzovaly své učení i z hlediska příčin a možností odstranění chyb a přemýšlely o tom, jak se mohou zlepšit (např.: Co bylo příčinou chybného kroku? Věnoval jsem dostatek času přípravě? Zajistil jsem si potřebné informace? Snažil jsem se dostatečně? Co budu chtít změnit?)

Při hodnocení vlastní, případně i skupinové činnosti a jejích výsledků se doporučuje užívat tzv. popisného jazyka (Pochopil jsem rozdíl mezi... Dokážu vypočítat... Rozumím... Umím používat deset nových anglických slov... Dnes jsem se ani jednou nezapojil do diskuse...)

Důležité je také odstranit u žáků strach z vlastního sebepoznávání a naučit je klást správné sebehodnotící, seberefektivní otázky. Dále bychom měli žáky naučit využívat různých sebehodnotících technik a dávat jim dostatečný prostor pro jejich realizaci. K těmto technikám patří sebehodnotící archy (například i se souborem nedokončených vět), interaktivní deníky (sloužící ke komunikaci žáka a učitele), učební deníky s žakovými osobními postřehy z vyučování, nebo i technika volného psaní se sebehodnotícím zaměřením. Významným prostředkem sebepoznávání a rozvoje sebehodnotících kompetencí jsou žakovská portfolia, která obsahují rozmanité výsledky vlastní činnosti a sebehodnotící postřehy i postřehy z výuky a dokumentují tak osobní vývoj žáka.

Měl by mu poskytovat dostatečné množství zpětnovazebních informací, pomoci zjišťovat, v čem je žák úspěšný/neúspěšný a proč. Učitel by měl modelovat proces hodnocení i sebehodnocení sám na sobě a na své práci. Tak žákovi vlastní hodnotící případně sebehodnotící činnosti.

PRO ZÁJEMCE



Pro hlubší vhled do problematiky sebehodnocení a zamyšlení nad možností rozvoje adekvátního sebehodnocení doporučuji text URBANOVSKÁ, E. Hodnocení a sebehodnocení. *Kritické listy*, 2004, č. 13, s. 4-7. ISSN 1214-5823.

OTÁZKY



1. Definujte pojem sebesystém.
2. Odlište od sebe pojmy sebepojetí, sebeobraz
3. Vysvětlete, jak se utváří sebeobraz a sebepojetí. Uveďte příklady.
4. Definujte a analyzujte pojem sebevědomí.
5. Jakým způsobem lze zvyšovat snížené sebevědomí?
6. Proč je důležité rozvíjet sebehodnotící kompetence žáka?
7. Jak je možné rozvíjet sebehodnotící kompetence žáka?



SHRNUTÍ KAPITOLY

Sebesystémem rozumíme tu část individuálního vědomí, která se vztahuje k jedinci samotnému jako k objektu vlastního poznání (sebezpoznání). Jde o soubor myšlenek, představ, pocitů, emocí, postojů každého z nás k sobě jako objektu poznání. Zahrnuje v sobě řadu konstruktů, například sebevědomí, sebeobraz, sebepojetí, sebehodnocení aj. Sebesystém zahrnuje dvě základní komponenty: sebeobraz a sebepojetí. Jejich vzájemné odlišení spočívá v určení obecného a specifického (konkrétního). Sebeobrazy tvoří konkrétní a obrazné „jáské“ představy, vznikající ve vztahu k sociálním rolím a specifickým činnostem, sebepojetí se vztahuje k nejvyšší rovině zobecnění, zahrnuje centrální, nejdůležitější kvality. Sebeobraz a sebepojetí se utváří a vyvíjí postupně na základě vzájemné interakce se sociálním prostředím. Představa o sobě samém je ovlivněna tím, jak nás vidí ostatní lidé. Důležité jsou hlavně ty informace, které přicházejí od blízkých a nejvýše důležitých osob, dále pak informace s vysokou frekvencí a významností.

Sebevědomí lze chápat jako seberefektivní postoj jedince. V tom smyslu je sebevědomí postojovou složkou sebesystému, která v sobě zahrnuje tři strukturální složky: kognitivní (složka reflektovaného sebehodnocení, sebepojetí), emocionální (příslušná doprovodná sebehodnotící emoce, sebebepožívání) a behaviorální (jako výsledné zaměření jedince na činnosti, úlohy, předměty a zájmy. Jinak řečeno: individuální sebevědomí je dáno tím, co o sobě jedinec ví a jak se hodnotí, a také tím, jak bude tento jev ovlivňovat jeho chování. Sebevědomí je podstatným regulačním prvkem psychiky a vytváří jeden ze základních předpokladů úspěšnosti člověka. Nízkou míru sebevědomí lze zvyšovat aplikací tzv. učení orientovaného na úspěch.

Rozvoj sebehodnotících kompetencí má pozitivní dopad na zvýšení sebedůvěry, převzetí zodpovědnosti za učení, lepší sebeuvědomění, metakognici, orientaci na zvládání překážek, lepší výsledky v učení, přesvědčení, že IQ lze rozvíjet. Rozvíjet sebehodnotící kompetence je možné kdykoliv v procesu učení. Je žádoucí žáky zaměřit na posuzování vlastního individuálního pokroku, aktivní přístup, popisný jazyk, naučit klást seberefektivní otázky a vybavit sebehodnotícími technikami. Patří k nim sebehodnotící archy, interaktivní deníky, učební deníky, technika volného psaní a žákovská portfolia. V procesu hodnocení a sebehodnocení by měl být učitel žákovi partnerem a vzorem.

ODPOVĚDI



1. Sebesystémem rozumíme tu část individuálního vědomí, která se vztahuje k jedinci samotnému jako k objektu vlastního poznání (sebepoznání). Jde o soubor myšlenek, představ, pocitů, emocí, postojů každého z nás k sobě jako objektu poznání. Zahrnuje v sobě řadu konstruktů, například sebevědomí, sebeobraz, sebepojetí, sebehodnocení aj.
 2. Odlišení pojmů sebeobraz a sebepojetí spočívá v určení obecného a specifického (konkrétního). Sebeobrazy tvoří konkrétní a obrazné „jáské“ představy, vznikající ve vztahu k sociálním rolím a specifickým činnostem, sebepojetí se vztahuje k nejvyšší rovině zobecnění, zahrnuje centrální, nejdůležitější kvality.
 3. Sebeobraz a sebepojetí se utváří a vyvíjí postupně na základě vzájemné interakce se sociálním prostředím. Představa o sobě samém je ovlivněna tím, jak nás vidí ostatní lidé. Důležité jsou hlavně ty informace, které přicházejí od blízkých a nejvýše důležitých osob, dále pak informace s vysokou frekvencí a významností.
 4. Sebevědomí je sebereflektivní postoj jedince k sobě samému. Jde o postojovou složkou sebesystému, která v sobě zahrnuje tři strukturální složky: kognitivní, emocionální a behaviorální.
 5. Sníženou míru sebevědomí lze zvyšovat aplikací tzv. učení orientovaného na úspěch.
 6. Rozvoj sebehodnotících kompetencí má pozitivní dopad na zvýšení sebedůvěry, převzetí zodpovědnosti za učení, lepší sebeuvědomění, metakognici, orientaci na zvládnání překážek, lepší výsledky v učení, přesvědčení, že IQ lze rozvíjet.
 7. Rozvíjet sebehodnotící kompetence je možné kdykoliv v procesu učení. Je žádoucí žáky zaměřit na posuzování vlastního individuálního pokroku, aktivní přístup, popisný jazyk, naučit klást sebereflektivní otázky a vybavit sebehodnotícími technikami. Patří k nim sebehodnotící archy, interaktivní deníky, učební deníky, technika volného psaní a žákovská portfolia.
-

5 UČITEL A ŽÁK V INTERAKCI



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kapitola je věnována interakci učitele a žáka se zdůrazněním role učitele. Osobnost učitele je významným činitelem procesu učení. Na učitelových kompetencích a na kvalitě jeho interakce se žáky závisí nejen průběh učení a jeho výsledky. V první podkapitole jsou charakterizovány psychologické aspekty vzájemného vztahu učitele a žáka, včetně jeho determinant a závěrů z výzkumů sociální interakce na školách. Významná pozornost je ve druhé podkapitole věnována osobnosti učitele - vymezení jeho role, typologii učitele, požadovaným kompetencím a charakteristikám dobrého učitele. Závěrečná podkapitola řeší problematiku profesionální sebereflexe učitele – vymezení pojmu, sebereflexivní otázky, dovednosti a techniky.



CÍLE KAPITOLY

Na základě studia této kapitoly bude student schopen:

- Posoudit význam a dosah vzájemné interakce učitele a žáka
- Objasnit determinanty utváření vztahu učitel - žák
- Porovnat a odlišit jednotlivé styly učitelova vedení.
- Definovat roli učitele.
- Popsat Caselmannovu typologii učitele
- Analyzovat soubor učitelských kompetencí
- Definovat pojem profesní sebereflexe učitele
- Charakterizovat sebereflexivní otázky, dovednosti a techniky.



ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

Ke studiu a osvojení základních poznatků této kapitoly potřebujete asi 90 minut.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Interakce učitele a žáka, determinanty vzájemného vztahu, dominantní styl, demokratický styl, liberální styl, osobnost učitele, typologie učitele, kompetence učitele, profesionální sebereflexe, sebereflexivní dovednosti, sebereflexivní techniky

5.1 Vztah učitel - žák

To, jaký existuje vztah mezi učitelem a žákem/žáky, jak probíhá jejich vzájemná interakce, to ovlivňuje efektivitu učebního procesu a dosah učitelova působení na žáka. Může mít v tomto smyslu podporující (facilitující), ale i tlumící (inhibující) účinek. Kvalita interakce dokáže ovlivnit postoj žáka k domácí přípravě na vyučování, jeho vztah k učivu, ke škole a ke vzdělání vůbec. To, jak se projevuje učitel ve vztahu k žákovi/žákům má vliv také na kvalitu vzájemných vztahů a chování žáků a na celkové klima třídy. Učitel předkládá model různých způsobů interakce a komunikace.

Vzájemný vztah učitele a žáka může nabývat mnoha podob v závislosti na věku žáků, ale i na učitelově pojetí vlastní profesní role, stejně jako osobnostních vlastnostech a zkušenostech obou aktérů edukačního procesu. Můžeme tak hovořit o vztahu formálním nebo neformálním, přátelském nebo nepřátelském, nadřazeném nebo partnerském, vztahu důvěry či nedůvěry apod. V každém případě by však měl učitel usilovat o vybudování takového vztahu, který by umožňoval zdravý rozvoj osobnosti žáků a posiloval budování pozitivních vztahů žáků navzájem. (Urbanovská, Škobrtal, 2012)

Můžeme odlišit dva základní přístupy k formování vzájemného vztahu. Jednak je to *tradiční přístup*, založený na vnucené autoritě učitele a podmíněném pozitivním přijímání žáka. Protipólem k tomuto přístupu je *vzdělání zaměřené na žáka*, které si klade za cíl především vytvořit atmosféru důvěry, umožnit spolurozhodování žáků, vést žáky k sebehodnocení a budovat jejich sebedůvěru a sebeúctu, budovat u žáků pozitivní postoj k celoživotnímu vzdělávání apod. Tento přístup je spojený i s pojetím role učitele jako facilitátora, spočívající v podpoře žákovy svobodné volby cest za poznáním. To, zda se učitel přiblíží k jednomu nebo druhému přístupu, to závisí na kombinaci různých faktorů.

Kvalita vzájemného vztahu učitele a žáka je určována těmito základními determinantami:

- osobností žáka (osobnostní vlastnosti, zkušenosti, postoje ke škole a vzdělání, věk, očekávání)
- pedagogickou situací (prostředí, sociální vztahy, charakter situace - zkoušení)
- kvalitou osobnosti učitele a jeho pojetím role učitele (profesní postoje, postoj k profesní roli, osobnostní vlastnosti, očekávání)

PRŮVODCE STUDIEM

i

Jednotlivým aspektům základních determinant je věnována pozornost v dalších kapitolách studijního textu. V této kapitole (následujících podkapitolách) dále blíže analyzujeme působnost učitele.

Dalším faktorem determinujícím vztah učitel-žák je styl působení učitele s ustálenými charakteristickými znaky jeho edukační činnosti. Tradičně jsou uváděny tři základní styly vedení žáků: dominantní (autokratický), nezasahující (liberální) a sociálně integrační (demokratický).

Dominantní styl se vyznačuje autoritativností, vysokými požadavky na výkon i disciplínu, vysokou kontrolou, přesným vymezením pravidel bez možnosti výraznějších odchylek. Používá sankcí, propracovaného systému trestů.

Demokratický styl je charakteristický věcným přístupem učitele k výukovým cílům, tolerancí, respektováním individuálních zvláštností a zájmem i o osobní problémy žáků, vedením ke spolupráci, aktivitě, spolurozhodování. Používá více odměn než trestů.

Liberální styl je spojen s nadměrnou volností, minimálními zásahy do edukačního procesu, který má volný průběh. Učitel má nízké požadavky, projevuje shovívavost a někdy i lhostejnost. Kritéria hodnocení výkonu a chování nejsou pevná, kontrola procesu učení není možná. (Kusák, Dařílek, 2001).



ŘEŠENÁ ÚLOHA

Posuďte, jaký vliv mohou mít jednotlivé styly na osobnostní rozvoj a chování žáků.

Řešení: Pod vedením dominantního stylu se sice daří udržet kázeň a poslušnost, ale za cenu vnitřního odporu a poměrně malé samostatnosti a kreativity žáků. V důsledku demokratického vedení se u žáků projevuje respekt k přirozené autoritě učitele, samostatnost žáků při rozhodování, organizaci činností a řešení problémů, větší kreativita. Pod vedením liberálního stylu se projevuje se tendence manipulovat situaci podle vlastních potřeb (ze strany žáků i učitele).

Mnohdy se vedou diskuse o tom, zda je lepší ve vyučovacím procesu využívat kooperativních činností nebo spíše zařazovat soutěžní aktivity. I když nelze pominout jistý motivační vliv soutěživých aktivit, z hlediska budování pozitivních vztahů mezi žáky je možné doporučit posílení kooperativních činností a podněcování žáků ke spolupráci. Kooperativní výuka vede ke zkvalitnění vzájemných vztahů žáků. Časté zařazování soutěží, neustálé srovnávání a zdůrazňování individuálního úspěchu může mít negativní vliv na sebepojetí a motivaci hlavně slabších žáků. Působí destruktivně na utváření sociálních vztahů a rozvoj spolupráce ve skupině. Soutěže lze tedy v rozumné míře doporučit za předpokladu, že jsou síly žáků vyrovnané, všichni mají reálnou šanci na úspěch a že jsou žáci zároveň vedeni také ke spolupráci.

JAKÉ ZNAKY MÁ INTERAKCE UČITELE A ŽÁKŮ NA NAŠICH ŠKOLÁCH?

Na základě výzkumů sociální interakce realizovaných v posledních desítkách let na českých školách je možné podle Holečka (2014) vyslovit několik závěrů:

- „nejvíce interakcí učitele s žáky je zaměřeno na udržení kázně a pořádku ve třídě, socializaci žáků pojmají učitelé většinou jako podřízení se řádu;
- učitel má ve třídě dominantní postavení, žáci se učí především od učitele, málokdy od sebe navzájem, žáci pracují spíše vedle sebe než v kooperaci;
- většinu času žáci poslouchají, píší, jsou zkoušeni, učitelé jsou zaměřeni především na rozvíjení jejich rozumových schopností, málo stimulují prožívání žáků a rozvoj jejich osobnosti;
- úspěch třídy jako celku (např. na konci školního roku vykazovaná celkově nízká absence, malý počet udělených napomenutí či dobrý průměrný prospěch ve všech předmětech) je výsledkem úspěchu jednotlivců, ne výsledkem kooperace celé třídy;
- učitelé jsou zdrženliví jak v odměnách, tak v trestání žáků, na výkony a chování žáků se snaží nereagovat ani výrazně pozitivně, ani výrazně negativně; důsledkem této skutečnosti je, že atmosféra ve školách není ani radostná, ani deprimující, většina žáků má proto ke škole vztah neutrální až pasivně spokojený (otázkou je, jaké procento zaujímají žáci se vztahem zřetelně negativním);
- v každé třídě se najde dost žáků, kteří nerozumějí tomu, co od nich učitel chce, nevědí si s prací rady a potřebovali by dostatečné vysvětlení a pomoc učitele;
- učitelé na 1. stupni ZŠ používají různorodější a progresivnější metody výuky a příznivější formy interakce než učitelé na 2. stupni ZŠ a v SŠ.“ (Holeček, 2014, s. 112)

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Analyzujte a zhodnoťte výše uvedené závěry z výzkumů interakce na českých školách. V čem vidíte příčiny těchto jevů? Je žádoucí a možné tyto skutečnosti změnit? Jak? Své názory si poznamenejte a připravte pro diskusi.

5.2 Učitel a jeho kompetence

VYMEZENÍ POJMU UČITEL

Učitel je významným činitelem a jedním z důležitých aktérů v procesu edukace. Jeho úlohou je nejen vyučovat a vzdělávat, ale také vychovávat. Je současně zprostředkovatelem nových informací, pomáhá u žáků budovat poznatkový systém a soubor kompetencí,

podněcuje zájem žáků o osvojování poznatků, ale zároveň představuje pro žáky významný identifikační vzor a podílí se na utváření a rozvíjení jejich postojů.

Podle Juklové (2013, s. 7) jsou učitelé také strážci pravidel, hodnot a společností preferovaných ideálů a z toho pohledu jsou strategicky důležitými profesionály, bez nichž by byl společenský vývoj nemyslitelný. (Kolaříková a kol., 2017, s. 72)



DEFINICE

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 261): Učitel je „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“

Definice formulovaná experty OECD: Učitelé jsou osoby, „jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích.“ (Průcha, 2009, s. 396)

Manniová (2012, s. 71) uvádí tři základní profílance učitelovy osobnosti:

- gnozeologická profílance – tj. učitelův široký a hluboký vzdělanostní, odborný základ, všestranné poznání, moudrost člověka nebo přirozená inteligence,
- axiologická profílance – tj. hodnotová orientace učitele, osobnostní vlastnosti, schopnosti poznávat a zdokonalovat sebe sama,
- praxeologická profílance - praktické dovednosti s chováním, jednáním a činnostmi (Manniová, 2012, s. 71).

TYPOLOGIE

Typologie je souhrn těch vlastností, které jsou typické pro určitou skupinu lidí. Typologie učitelovy osobnosti zahrnuje i základní orientaci v práci učitele, preferenci určitých přístupů k žákům.

Typologie podle Caselmanna je jednou z nejznámějších a nejčastěji uváděných typologií, která zdůrazňuje vztah učitele k žákovi. Chápe učitelství jako eliptickou profesi se dvěma základními ohnisky: 1) problematika dítěte a 2) problematika světa, tj. základy přírodních a společenských věd. Typ učitele je pak určován buď více vyučovacím předmětem, nebo osobností žáka. Na základě toho jsou vyčleněny dva základní typy:

- **Logotrop**, který se zaměřuje spíše na vědu, obsah svého vyučovacího předmětu, je zaměřený teoreticky.

- **Paidotrop**, který se orientuje především na žáka, jeho osobnost, nebo na celou skupinu žáků.

Následně podle odborné nebo sociální orientace jsou vyvozeny další čtyři typy:

- *Typ filozoficky orientovaného logotropa* - snaží se o prohlubování životní filozofie, vytvoření světového názoru u žáků.
- *Typ vědecky orientovaného logotropa* - těžiště působení vidí v zájmu o poznatky exaktních věd, snaží se žáky získat pro svůj obor, je přísný, strohý, méně chápavý.
- *Typ individuálně psychologicky orientovaného paidotropa* – má chápavý přístup k žákům, respektuje individuální zvláštnosti, snaží se o jejich poznání a pochopení.
- *Typ všeobecně psychologicky orientovaného paidotropa* – zaměřuje se na celou skupinu žáků, zajímají ho problémy skupiny, zabývá se obecnějšími otázkami, například jak vzbudit zájem žáků, jak rozvíjet jejich schopnosti apod. (viz Karišová, 2001; Holeček, 2014; Langová, 1992 aj.)

PRO ZÁJEMCE



Někteří autoři dnes hodnotí Caselmannovu typologii jako překonanou. Přesto je zřejmý její přínos zejména v zaměření pozornosti na žáka. V současné době má podle R. Kohoutka (2009) k typu paidotropa blízko tzv. globální učitel autorů G. Pike a D. Selby, který např. respektuje práva druhých a snaží se ve třídě rozložit moc a odpovědnost za rozhodování a přijaté rozhodnutí, vytváří atmosféru vzájemné důvěry, zdravého sebevědomí, individuální a skupinové disciplíny. Zavádí demokratické metody rozhodování a vede k respektování lidských práv. Klade důraz na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti, ne pouze na získávání vědomostí, ale i na rozvoj složky citové a sociální. Přistupuje navíc k řešení problémů z celosvětového hlediska.

KOMPETENCE

Kompetencemi učitele rozumíme soubor subjektivních předpokladů pro výkon učitelské profese. Zahrnuje odbornou připravenost předmětovou, pedagogickou, psychologickou a didaktickou, pracovní zdatnost, osobnostní profil, mravní vlastnosti, osobní a pracovní zaměřenost. Jednotlivé složky na sebe vzájemně působí, doplňují se a ovlivňují (Šťáva, 2012, s. 125).

Kompetence jsou rozdělovány do mnoha typů a druhů. Rámcové rozdělení sdružuje kompetence do dvou základních skupin: kompetence klíčové a profesní. Obě skupiny však mohou být velmi těsně provázané (Tureckiová, 2012, s. 193).

Dále je možné soubor kompetencí uspořádat vzhledem k různým kritériím do jednotlivých oblastí/skupin. Kyriacou (1996) rozděluje kompetence (v jeho pojetí dovednosti) do sedmi skupin podle základních oblastí učitelovy činnosti: Plánování a příprava; Realizace vyučovací jednotky (hodiny); Řízení vyučovací jednotky; Klima třídy; Kázeň; Hodnocení prospěchu žáků; Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení);

Šťáva (2012, s. 128) rozlišuje učitelské kompetence obdobně:

- *projektivní* – obsahují schopnosti a činnosti spojené s plánováním a přípravou výuky předmětu, tematického celku, tématu a konkrétní vyučovací hodiny. Například jde o sledování cílů a obsahu školy, studijního nebo učebního oboru, vyučovacího předmětu, zhodnocení funkcí a možností výchovy vzhledem ke společnosti a žákům, sledování práv a povinností učitele, studování podmínek výchovně vzdělávací práce, svých žáků a dále organizace a řízení školy, sledování vývoje v organizaci a v metodách vyučování, připravování prostředků edukace;
- *realizační* – projevují se v pedagogické komunikaci se žáky. Konkrétně v organizačních činnostech učitele ve vyučovací hodině, soustředění pozornosti žáků na vyučování, motivaci žáků, opakování, kontrole, vytváření příznivé atmosféry apod.
- *diagnostické* – zahrnují kontrolní a hodnotící činnosti, jako ověřování a hodnocení vědomostí a dovedností žáků, vyhodnocení efektivity edukačního procesu, kontrolu vlastní výchovně vzdělávací práce;
- *třídně manažerské* – se uplatňují hlavně v systémovém organizování podmínek, událostí, procesů a činností ve třídě (Šťáva, 2012, s. 128).

DOBŘÝ UČITEL

Dobrý učitel by měl mít výše uvedené kompetence rozvinuté na vysoké úrovni. Měl by mít zejména tyto charakteristiky: vysoká motivace, zodpovědnost a entuziasmus, láska k dětem, mistrovské ovládnutí didaktiky předmětu, seznámení s různými filozofiemi výchovy, koncepcemi edukačního procesu, spolupráce s ostatními učiteli, permanentní zpětná vazba, reflexe vlastní práce, snaha stát se lepším (Hopkins, Stern, in Kariková, 2001). Dále je významná zejména přiměřenost požadavků, objektivita hodnocení, komunikativní kompetence, tvořivost a iniciativa, smysl pro humor, odolnost vůči zátěži aj.



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Posuďte, jak mohou výše uvedené vlastnosti a kompetence ovlivnit vztah učitel-žák a celkové klima třídy. Připravte si podklady pro diskusi.

Charakteristiky dobrého učitele v zemích OECD zpracované na základě výsledků srovnávacího výzkumu v roce 1996 zpracovali Hopkins a Stern (in Kariková, 2001):

- vysoká motivace, zodpovědnost a entuziasmus,
- láska k dětem, pozitivní vztah k žákům a studentům,
- mistrovské ovládní didaktiky předmětů, které vyučuje,
- seznamování se s různými filozofiemi výchovy a vzdělávání; na jejich základě pak vypracování vlastní specifické koncepce vyučovacího procesu,
- spolupráce s ostatními učiteli,
- neustálá zpětná vazba, reflexe, analýza a hodnocení vlastní práce, její zefektivňování a optimalizace,
- snaha stát se lepším.

SAMOSTATNÝ ÚKOL



Pročtěte si text Václava Holečka „Desatero + 1 praktických doporučení pro začínající učitele“ (Holeček, 2014, s. 106-108), který najdete v Doplnkových textech tohoto kurzu. Proveďte vlastní sebereflexi zaměřenou na zhodnocení osobní připravenosti akceptovat tato pravidla ve své učitelské praxi.

PRO ZÁJEMCE



Zájemcům o další informace k problematice kompetencí učitele doporučuji pročíst kapitoly 2 Osobnost učitele podkapitoly 2.2-2.3 věnující se autoritě učitele a sociálním dovednostem učitele, publikované v monografii M. Kolaříkové, A. Petrové, E. Urbanovské (2017).

5.3 Profesionální sebereflexe učitele

CO JE TO SEBEREFLEXE

Sebereflexivní dovednosti patří k těm nejdůležitějším dovednostem, jimiž by měl učitel disponovat. Jsou důležitým předpokladem optimalizace vyučovacího procesu, ale i sebevzdělávání a nutného seberozvoje osobnosti učitele. Napomáhají adekvátní komunikaci se žáky a rozvíjení vzájemných vztahů. Sebereflexe pomáhá odhalení motivů volby učitelské profese, je významnou součástí procesu osvojování pedagogických dovedností a prostředkem jejich kultivace.

Sebereflexi můžeme charakterizovat jako vědomé sebepoznávání, sebevymezení a sebehodnocení, na jehož základě se formuje vztah k sobě. Obvykle je považována za centrální psychickou charakteristiku jedince. Jedná se o proces, který má dualitní charakter – jedinec je zároveň subjektem i objektem vlastního poznávání.

Df

DEFINICE

Podle Švece (1997) je profesionální sebereflexe učitele chápána jako zamýšlení se učitele nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti, jako jeho zpětné ohlédnutí za svým vyučováním a jednáním ve třídě, za svými myšlenkami, postoji, činnostmi i emocemi, které se vztahují i k jeho ostatním pedagogickým aktivitám. Je vnitřním dialogem, při němž si učitel uvědomuje svoje pedagogické myšlení, postoje, způsoby jednání se žáky, kolegy a rodiči, a své emoce.

Učitel je ve své práci odkázán do značné míry na sebekontrolu, protože jakákoli kontrola zevnějšku může postihnout jen malou část činnosti učitele. Učitel musí zaměřit pozornost na reflexi vlastního chování, prožitků, postojů, poznání sebe sama, svých kvalit a možností. Nedílnou a přirozenou součástí učitelského povolání se tak stává reflektování a hodnocení vlastní pedagogické práce. Prostřednictvím sebereflexivní analýzy podmínek, průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu je možné najít příčiny případných neúspěchů a navrhnout možná řešení. K tomu ovšem učitel musí umět přijímat zpětné informace, správně je analyzovat, určit příčiny daných jevů, odhadnout pravděpodobné možné směry vývoje situací, vyslovit reálné prognózy a učinit adekvátní rozhodnutí. (Urbanovská, 2000, 2002). Schopnost adekvátního sebehodnocení učitele je významná pro jeho další praxi. Učitel seberečnující může kladně hodnotit svůj chybný postup, zatímco sebedoceňující učitel může neprávem pochybovat o svém postupu, i když byl správný (Kolaříková a kol., 2017, s.92)

↻

PŘÍPADOVÁ STUDIE

Na základě jedné výzkumné sondy (Kodymová, 2000) byla naznačena souvislost mezi sebehodnocením učitele, hodnocením žáků a oblíbeností učitele u žáků. Sebereflexivní výpověď učitelů vzhledem k vybraným aspektům vlastní činnosti a osobnostních vlastností byla konfrontována s reflexí stejných aspektů učitelovy osobnosti a vyučovací činnosti z pohledu žáků. V případech adekvátního sebeobrazu, respektive v případech, kdy byl sebeobraz učitele víceméně shodný s obrazem, jaký o učiteli mají žáci, byla oblíbenost učitele vyšší než v případech odlišnosti sebeobrazu učitele od žákovských hodnocení učitele. Toto zjištění by napovídalo, že učitelé s reálným sebeobrazem jsou svými žáky lépe přijímáni a více respektováni.

SEBEREFLEXIVNÍ OTÁZKY

Proces sebereflexe je navozován sebereflexivními otázkami různé úrovně:

1. otázky popisné (Jak situace vznikla? Jaký byl průběh? Kdo se účastnil? Co konkrétně dělal? Co jsem prožíval? Co jsem si myslel? Jak jsem reagoval? Jaký to mělo účinek?)
2. otázky kauzální (Proč k situaci došlo? Co bylo příčinou konfliktu? Proč žáci takto reagovali? Proč jsem já reagoval takto?)
3. otázky hodnotící (Podařilo se mi zareagovat adekvátně? Dosáhl jsem žádoucího cíle? Co bylo pozitivní a co bylo nevhodné?)
4. otázky rozhodovací (Jakým způsobem budu řešit situaci příště? Jakou změnu je potřeba udělat? Koho požádám o pomoc, o radu?)

SEBEREFLEXIVNÍ DOVEDNOSTI

Sebereflexivní dovednost můžeme chápat jako předpoklad adekvátní reflexe (tedy uvědomování si) a hodnocení vlastní činnosti, ale také vlastních osobnostních rysů, vlastností, myšlenek, postojů a emocí. Můžeme ji považovat za dovednost obecnou nebo jako soubor dílčích dovedností, mezi něž bude patřit dovednost:

- percipovat, popsat a hodnotit svoje pedagogické myšlení, postoje, emoce, způsoby jednání,
- klást si sebereflexivní otázky,
- nalézat odpovědi,
- srovnávat stav aktuálního „já“ s ideálním a požadovaným „já“,
- odhalovat pravé příčiny zjištěného stavu sledovaných jevů,
- vyvozovat závěry pro své zdokonalování.

Proces utváření a rozvoje sebereflexivních dovedností je možné vidět v několika etapách stejně jako proces utváření i ostatních dovedností. Můžeme rozlišit tři základní etapy: kognitivní (uvědomění si a dokonalé poznání dovednosti), praktickou (výcvik, procvičování) a zpětnovazební, která vede zpět k novému vstupu do etapy první (srovnej Urbanovská, 2000, 2002).

Proces uvědomělého záměrného rozvíjení dovedností sebereflexe je ovšem podmíněn kvalitami osobnostních dispozic a vlastností, například:

- ochotou jedince zabývat se sám sebou jako objektem poznání;
- ochotou a připraveností ke korekci vlastních postojů, názorů, myšlení, způsobů chování a jednání apod.;
- povahou vlastního „Já“, charakterem individuálního sebepojetí;
- úrovní ideálního „Já“ a požadovaného „Já“ (případně nechtěného „Já“);
- celkovou úrovní pozorovacích a rozlišovacích schopností;
- schopností odolávat percepčním omylům a sebeobraným tendencím;

- specifičností osobnostních vlastností a kauzálních atribucí (Urbanovská, 2000, 2002).



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Jaký postoj máte k pravidelné profesní sebereflexi? Jste motivováni k její realizaci? Existují nějaké skutečnosti, které realizaci brání? Jaké? Zamyslete se nad tím.

CO BRÁNÍ A CO PODPORUJE REALIZACI PROFESNÍ SEBEREFLEXE

Někteří lidé (bohužel i učitelé) mají negativní postoj k procesu sebereflexe, odmítají zamýšlet se nad sebou. Někteří to považují za zbytečné, za ztrátu času, jiní se tomu brání, protože v průběhu sebereflexe zažívají nepříjemné pocity (například nekompetentnosti, bezradnosti, obavy apod.). V jiných případech se můžeme setkat se zkreslenou deskripcí skutečnosti, nesprávnou interpretací příčin dané situace. Učitel může nesprávně a jednostranně hledat příčiny pouze na straně žáka, jeho vlastností, případně jeho rodiny, zatímco sám učitel svým vlastním chováním má významný podíl na vývoji celé situace. Výsledný efekt procesu sebereflexe může být snížen také tím, že seberefektující jedinec není schopen změnit své názory, postoje ani způsob chování a jednání. Neumí nebo ani nechce pracovat na odstranění nedostatků, přestože je správně identifikoval.

Rozvoj sebereflexivních kompetencí učitele naopak podporuje:

- Podnětné prostředí motivovaného týmu nebo vedení, které poskytuje dostatečné množství pozitivních podnětů k sebereflexi a dává tomuto procesu smysl.
- Možnost a schopnost zajistit si dostatečné množství kvalitních zpětnovazebních informací od žáků i ostatních učitelů, pedagogických i nepedagogických pracovníků školy, vedení školy, ale i od rodičů. Velmi významnou rolí zde sehrává vzájemná mezilidská komunikace. Prostřednictvím dialogu s ostatními lidmi je možné poznávat odlišné reflexe a interpretace týchž skutečností, odlišné názory a postoje a konfrontovat je s výsledkem naší subjektivní interpretace skutečnosti.
- Osvojení si potřebných technik sebereflexe nejlépe prostřednictvím účasti na některém sebezkušenostním výcvikovém kurzu v rámci dalšího vzdělávání.

Informace o vhodných technikách sebereflexe je možné načerpat i z odborné literatury. Mezi často uváděné techniky patří učitelské (profesní) portfolio, sebereflexivní deník, sebereflexivní inventář, audio záznamy a video záznamy. Popis těchto i dalších vybraných technik uvádí Křeménková (2015).

SAMOSTATNÝ ÚKOL



V Doplňkových textech si přečtěte text „Techniky sebereflexe“, popisující techniku učitelského profesního portfolia, sebereflexivního deníku a sebereflexivního inventáře. Pokuste se podle možností alespoň jednu techniku aplikovat ve své praxi.

OTÁZKY



1. Jaký význam má a na co vše má vliv vzájemná interakce učitele a žáka?
 2. Co determinuje utváření vztahu učitele a žáka?
 3. Porovnejte jednotlivé styly učitelova vedení.
 4. Definiujte roli učitele
 5. Popište základní typologii učitele podle Caselmanna
 6. Analyzujte soubor učitelských kompetencí.
 7. Definiujte pojem profesní sebereflexe učitele
 8. Charakterizujte sebereflexivní otázky, dovednosti a techniky.
-

SHRNUTÍ KAPITOLY



Vztah mezi učitelem a žákem/žáky, ovlivňuje efektivitu učebního procesu a dosah učitelova působení na žáka. Může mít facilitující, ale i inhibující účinek. Dokáže ovlivnit postoj žáka k domácí přípravě na vyučování, k učivu, ke škole a ke vzdělání vůbec. Má vliv také na kvalitu vztahů a chování žáků a klima třídy. Kvalita vzájemného vztahu učitele a žáka je determinována osobností žáka, pedagogickou situací, kvalitou osobnosti učitele a jeho pojetím role učitele a stylem učitelova vedení. Tradičně jsou uváděny tři základní styly vedení žáků: dominantní (autokratický), nezasahující (liberální) a sociálně integrační (demokratický).

Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Jeho profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. V typologii podle Caselmanna je typ učitele určován vyučovacím předmětem nebo osobností žáka. Rozlišuje typ: filozoficky orientovaného logotropa, vědecky orientovaného logotropa, individuálně psychologicky orientovaného paidotropa a všeobecně psychologicky orientovaného paidotropa. Kompetencemi učitele rozumíme soubor subjektivních předpokladů pro výkon učitelské profese. Rozlišujeme například kompetence projektivní, realizační, diagnostické a třídně manažerské. Na základě výzkumu OECD je zpracován souhrn charakteristik dobrého učitele.

Profesionální sebereflexe učitele je zamýšlení se učitele nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti, zpětné ohlédnutí za svým vyučováním a jednáním ve třídě, za svými myšlenkami, postoji, činnostmi i emocemi, které se vztahují i k jeho ostatním pedagogickým aktivitám. Proces sebereflexe je navozován sebereflexivními otázkami různé úrovně. Jsou to otázky popisné, kauzální, hodnotící, rozhodovací. Sebereflexivní dovednosti jsou předpokladem adekvátní reflexe. Patří k nim dovednost percipovat, popsat a hodnotit svoje pedagogické myšlení, postoje, emoce, způsoby jednání, klást si sebereflexivní otázky, nalézat odpovědi, srovnávat stav aktuálního „já“ s ideálním a požadovaným „já“, odhalovat pravé příčiny zjištěného stavu sledovaných jevů a vyvozovat závěry pro své zdokonalování. Mezi často uváděné sebereflexivní techniky patří učitelské (profesní) portfolio, sebereflexivní deník, sebereflexivní inventář, audio záznamy a video záznamy.



ODPOVĚDI

1. Vztah mezi učitelem a žákem/žáky, ovlivňuje efektivitu učebního procesu a dosah učitelova působení na žáka. Ovlivňuje postoj žáka k domácí přípravě, k učivu, ke škole a ke vzdělání. Má vliv na kvalitu vztahů a chování žáků a klima třídy.
 2. Utváření vztahu učitele a žáka determinuje osobnost žáka, pedagogická situace, kvalita osobnosti učitele a jeho pojetí role učitele a styl učitelova vedení.
 3. Tradičně jsou uváděny tři základní styly vedení žáků: dominantní (autokratický), nezasahující (liberální) a sociálně integrační (demokratický).
 4. Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Jeho profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností žákům a studentům ve vzdělávacích institucích.
 5. V typologii podle Caselmanna je typ učitele určován vyučovacím předmětem nebo osobností žáka. Rozlišuje typ: filozoficky orientovaného logotropa, vědecky orientovaného logotropa, individuálně psychologicky orientovaného paidotropa a všeobecně psychologicky orientovaného paidotropa.
 6. Kompetence učitele jsou subjektivní předpoklady pro výkon učitelské profese - kompetence projektivní, realizační, diagnostické a třídně manažerské.
 7. Profesionální sebereflexe učitele je zamýšlení se učitele nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti. Je navozován sebereflexivními otázkami.
 8. Sebereflexivní otázky jsou otázky popisné, kauzální, hodnotící, rozhodovací. K sebereflexivním dovednostem patří dovednost percipovat, popsat a hodnotit svoje pedagogické prožívání a jednání, klást si sebereflexivní otázky, nalézat odpovědi, srovnávat aktuální „já“ s ideálním „já“, odhalovat příčiny stavu jevů a vyvozovat závěry. Mezi sebereflexivní techniky patří učitelské portfolio, sebereflexivní deník, sebereflexivní inventář, audio- a video záznamy.
-

6 ŽÁK A MOTIVACE

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Kapitola je věnována motivaci ve vztahu k učebnímu procesu. Nejprve je vysvětlena podstata motivace, objasněny související pojmy, charakterizována vnitřní a vnější motivace. Jsou popsány typy motivace z hlediska edukačního procesu: počáteční, průběžná a výsledná. V další části kapitoly jsou analyzovány faktory, které ovlivňují míru motivace k učení.

CÍLE KAPITOLY



Na základě studia této kapitoly bude student schopen:

- Definovat podstatu motivace.
 - Posoudit význam motivace pro efektivitu učení.
 - Porovnat a odlišit vnitřní a vnější motivaci.
 - Objasnit vliv úspěchu a neúspěchu na motivaci.
 - Analyzovat faktory, které ovlivňují míru motivace.
 - Aplikovat poznatky o motivaci ve své profesní praxi.
-

ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU



Ke studiu a osvojení základních poznatků této kapitoly potřebujete asi 60 minut.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Motivace, motiv, odvozené motivy, polymotivistické jednání, vnitřní a vnější motivace, motivace počáteční, průběžná, výsledná, motivační proces, motivační konflikt, faktory motivace, naučená bezmocnost

6.1 Co je to motivace?

Velmi často slyšíme od učitelů, že žáci dnes nejsou vůbec motivováni k učení. Vidí to jako závažný problém, který je potřeba řešit. Bez dostatečné míry motivace totiž proces učení není tak efektivní. Motivace patří k nejdůležitějším činitelům ovlivňujícím učení. Zákon motivace jako jeden z obecných zákonů učení hovoří o tom, že bez dostatečné motivace nedochází k (efektivnímu) učení. Jestliže žákům chybí motivace, nemají chuť se učit, nechápou, proč by to měli dělat, pak jsou nepozorní, nemají zájem o vyučování, vyrušují, jejich studijní výsledky neodpovídají tomu, co bylo do procesu učení vloženo. Proto má smysl přemýšlet o tom, jak motivovat žáky k učení.

i

PRŮVODCE STUDIEM

Otázkou motivace jste se jistě zabývali již v průběhu předchozího studia, například v rámci učiva obecné psychologie. V následujícím textu si krátce připomeneme, co je podstatou motivace, co znamenají pojmy motiv, odvozené motivy, polymotivistické chování, jak dělíme motivy a jaké potřeby rozlišujeme. Tyto poznatky budeme dále rozšiřovat a aplikovat na podmínky edukačního procesu.

Df

DEFINICE

Motivaci chápeme obecně jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují aktivitu (chování, jednání) člověka. Toto pojetí je ve shodě s definicemi mnoha autorů.

A. Plháková vymezuje motivaci jako „*souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují prožívání a chování s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.*“ (Plháková, 2005, s. 319)

Jak vyplývá z obecného vymezení, motivy jsou pohnutky, které determinují směr, zaměření a obsah určité aktivity. Ovlivňují intenzitu i délku jejího trvání. Motivory mohou být uvědomované (vědomé), ale i neuvědomované (nevědomé).

Motivy lze ve shodě s A. Plhákovou (2005) rozdělit do tří základních skupin:

- *Motivy sebezáchovné* – snaha o individuální přežití, přežití celého lidského druhu; jsou spojené s uspokojováním základních lidských potřeb.
- *Motivy stimulační* – jsou spojené s uspokojováním potřeby aktivity, proměnlivé vnější stimulace; projevují se hravostí, zvědavostí, vyhledáváním neobvyklých zážitků.

- *Motivy sociální* – rozvíjejí se a aktivují od raného dětství v průběhu sociální interakce; jsou spojeny s uspokojováním potřeby úspěšného výkonu (výkonová motivace), potřeby afiliace (sdružování, intimita) a potřeby moci.

Motivy vznikají většinou na základě vzájemného působení vnitřních podnětů (vnitřní psychický a somatický stav člověka, potřeby) a podnětů z vnějšího prostředí (vnější podnět, incentiva). Kombinace vnějších a vnitřních motivů i výskyt odvozených motivů, se projevuje i v případě motivace k učební činnosti.

Motivace je určována složitým systémem rozmanitých potřeb, citů, hodnotových orientací, dílčích vnějších i vnitřních motivačních momentů. Tento systém má u každého jedince jinou strukturu, která se u něj vyvíjí (mění se s věkem, nabýváním zkušeností, změnou postojů, cílů apod.). Většinou lze u určitého lidského chování a prožívání vysledovat jako příčinu kombinaci několika motivů. Hovoříme o tom, že lidské chování je *polymotivistické*. Motivy se také mohou postupně vytvářet (odvozovat) na základě předchozích motivů (*odvozené motivy*), často tvoří celé *řetězce motivů*.

PŘÍPADOVÁ STUDIE



Příkladem odvozených motivů je případ chlapce, který se zapsal do filatelistického kroužku, protože tam chodil jeho kamarád. Začal se vážně zajímat o známky, následně ho ale zaujal původ známek, začal se věnovat intenzivně poznávání zemí, odkud známky přicházely, nejprve teoreticky, ale následně se z něj stal cestovatel a autor cestopisných dokumentů.

Další případ je příkladem kombinace více motivů vnější i vnitřní povahy. Mladý student se začal intenzivněji věnovat studiu angličtiny poté, co se seznámil s dívkou z Velké Británie. Současně se rozhodl pro vysokoškolské studium a zjistil, že pro přijetí je důležitý jednak dobrý prospěch (známky) a jednak prokázané jazykové znalosti. Při intenzivnější jazykové přípravě současně zjišťuje, jak ho baví a uspokojuje, že je schopen porozumět písním, filmům i knihám v anglickém jazyce.

VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE

Podle toho, zda v motivaci převažují vnitřní pohnutky nebo vnější podněty, rozlišuje se motivace vnitřní (intrinsic) a vnější (extrinsic).

Vnitřní (intrinsic) motivace vychází z vnitřních pohnutek, jejím základem je systém potřeb a zájmů jedince. Vnitřní motivy (potřeba poznávací, potřeba činnosti, společenského styku, seberealizace aj.) jsou přímo spojeny s příslušnou činností nebo učivem.

Vnější motivace (*extrinická*) je dána působením incentív, tj. vnějších podnětů, jevů a událostí, které jsou s danou činností žáka spojeny nepřímou, ale mají zpravidla schopnost aktualizovat některou z vnitřních potřeb člověka.



PŘÍPADOVÁ STUDIE

Případy, kdy převažují vnitřní pohnutky, jsou známy například při hře, sportu a spontánních činnostech. Mnohdy jsou i učební činnosti ve školním prostředí spojeny s vnitřním zájmem a touhou po poznávání. Zejména u menších dětí se vyskytují případy, kdy se jedinec učí, poznává a objevuje, protože mu to přináší uspokojení.

Příkladem vnější motivace v edukačním procesu jsou požadavky učitele či vychovatele, odměna, trest, hrozba sankce, známka. Žák pak plní požadavky především na základě vnějších pohnutek.

Vnitřní motivace k učení je účinnější nežli motivace vnější. Žáci ale nepřicházejí do vyučování vždycky nadšení a plní touhy po poznání. Řada z nich nemá vnitřní potřebu něco nového poznat, něco se naučit. V tom případě volíme vhodné prostředky vnější motivace, které mají schopnost navozovat potřeby a zájmy. Probuzené, aktualizované potřeby a zájmy jsou dále rozvíjeny a tak je posilována žádoucí vnitřní motivace. Za zdroje vnitřní motivace v učební činnosti jsou považovány zejména poznávací, sociální a výkonové potřeby. (Urbanovská, Škobrtal, 2012).

Při používání prostředků vnější motivace (odměn, známky, tresty) je potřeba uvědomit si některá úskalí a omezení vnější stimulace:

- opakovaný neúspěch, špatná známka, nedosažení odměny vedou ke snížení sebevědomí nebo odmítnutí školy,
- děti jsou kvůli získání odměny, výhody, dobré známky ochotné podvádět, chodit za školu, předstírat nemoc apod.,
- mohou se rozvíjet nezdravé vztahy soupeřivosti a nevraživosti mezi dětmi,
- o výsledku činnosti často není dítě bezprostředně informováno (písemky),
- dítě se zaměřuje zpravidla na to, co je vyžadováno a oceňováno učitelem, nesnaží se nacházet, případně se bojí prezentovat vlastní nápady (omezení tvořivosti).

MOTIVAČNÍ ZAMĚŘENOST JEDINCE

Vzhledem k individuální struktuře potřeb a jejich hierarchii se utváří specifická motivační zaměřenost jedince se zvýšenou citlivostí vůči určitým incentívám a zvýšenou pohotovostí k uspokojování dominantních potřeb. Jestliže učitel dokáže odhalit motivační

zaměřenost žáka, umožní mu to nalézt vhodné stimuly pro učební činnost a zároveň vhodným směrem facilitovat rozvoj žákovy motivace k učení.

Pro navození optimální učební motivace je nezbytné vycházet z důkladné znalosti jejich potřeb, zájmů, ale také zkušeností a možností. To si musíme velmi dobře uvědomit zejména při edukaci osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pokud je učiteli známa žákova motivační zaměřenost a zároveň si je vědom žakových možností a omezení, může vytvářet situace, v nichž děti pocítují potřebu získat nové informace nebo osvojit si dovednosti proto, aby vyřešily problém či splnily úkol, který rozluštit či splnit chtějí. Nejlepší je začít od otázek, které si samy děti kladou, které je skutečně zajímají.

SAMOSTATNÝ ÚKOL



Vybavte si případ konkrétního žáka, u kterého znáte jeho motivační zaměřenost. Pokuste se najít a doporučit vhodné prostředky k posílení jeho vnitřní motivace k učení. Své nápady si запиšte a připravte k diskusi.

TYPY MOTIVACE Z HLEDISKA EDUKACE

Míra motivace v procesu učení kolísá a nabývá různých podob. Podle fází učebního procesu rozlišujeme motivaci počáteční (vzbuzení aktivity jedince na počátku učebního procesu), průběžnou (udržení či posílení motivace v průběhu učení) a výslednou (posílení nebo oslabení celkové motivace po dosažení úspěchu či neúspěchu).

PŘÍPADOVÁ STUDIE



Dítě, které se začalo učit hře na housle, bylo na počátku velmi silně motivováno, protože bylo okouzleno hrou známého houslisty a pocíťovalo touhu umět hrát jako on. Po prvních málo úspěšných pokusech vyloudit přijatelný tón jeho motivace klesla. Bylo nezbytné posílit průběžnou motivaci rozčleněním učení na malé kroky s konkrétními krátkodobými cíli. Doplnit učení přesnými instrukcemi, radami, povzbuzováním, inovováním způsobů cvičení apod. Jakmile se dítěti podařilo dosáhnout dílčího úspěchu (zahrát celou písničku), jeho motivace vzrostla a s chutí se pustilo do další práce.

6.2 Co ovlivňuje motivaci

Naše motivace k nějaké (i učební) činnosti je determinována mnoha faktory. Vedle pudů, potřeb, našeho hodnotového systému, postojů, cílů, emocí a dalších vnitřních činitelů působí velmi silně i naše sociální prostředí.

i

PRŮVODCE STUDIEM

V dalším textu rozebereme některé z těchto činitelů se zřetelem k učebnímu procesu. Jak bylo v předchozím textu naznačeno, zvyšovat motivaci žáků k učení je možné aktualizací, navozením či probuzením jejich potřeb a zájmů, zejména poznávacích, sociálních a výkonových. Pokuste se tedy vnímat následující informace z tohoto zorného úhlu a vztahovat je k vnitřním potřebám žáků.

VLIV ÚSPĚCHU A NEÚSPĚCHU

Potřeba úspěšného výkonu případně potřeba vyhnout se neúspěchu je výrazným stimulem pro učební činnosti. Základy výkonových potřeb se vytvářejí od raného dětství a rozvíjejí se v souvislosti s přiměřeností a náročností požadavků, a také v závislosti na zvládnutí/nezvládnutí úkolu. Úroveň motivace k určité činnosti je ovlivněná tím, jestli jedinec v předchozí etapě zažil úspěch nebo neúspěch. Úspěch obecně motivaci posiluje. Podařili se nám něco, prožíváme pocity radosti, hrdosti, což posiluje naši sebedůvěru. Navíc se obvykle dočkáme i pochvalného ocenění od okolí (uspokojení potřeby společenského uznání). Není divu, že člověk má pak tendenci zabývat se touto nebo obdobnou činností opakovaně. Motivace je posílena.

Opačné pocity člověk zažívá při neúspěchu. Nesplněný nebo špatně zvládnutý úkol navozuje pocity zklamání, viny, hanby, nekompetence. Neúspěch snižuje sebedůvěru a narušuje sebevědomí. Jestliže si člověk nevěří, nechce se mu znovu podstupovat riziko neúspěšného pokusu. Ztrácí zájem o danou činnost a jeho aktivita klesá. Motivace oslabuje.

Na základě toho je možné říct, že úspěch obvykle posiluje a neúspěch oslabuje motivaci. Ale neplatí to ve všech případech. Záleží na frekvenci a poměru úspěchu a neúspěchu. Jestliže dítě zažívá úspěch často a opakovaně i při nevelkém úsilí, pak jej právě dílčí neúspěch dokáže motivovat k intenzivnější činnosti. Dítě si uvědomí nepříjemné pocity spojené s neúspěchem a má snahu být opět tím úspěšným.

Ovšem ani toto neplatí vždy. K posílení motivace při občasné neúspěchu dojde, pokud má žák potřebu být úspěšný. Zaměřenost na dosažení úspěchu nebo naopak na vyhnutí se neúspěchu se odráží jednak v interpretaci příčin učebních výsledků, jednak v míře a obsahu výsledné motivace. Žáci s převažující **potřebou úspěšného výkonu** mají

tendenci interpretovat příčiny úspěchu jako důsledek svých předpokladů, kdežto neúspěch jako důsledek nedostatečné snahy a tréninku. Neúspěch je tedy může motivovat ke zvýšenému úsilí. Děti s převažující **potřebou vyhnout se neúspěchu** mají v náročnějších situacích obavy ze selhání a svůj případný neúspěch interpretují jako důsledek nedostatečných schopností. Zaměřenost na vyhnutí se neúspěchu se objevuje zpravidla jako důsledek nepřiměřených, příliš vysokých nároků a požadavků a častého negativního hodnocení ze strany rodiny a školy.

NAUČENÁ BEZMOCNOST

Pro žáka je velmi náročné zvládnout tíživou situaci, kdy nezná příčiny neúspěchu nebo neví, jak odstranit překážky a dosáhnout cíle. Při častém, opakovaném neúspěchu a neznalosti příčin neúspěchu pak může u žáka dojít ke stavu **naučené bezmocnosti**, kdy jedinec ztrácí kontrolu nad svým prostředím, není schopen situaci objektivně hodnotit, a ať dělá cokoli, nedokáže změnit svou situaci. Pak zpravidla rezignuje a nesnaží se změnit svou pozici ani v případě, že se postupně změní podmínky a dosažení cíle se jeví jako reálné. Nepřiměřenost nároků pak vede ke snaze vyhnout se neúspěchu. Pro zvyšování motivace a rozvoj výkonových potřeb je tedy důležité klást na dítě sice relativně vysoké, ale přiměřené nároky. Ale také naučit analyzovat situaci neúspěchu a nalézat pravé příčiny neúspěchu. (Plevová, 2007)

SAMOSTATNÝ ÚKOL



Představte si konkrétního žáka s určitým typem postižení, u kterého jste identifikovali stav naučené bezmocnosti. Jakým způsobem byste v tomto případě postupovali v další edukaci? Odpovědi si zaznamenejte a připravte pro diskusi.

NOVÉ, AKTUÁLNÍ, ATRAKTIVNÍ A SMYSLUPLNÉ UČIVO

Aby byla motivace k učení navozena a posílena, je žádoucí aktualizovat a v průběhu edukace uspokojovat poznávací potřeby. Ty patří k důležitějším stimulům učební činnosti žáka a rozvoje jeho osobnosti. Nemusí však být u každého jedince dostatečně rozvinuty, a proto bychom měli usilovat o jejich systematický rozvoj, následnou aktualizaci a uspokojení. Toho by mělo být dosaženo zařazením nových prvků, aktuálního, atraktivního a smysluplného učiva:

- **Nové prvky.** Z podstaty vrozeného orientačně pátracího reflexu, vyplývá, že naši pozornost upoutají a náš zájem vzbudí daleko snáz nové, aktuální informace a neobvyklé skutečnosti než všední, známé, stereotypní, opakující se věci. Ve vyučovacím procesu nám z tohoto důvodu pro posílení motivace žáků napomohou nové situace, pomůcky, modely, netradiční metody apod.

V situaci, kdy jsou žáci zvyklí na převážně receptivní styl výuky, je novým a motivujícím prvkem zařazení problémových úloh.

- Atraktivní a smysluplné učivo. Vnitřní motivace je posílena, pokud předložený obsah dává jedinci smysl, pokud ví, proč se jím má zabývat, jaký to pro něj bude mít význam, je pro něj zajímavý, přitažlivý, atraktivní. Smysluplnost učiva roste, pokud existuje souvislost učiva s žákovými zájmy, životními cíli a předchozími zkušenostmi. Pokud učitel žáky dobře zná i po této stránce, bude se mu lépe hledat a prezentovat spojitost s obsahem učiva. Žákovi pak jeho učební činnost bude dávat smysl.
- Stanovení cíle a tendence k dokončení úkolu. Má-li jedinec konkrétní cíl a ví, co jej čeká a kam má dojít, probouzí se jeho poznávací zájem daleko snadněji. Je-li pak vyrušen při plnění nějakého úkolu (se kterým si ví rady), mívá silnou motivaci vrátit se znovu k původnímu úkolu a dokončit jej.



PŘÍPADOVÁ STUDIE

Žák, který se zajímá o přírodu a věnuje tomu téměř všechen svůj volný čas, nebyl vůbec motivován k tomu, aby získával poznatky z humanitních předmětů. Vyšší motivaci projevoval při studiu přírodovědných předmětů. Učitel biologie a zeměpisu, který se o žáka a jeho mimoškolní aktivity zajímal, dokázal žákových zájmů a nadstandardních znalostí a zkušeností využít a podpořit je. Ale také učitelé humanitních předmětů se po seznámení s žákovými specifickými zájmy snažili najít možnosti, jak využít a podpořit žákovy přírodovědné zájmy ve své výuce. Žák postupně získal pozitivnější vztah i k těmto předmětům.

ČINNOST A AKTIVITA

Potřeba aktivity, činnosti je přirozenou potřebou člověka. Je tedy pochopitelné, že pro nás bude přitažlivější ta situace, v níž budeme sami aktivní, než ta, v níž budeme nuceni nečinně přihlížet. Ve vyučovacím procesu je vhodné dát možnost nejen pohybové aktivity, ale i manuální a kognitivní činností. Tuto funkci naplňuje kreslení, konstruktivní činnosti, řešení hádanek, kvízů apod. Sem můžeme zařadit i dříve zmíněné problémové úlohy, které navozují vnitřní konflikt. Žák je vtažen do problému, klade si otázky, na něž chce znát řešení, hledá a objevuje odpovědi.

Důležitá je aktivní spoluúčast žáků na vyučování - při volbě cílů, obsahu, činností a způsobů jejich realizace. Toto splňuje tzv. interaktivní vyučování, v němž se žáci aktivně zapojují, diskutují, řeší problémy, zpracovávají projekty, učí se navzájem jeden od druhého. (Urbanovská, Škobrtal, 2012)

SOCIÁLNÍ KONTAKT

Potřeba sociálního kontaktu, pozitivních sociálních vztahů a sociálního uznání patří k základním psychickým potřebám člověka jako sociální bytosti. Snaha po uspokojení těchto potřeb představuje proto v chování člověka významný hnací motor. Sociální potřeby, motivující k učební činnosti můžeme konkretizovat a rozdělit takto:

- *Potřeba sociálního kontaktu* Významná je také potřeba sociálního kontaktu, pozitivních vztahů a potřeba sociální opory. Motivace pro určitou činnost se proto zpravidla zvyšuje, jestliže máme možnost pracovat společně s ostatními. Podmínkou je ovšem náš pozitivní vztah k dané osobě či skupině. Pak je činnost pro nás zajímavější, příjemnější a zábavnější. Zároveň můžeme s ostatními sdílet své pocity, požádat o pomoc, o radu.
- *Potřeba sociálního uznání.* Mnohý člověk chce dosáhnout úspěchu právě kvůli očekávanému pozitivnímu hodnocení, společenskému ocenění, projevu uznání. Velmi silně motivující je to zejména v případě, ocenění od osoby, na které mu velmi záleží, která je pro něj autoritou. Také student se mnohdy snaží splnit úkol jen kvůli hodnocení rodiče, spolužáků nebo učitele (třeba mladého a atraktivního).
- *Postoj sociálního okolí k činnosti žáka.* Nejen společenské hodnocení výsledku činnosti (úspěchu), ale také společenský postoj k činnosti samotné má motivační význam. Dítě je daleko více motivováno pro činnost, která je okolím kladně hodnocena, o kterou projevují zájem jeho kamarádi, rodiče, případně širší sociální prostředí. Je proto také ve svém postoji k učení ovlivněno učebními postoji spolužáků i rodičů a jejich vztahem ke škole. Pokud rodiče s dítětem se zájmem diskutují nad tématy probíranými ve škole, je daleko více motivováno než dítě, jehož rodiče o tom vůbec nechťejí slyšet nebo se vyjadřují s despektem („To ti k ničemu nebude, to tam vůbec nemusíš chodit.“)
- *Potřeba sociálního srovnání.* Ve škole jsou k motivaci často využívány soutěže. Snaha člověka zvítězit, být první souvisí s výkonovými potřebami, potřebou seberealizace, prestiže. Žák chce ukázat, že je lepší nežli ostatní, že úkol dokáže splnit lépe. (Urbanovská, Škobrtal, 2012; Kusák, Dařílek, 2001)

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Představte si školní třídu na základní škole s integrovanými žáky. Zamyslete se nad tím, zda a jakým způsobem budete chtít využít motivační účinek soutěží. Jsou soutěže pro žáky vždy motivující? Kdy zvyšují motivaci žáků k učení? Ke svým úvahám můžete využít i pasáže z textu kapitoly 5.1 Vztah učitele a žáka. Své odpovědi si připravte k diskusi.

Kromě výše zmíněných jsou významnými činiteli ovlivňujícími motivaci žáka k učení také: systém hodnocení (školní klasifikace, aplikace odměn a trestů), žákův postoj k sobě

samému, emocionální prožitky. Těmto aspektům se věnujeme v dalších kapitolách tohoto studijního textu.



PRO ZÁJEMCE

Celkový přehled vnitřních a vnějších faktorů, které nějakým způsobem ovlivňují míru motivace, by mohl být velice obsáhlý. K hlubšímu porozumění této důležité problematice doporučujeme studium publikace I. Pavelkové (2002).



OTÁZKY

1. Definujte podstatu motivace.
 2. Jaký význam má motivace pro efektivitu učení?
 3. Porovnejte a odlište od sebe vnitřní a vnější motivaci.
 4. Objasněte vliv úspěchu a neúspěchu na motivaci.
 5. Vysvětlete, kdy se dostavuje a co je podstatou stavu naučené bezmocnosti.
 6. Uveďte faktory, které ovlivňují míru motivace.
-



SHRNUTÍ KAPITOLY

Motivace patří k nejdůležitějším činitelům ovlivňujícím učení. Zákon motivace jako jeden z obecných zákonů učení hovoří o tom, že bez dostatečné motivace nedochází k efektivnímu učení. Motivaci chápeme obecně jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují aktivitu (chování, jednání) člověka. Toto pojetí je ve shodě s definicemi mnoha autorů. A. Plháková vymezuje motivaci jako „souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují prožívání a chování s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.“ (Plháková, 2005, s. 319).

Motivy jsou pohnutky, které determinují směr, zaměření, obsah, intenzitu a délku trvání určité aktivity. Mohou být uvědomované, neuvědomované, sebezáchovné, stimulační, sociální. Vznikají většinou na základě vzájemného působení vnitřních podnětů a podnětů z vnějšího prostředí. Vnitřní (intrinsická) motivace vychází z vnitřních pohnutek, jejím základem je systém potřeb a zájmů jedince. Vnitřní motivy (potřeba poznávací, potřeba činnosti, společenského styku, seberealizace aj.) jsou přímo spojeny s příslušnou činností nebo učivem. Vnější motivace (extrinsická) je dána působením incentív, tj. vnějších podnětů, jevů a událostí, které jsou s danou činností žáka spojeny nepřímou, ale mají zpravidla schopnost aktualizovat některou z vnitřních potřeb člověka. Vnitřní motivace k učení je účinnější nežli motivace vnější. Vzhledem k individuální struktuře potřeb a jejich hierar-

chii se utváří specifická motivační zaměřenost jedince. Míra motivace v procesu učení kolísá a nabývá různých podob. Podle fází učebního procesu rozlišujeme motivaci počáteční (vzbuzení aktivity jedince na počátku učebního procesu), průběžnou (udržení či posílení motivace v průběhu učení) a výslednou (posílení/oslabení celkové motivace).

Mezi faktory ovlivňující míru motivace patří úspěch/neúspěch, nové, aktuální, atraktivní a smysluplné učivo, stanovení cíle, tendence k dokončení úkolu, činnost a aktivita, sociální kontakt, sociální uznání, společenské ocenění, možnost sociálního srovnání, systém hodnocení, sebepojetí, emocionální prožitky. Úspěch posiluje a neúspěch oslabuje motivaci. Záleží na frekvenci a poměru úspěchu a neúspěchu. Při častém neúspěchu a neznalosti příčin neúspěchu může docházet ke stavu naučené bezmocnosti. Jedinec ztrácí kontrolu, nedokáže změnit svou situaci. Pak zpravidla rezignuje a nesnaží se změnit svou pozici ani v případě, že se postupně změní podmínky a dosažení cíle se jeví jako reálné.

ODPOVĚDI



1. Motivaci chápeme obecně jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují aktivitu (chování, jednání) člověka. Podle Plhákové je motivace „souhrn všech intrapsychických dynamických sil nebo motivů, které aktivizují a organizují prožívání a chování s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.“
2. Motivace patří k nejdůležitějším činitelům ovlivňujícím učení. Zákon motivace jako jeden z obecných zákonů učení hovoří o tom, že bez dostatečné motivace nedochází k efektivnímu učení.
3. Vnitřní (intrinsická) motivace vychází z vnitřních pohnutek, jejím základem je systém potřeb a zájmů jedince. Vnitřní motivy jsou přímo spojeny s příslušnou činností nebo učivem. Vnější motivace (extrinsická) je dána působením incentív, tj. vnějších podnětů, jevů a událostí, které jsou s danou činností žáka spojeny nepřímou. Vnitřní motivace k učení je účinnější nežli motivace vnější.
4. Úspěch obvykle posiluje a neúspěch oslabuje motivaci. Ale neplatí to ve všech případech. Záleží na frekvenci a poměru úspěchu a neúspěchu.
5. Ke stavu naučené bezmocnosti dochází při častém, opakovaném neúspěchu a neznalosti příčin neúspěchu. Jedinec ztrácí kontrolu nad svým prostředím, není schopen situaci objektivně hodnotit, nedokáže změnit svou situaci. Rezignuje a nesnaží se změnit svou pozici ani v případě, že se postupně změní podmínky.
6. Mezi faktory ovlivňující míru motivace patří úspěch/neúspěch, nové, aktuální, atraktivní a smysluplné učivo, stanovení cíle, tendence k dokončení úkolu, činnost a aktivita, sociální kontakt, sociální uznání, společenské ocenění, možnost sociálního srovnání, systém hodnocení, sebepojetí, emocionální prožitky.

7 TVOŘIVOST V EDUKAČNÍM PROCESU



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

V této kapitole je analyzován pojem tvořivost ve vztahu k edukačnímu procesu. Nejprve je vymezen pojem tvořivost, tvořivost objektivní a tvořivost subjektivní. Dále je analyzován komplex tvořivých schopností (znaky tvořivosti) a faktory vzniku kreativity. Následně charakterizujeme etapy tvůrčí činnosti, vlastnosti tvořivého jedince a závěrem jsou uvedena doporučení k možnostem rozvoje tvořivosti v edukačním procesu.



CÍLE KAPITOLY

Na základě studia této kapitoly bude student schopen:

- Definovat pojem tvořivost.
 - Odlišit subjektivní a objektivní tvořivost.
 - Objasnit komplex tvořivých schopností.
 - Charakterizovat faktory umožňující vznik a rozvoj kreativity.
 - Analyzovat etapy tvůrčí činnosti.
 - Posoudit možnosti rozvoje kreativity v edukačním procesu.
-



ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

Ke studiu a osvojení základních poznatků této kapitoly potřebujete asi 60 minut.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Tvořivost, kreativita, subjektivní a objektivní tvořivost, komplex tvořivých schopností, fluence, flexibilita, originalita, elaborace, senzitivita, redefinice, etapy tvůrčí činnosti, přípravná fáze, inkubace, iluminace, verifikace, testy tvořivosti, divergentní myšlení, produktivní myšlení

7.1 Co je to tvořivost?

Tvořivost neboli kreativitu můžeme obecně považovat za nejvyšší, specificky lidský způsob řešení problému. Jde o schopnost nebo činnost, při které se vytváří něco nového.

DEFINICE

Df

Tvořivost lze definovat jako komplexní schopnost, která je výsledkem zdařilé syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů. Projevuje se produkcí nových, původních a vhodných (vyhovujících) myšlenek a nápadů. (Plháková, 2005, s. 294)

Podle kritéria novosti můžeme rozlišovat tvořivost subjektivní a objektivní. O **objektivní tvořivosti** hovoříme tehdy, jestliže jde o produkt ve své době originální, nový, pravdivý, neobvyklý a zobecnitelný. **Subjektivní tvořivost** se vztahuje k samotné činnosti jedince, k jeho myšlení a kombinacím. Zahrnuje vše, co je nové pro jedince samotného, na co sám přišel, sám objevil, vytvořil, aniž by měl nějaký návod či vzor. Přitom však tento objev již mohl učinit dříve někdo jiný.

Objektivní tvořivost má vyšší hodnotu, jsou na ni kladeny vyšší požadavky. Ale ani subjektivní tvořivost nelze podceňovat. Tvůrčí síly každého jedince je žádoucí podporovat. Subjektivní tvořivost se může rozvinout v tvořivost objektivní.

Tvořivost můžeme chápat jako proces, ale také jako produkt, ale také jako schopnosti tvořivého jedince anebo jako soubor podmínek pro tvůrčí činnost. Tvořivost se projevuje v mnoha oblastech a může vést k vytváření produktů rozmanité povahy. Vědecké objevy, slovesná, hudební, výtvarná díla, ale také tvořivost v běžném životě při šití, vaření, zařizování domu apod. Většinou je uznáván názor, že mimořádná kreativita významných tvůrců vychází ze stejných zdrojů jako tvořivost v každodenním životě (Plháková, 2005).

Tvůrčí proces je charakterizován převahou produktivního a divergentního myšlení. **Produktivní myšlení** (na rozdíl od reproduktivního) nevyužívá nekriticky postupů, které se osvědčily dříve, v jiných situacích. Ačkoli takto mnohdy postupujeme, ne vždy se osvědčený způsob hodí na nové situace. Produktivní myšlení směřuje k restrukturalizaci vztahů uvnitř daného problému. Je nutné získat dostatečný vhled do situace, který umožňuje změnu chápání systému vztahů. **Divergentní myšlení** je proces, který na rozdíl od konvergentního myšlení nesměřuje k vyslovení jediného závěru, ale naopak umožňuje hledání a vytváření nejrůznějších alternativních řešení. Divergentní myšlení je důležité při řešení problémů, které mají několik možných řešení anebo několik možných postupů. Konvergentní myšlení se využívá naopak při úlohách, ve kterých existuje jediné či jednoznačné řešení. (Plháková, 2005)

7.2 Komplex tvořivých schopností

Většinou je tvořivost považována nikoliv za jednoduchou schopnost, ale celý komplex schopností. Někdy jsou tyto dílčí schopnosti, které si dále představíme, chápány jako znaky tvořivosti. V souvislosti s charakteristikou jednotlivých tvořivých schopností zmíníme i možnosti jejich měření. Jednotlivé tvořivé schopnosti je možné zjišťovat testovými i netestovými technikami. U jednotlivých schopností budou charakterizovány příklady Guilfordových testů tvořivosti. To nám umožní lépe si danou schopnost představit a sledovat její projevy i v běžném edukačním procesu. (Kusák, Dařílek, 2001).

SENZITIVITA K PROBLÉMŮM

Jedná se o schopnost citlivě vnímat problémy a aktivně je vyhledávat. Může být zjišťována například pomocí testu vidění problémů. K předloženému seznamu názvů běžných předmětů má jedinec uvést problémy (otázky), které jej v souvislosti s daným předmětem napadají. Například k předmětu „svíčka“ je možné uvést problémy (otázky) jako: Jak ji zapálit, jak dlouho bude hořet, jak se vyrábí, zda je lehčí než voda apod. Počítá se počet správných odpovědí, které postihují daný problém.

FLUENCE (PLYNULOST)

Jde o schopnost vytvářet velké množství myšlenek. Testy fluence obsahují například úkol za určitý časový úsek (např. 2 minuty) vymyslet co nejvíce slov, která mají podobný význam jako podnětové slovo – například slovo „tvrdý“. Řešením by byl seznam slov jako pevný, tuhý, neohebný apod. Nebo vymyslet co nejvíce slov začínajících na určité písmeno. Eventuálně co nejvíce možných důsledků určité situace (kdyby na náměstí přistáli mimozemšťané). Vyhodnocení spočívá v sečtení všech odpovědí – skóre odpovídá počtu všech odpovědí.

FLEXIBILITA (PRUŽNOST)

Pružnost je schopnost jedince produkovat odlišné myšlenky nebo používat rozdílné přístupy. Zjišťovat se může například testy neobvyklého použití věcí. Spočívají v tom, že za určitý časový úsek má jedinec vymyslet různá netradiční použití věcí, například novin. Odpovědi mohou být například izolace, ochrana před chladem, vycpávka bot, založení ohně, vytvoření oděvu apod. Při vyhodnocování se nesleduje absolutní počet nápadů, ale to, jak jsou nápady rozmanité, z rozmanitých oblastí, jestli se v nich projevuje změna zaměřenosti myšlení. Ukazatelem pružnosti myšlení je počet změn zaměřenosti myšlení.

ORIGINALITA (PŮVODNOST)

Jedná se o schopnost vytvářet myšlenky, které jsou nové, původní, odlišné od běžných nápadů a schémat. Zjišťovat tuto schopnost je možné například testem „Titulky k příběhům“. V zadání je popsán určitý příběh a daná osoba má vymyslet co nejoriginálnější

titulek. Jako originální jsou vyhodnocovány titulky vtipné, trefné, neobvyklé a jen vzdáleně spojené s daným příběhem. Originalitu lze vyhodnocovat také srovnáním s produkcí dalších lidí. Ty nápady, které se nevyskytly u žádné jiné osoby lze vyhodnotit jako originální.

ELABORACE (PROPRACOVANOST)

Jde o schopnost pečlivého vypracování, propracování do detailů. Lze ji měřit na základě testu vypracování plánu. Do předloženého náčrtku plánu (nedokončený byt, rozestavěné město apod.) má daná osoba za úkol dokreslit všechny detaily, aby se stal funkčním. Hodnotí se hloubka propracovanosti a smysluplnost dopracovaných detailů.

REDEFINICE

Jedná se o schopnost vnímat nebo definovat předměty a jevy jiným, odlišným způsobem, než je obvyklé a běžné. Tuto schopnost můžeme zjišťovat například testem spojování předmětů. Daným osobám jsou předloženy seznamy dvojic předmětů, každý jiného druhu. Je potřeba je spojit tak, aby z nich vznikl nový předmět. Například hůl a hřebík je možné spojit v oštěp, udici apod. Hodnotí se tak, že za správnou odpověď je považován nový předmět, který je funkční sám o sobě bez použití dalších předmětů. (Kusák, Dařílek, 2001).

SAMOSTATNÝ ÚKOL



Nechejte se inspirovat uvedenými příklady testů tvořivosti a vytvořte sadu vlastních zadání, kterými byste mohli ověřovat tvořivé schopnosti Vašich žáků. Následně tyto úkoly můžete použít nejen k měření, ale také k rozvíjení tvořivých schopností žáků.

7.3 Předpoklady vzniku a rozvoje kreativity

Na základě výzkumů kreativity, zkoumání vlastností tvořivých jedinců a sociálních podmínek rozvoje tvůrčích aktivit byly vysloveny mnohé teorie o faktorech podporujících rozvoj tohoto fenoménu. V současné době převažuje v oblasti zkoumání tvořivosti tzv. integrativní přístup (Lubart, 1994 in Plháková, 2005).

Podle něj je pro vznik kreativity potřebný současný výskyt těchto šesti faktorů:

- Intelektuální schopnosti – jako schopnost dívat se na problém z neobvyklého úhlu pohledu, průběžně sledovat a hodnotit efektivnost zvoleného postupu a nacházet neobvyklé souvislosti.

- Expertní znalosti a dovednosti – poznatky a kompetence jedince, které existují v podobě propracovaných kognitivních schémat a modelů.
- Styly myšlení – schopnost globálního a zároveň lokálního uvažování. Schopnost přemýšlet o celku a současně propracovávat detaily. Schopnost vystoupit při uvažování o tématu mimo obvyklý rámec, překročit hranice.
- Osobnostní rysy – charakteristiky jako tolerance vůči dvojznačnosti, vytrvalost, nekonformnost, odvaha riskovat, hájit svá vlastní přesvědčení, nezávislost na hodnocení ostatních.
- Vnitřní motivace, která je dána zaměřeností na řešení problému. Tvořiví lidé jsou zaujatí danou otázkou, tvůrčí aktivita je baví, jsou zvědaví, baží po objevování nových skutečností. Sláva a peníze nejsou tím nejdůležitějším motivem.
- Podpůrné prostředí – prostředí, které je intelektuálně podnětné, život ve velkých kulturních centrech, akceptování originálních, neobvyklých nápadů ze strany společnosti.



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Zamyslete se nad tím, co v naší současné společnosti může bránit a co naopak podporuje rozvoj tvořivosti. Jakým způsobem byste se snažili podpořit rozvoj tvořivosti v edukačním procesu? Své nápady si poznamenejte. Následně je porovnejte s textem poslední podkapitoly „Podpora rozvoje tvořivých schopností“.

7.4 Etapy tvůrčí činnosti

Tvůrčí činnost je dynamický proces, který podle G. Wallaseho (Plháková, 2005) probíhá v několika kvalitativně odlišných etapách:

PŘÍPRAVNÁ FÁZE

V této fázi jde o vytyčení problému. Člověk si vyhledává a sbírá informace, dělá si náčrtky, poznámky, výpisky a zkouší najít řešení. Proniká hlouběji do dané problematiky. Součástí této fáze je dokonalé porozumění problému, vytvoření jeho mentální reprezentace. V této fázi dochází i k pokusům o řešení na základě dosud osvědčených postupů a známých pravidel. Někdy se ale tímto způsobem opakovaně a dlouhou dobu nedaří najít cestu z problémové situace. To způsobuje frustraci, jedinec pocítuje úzkost a na určitou dobu se přestane problémem zabývat („stejně to neumím vyřešit...“).

INKUBACE

Časová prodleva v řešení problému zpravidla paradoxně může situaci pomoci. Fáze inkubace, kdy se člověk nějakou dobu problémem nezabývá a nechá si ho uležet, se uka-

zuje být velmi důležitá. Jedná se o období, které je potřebné k tzv. „vylíhnutí“ nového nápadu. Během této fáze zřejmě probíhá v nevědomých oblastech lidské mysli latentní zpracování problémové situace, utřídění a restrukturalizace nashromážděných údajů. Může být změněno nevhodné mentální nastavení, přenesením pozornosti na jiné podněty se uvolní mysl, objeví se nové alternativy. Po určité době se pak znenadání dostaví nápad, který je základem řešení problému. Tím začíná fáze iluminace.

ILUMINACE

Je fáze, v níž se dostaví tzv. „aha zážitek“ se zvláštním pocitem uspokojení, úlevy nad vyřešením problému (doprovázený slovními projevy jako Heuréka, sláva, už to mám). Gestalt psychologie označuje tuto etapu jako „vhled“. Dosavadní informace se spojují v smysluplný celek, objeví se řešení problému.

VERIFIKACE

Verifikace je poslední etapou tvůrčího procesu. V jejím průběhu si jedinec ověřuje kvalitu nalezeného řešení, což představuje rovněž intenzivní, detailní činnost vyžadující notnou dávku vytrvalosti a trpělivosti. (Plháková, 2005)

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Vybavte si vlastní zkušenosti s průběhem své tvůrčí činnosti. Dokážete rozlišit a konkrétně popsat jednotlivé fáze? Shodují se s modelem etap tvůrčí činnosti podle G. Wallaseho?

7.5 Rozvoj kreativity v edukačním procesu

Mít ve třídě tvořivé žáky nepřináší učitelům vždycky potěšení. Nemusí být příliš ukázněni a „poslušní“, mívají nepříjemné dotazy a nečekané nápady. Mohou narušit naplánovaný průběh výuky. Protože takové chování mohou někteří učitelé vyhodnotit jako ohrožení své autority, může se stát, že takové chování potlačí již v počátku. Tím mohou negativně působit na snahy jedinců o tvůrčí řešení problémů a vytvářejí atmosféru, která je pro rozvoj tvořivosti nepříznivá.

Podpora kreativity je ale žádoucí nejen vzhledem k celkovému osobnostnímu rozvoji osobnosti žáka, ale také z hlediska zvýšení zájmu o vyučování. Tvořivost a divergentní myšlení je možné rozvíjet prostřednictvím explorativních metod, experimentování, hledání problémů, vytváření hypotéz, ověřování hypotéz. Je žádoucí oceňovat projevy tvořivosti u žáků, akceptovat a oceňovat neobvyklé otázky a myšlenky, navozovat tvořivou

atmosféru. Nemusí být pro učitele snadné zaujmout tvořivý přístup k vyučování, ale je to žádoucí.

Základní zásady pro rozvíjení tvořivosti v edukačním procesu můžeme shrnout do následujících bodů (Kusák, Dařílek, 2001):

- **Poskytovat žákům bezprostřední zkušenosti**, které zvyšují senzitivitu k podnětům. Kvalitu tvořivosti pozitivně ovlivňuje zejména možnost bezprostředně zkoumat a zabývat se různými objekty a předměty.
- **Rozvíjet konstruktivní postoj k informacím.** Znamená to nejen vést žáky ke kritické analýze předkládaných informací (i když i to je důležitější než nekritické přebírání myšlenek). K rozvoji kreativity je ale potřeba iniciovat žáky ke konstruktivní kritice – přemýšlet o jiných, dalších souvislostech, možnostech a řešeních.
- **Nepředkládat zbytečně příklady nebo ilustrace** při zadávání tvořivých aktivit. Žáci pak mívají tendenci plnit očekávání učitele tím, že se snaží svůj výkon přizpůsobit prezentovanému modelu. Je lepší neuvádět konkrétnější představy budoucího produktu, pokud nám jde o podporu kreativity žáků.
- **Neposkytovat příliš často hodnotící komentáře.** Bez ohledu na typ hodnocení se ukazuje, že příliš časté hodnocení má za následek snížení tvůrčí aktivity a iniciativy žáků. Je to pochopitelné. Jedinec se cítí být svázaný hodnotícími kritérii a ztrácí odvahu k prezentaci neobvyklých neověřených nápadů.
- **Poskytnutí neohodnocených cvičení.** Pokud je žákům zdůrazněno, že jejich výtvary a nápady nebudou hodnoceny, klasifikovány, pak začínají projevovat více tvořivosti. Plní-li si zadání jen tak pro svoji potřebu, pro svoji radost, uvolní se, produkují více nápadů, které bývají i rozmanitější a originálnější. Tento princip se ale ukazuje jako důležitější při práci s dětmi mladšího školního věku. (Kusák, Dařílek, 2001)
- **Vytvářet spíše malé homogenní skupiny.** Při skupinových aktivitách je lepší, když seskupíme žáky do skupinek podle úrovně výkonu, rozumových schopností. Pokud pracují v heterogenních skupinách (výkonnější, pohotovější, spolu s méně výkonnými a pohotovými), zvyšuje se hladina sociálního stresu, který má negativní vliv na kreativní proces. V homogenních skupinách se projevuje méně rušivých interakcí, více pozitivních kooperativních interakcí než v heterogenní skupině. Slabší žáci vykazují v homogenní skupině vyšší míru tvořivosti.
- **Navodit tvořivou atmosféru.** Je potřeba ujistit žáky v tom, že jejich tvořivé aktivity a myšlenky jsou očekávané. V tom případě se děti začínají projevovat daleko tvořivěji, dokonce se začínají předhánět v tom, kdo bude mít ten nejvíce neobvyklý nápad.

Závěrem je možné upozornit na to, že rozvoj tvořivosti ve vyučování je tvořivým přístupem učitele. Jinak řečeno i sám učitel by měl pracovat na rozvoji svých kreativních

schopností. Je také žádoucí aplikovat spíše demokratický styl vedení žáků. Přemíra pravidel, norem, zákazů a příkazů svazuje iniciativu a tvořivé síly žáků.

OTÁZKY



1. Definujte pojem tvořivost.
2. Vysvětlete pojmy subjektivní a objektivní tvořivost.
3. Které schopnosti tvoří komplex tvořivých schopností?
4. Jakým způsobem můžeme měřit tvořivé schopnosti?
5. Charakterizujte faktory umožňující vznik a rozvoj kreativity.
6. Analyzujte etapy tvůrčí činnosti.
7. Objasněte možnosti rozvoje kreativity v edukačním procesu.

SHRNUTÍ KAPITOLY



Tvořivost neboli kreativitu můžeme obecně považovat za nejvyšší, specificky lidský způsob řešení problému. Jde o schopnost nebo činnost, při které se vytváří něco nového. Tvořivost lze definovat jako komplexní schopnost, která je výsledkem zdařilé syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů. Projevuje se produkcí nových, původních a vhodných (vyhovujících) myšlenek a nápadů. (Plhánková, 2005, s. 294). Podle kritéria novosti můžeme rozlišovat tvořivost subjektivní a objektivní. O objektivní tvořivosti hovoříme tehdy, jestliže jde o produkt ve své době originální, nový, pravdivý, neobvyklý a zobecnitelný. Subjektivní tvořivost se vztahuje k samotné činnosti jedince, k jeho myšlení a kombinacím. Zahrnuje vše, co je nové pro jedince samotného.

Tvořivost chápeme jako proces, jako produkt, jako schopnosti tvořivého jedince anebo jako soubor podmínek pro tvůrčí činnost. Tvůrčí proces je charakterizován převahou produktivního a divergentního myšlení. Tvořivost je považována za komplex schopností: senzitivita k problémům, fluence, flexibilita, originalita, elaborace a redefinice. Tvořivé schopnosti měříme testy tvořivosti: Test vidění problémů, Test fluence, Test neobvyklého použití věcí, Titulky k příběhům, Test vypracování plánu, Test spojování předmětů.

Mezi faktory (předpoklady) vzniku a rozvoje kreativity patří intelektuální schopnosti, expertní znalosti a dovednosti, styly myšlení, osobnostní rysy, zaměření na řešení problému, podpůrné prostředí. Tvůrčí činnost probíhá ve čtyřech základních etapách: Přípravná fáze; Inkubace; Iluminace; Verifikace. Kreativitu v edukačním procesu můžeme rozvíjet principy: poskytnutí bezprostřední zkušenosti, rozvoj konstruktivního postoje, nepředkládat zbytečně příklady, neposkytovat příliš často hodnotící komentáře, zadávat nehodnocená cvičení, malé homogenní skupiny, tvořivá atmosféra.



ODPOVĚDI

1. Tvořivost je nejvyšší, specificky lidský způsob řešení problému. Jde o schopnost nebo činnost, při které se vytváří něco nového. Tvořivost lze definovat jako komplexní schopnost, která je výsledkem zdařilé syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů. Projevuje se produkcí nových, původních a vhodných (vyhovujících) myšlenek a nápadů.
 2. O objektivní tvořivosti hovoříme tehdy, jestliže jde o produkt ve své době originální, nový, pravdivý, neobvyklý a zobecnitelný. Subjektivní tvořivost se vztahuje k samotné činnosti jedince, k jeho myšlení a kombinacím. Zahrnuje vše, co je nové pro jedince samotného.
 3. Komplex schopností tvoří senzitivita k problémům, fluence, flexibilita, originalita, elaborace a redefinice.
 4. Tvořivé schopnosti měříme testy tvořivosti. Například Test vidění problémů, Test fluence, Test neobvyklého použití věcí, Titulky k příběhům, Test vypracování plánu, Test spojování předmětů.
 5. Mezi faktory (předpoklady) vzniku a rozvoje kreativity patří intelektuální schopnosti, expertní znalosti a dovednosti, styly myšlení, osobnostní rysy, zaměření na řešení problému, podpůrné prostředí.
 6. Tvůrčí činnost probíhá ve čtyřech základních etapách: Přípravná fáze; Inkubace; Iluminace; Verifikace.
 7. Kreativitu v edukačním procesu můžeme rozvíjet principy: poskytnutí bezprostřední zkušenosti, rozvoj konstruktivního postoje, nepředkládat zbytečně příklady, neposkytovat příliš často hodnotící komentáře, zadávat nehodnocená cvičení, malé homogenní skupiny, tvořivá atmosféra.
-

8 EMOCE V EDUKACI

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Text kapitoly navazuje na učivo, které bylo obsahem psychologických disciplín v přechozím studiu (obecná psychologie), a aplikuje je na podmínky edukačního procesu. Pro zajištění této návaznosti bude nejprve v úvodu kapitoly definován pojem emoce, city a velmi stručně shrnuty základní informace. Následně je věnována pozornost vztahu emocí a procesu učení. Dále jsou charakterizovány vybrané negativní emoce (hněv a zlost, nuda, strach a úzkost) a analyzován jejich vliv na proces učení. Následně je charakterizováno prostředí příznivé pro proces učení v podobě modelu mozkově kompatibilního prostředí.

CÍLE KAPITOLY



Na základě studia této kapitoly bude student schopen:

- Definovat pojmy emoce a city.
 - Objasnit působení emocí na proces učení.
 - Charakterizovat vybrané negativní emoce.
 - Aplikovat vhodný přístup k úzkostným žákům.
 - Vysvětlit podstatu, příčiny a projevy nudy.
 - Porovnat a odlišit produktivní a neproduktivní hněv.
 - Analyzovat pravidla vytváření emočně příznivého prostředí
-

ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU



Ke studiu a osvojení základních poznatků této kapitoly potřebujete asi 60 minut.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Pozitivní a negativní emoce, vlastnosti citů, strach, úzkost, tréma, předzkouškový stav, nuda, hněv a zlost, emočně příznivé prostředí, mozkově kompatibilní prostředí.

8.1 Vymezení pojmu

Nejprve si velmi stručně připomeneme, co jsou emoce a jakými charakteristikami se vyznačují.



DEFINICE

Emoce a city označují zvláštní modalitu prožívání, jejichž různé obsahy jsou vyjadřovány slovy, ale jsou to prožitky svého druhu, které lze slovy vysvětlit jen obtížně a neúplně. Emoce je chápána jako širší pojem než cit. Cit lze chápat jako prožitkovou, čistě psychickou stránku emoce. V emoci je zahrnuto kromě citu i chování, bezděčný výraz (mimický) a fyziologické dění (Plevová, Petrová, 2012, s. 99)

City obvykle dělíme na citové reakce, citové stavy, citové vztahy. Emoce vyjadřují postoj jedince k sobě samému i postoj k vnějšmu světu. City mohou mít různou intenzitu a délku trvání. Jsou charakteristické specifickými vlastnostmi jako polarita (většina citů má svůj protiklad), ambivalence (smíšené city), aktuálnost (neopakovatelnost), stereotypnost (setrvačnost) emočních reakcí, nakažlivost (přenášení citů z jednoho člověka na druhého), citová adaptace (snížení intenzity citových reakcí na opakované podněty). Emoce souvisejí s fyziologickými změnami v organismu, projevují se ve verbálním i neverbálním chování jedince.

Emoce ovlivňují kognitivní funkce a průběh kognitivních procesů. Samotné emoce jsou ale také těmito procesy determinovány. Emocionálními prožitky jsou významně ovlivněny také motivace k učení, průběh a výsledky procesu učení.

8.2 Vliv emocí na průběh a výsledky učení

Emoce ve svých důsledcích ovlivňují školní výkon a spokojenost žáků ve škole. Jestliže je žák příjemně naladěný, prožívá pozitivní city a emoce (pocit radosti, uspokojení, bezpečí aj.), odráží se to pozitivně na zlepšení přesnosti jeho vnímání, schopnosti vybavovat si představy, asociovat, ukládat poznatky do paměti, pohotově myslet a adekvátně reagovat. Únava se dostavuje později, žák je schopen pracovat nad úkolem delší dobu. Pozitivní emoce mají pozitivní vliv i na vlastní sebepojetí žáka a vnímání vlastní školní úspěšnosti.

Jestliže však dítě pocítuje strach, napětí, ohrožení apod., je zpravidla blokována jeho myšlenková činnost i průběh ostatních kognitivních procesů, únava se dostavuje daleko rychleji.

PŘÍPADOVÁ STUDIE

Alena je svědomitá, velmi citlivá žákyně, která se pravidelně připravuje na výuku. Její výkony při ústním zkoušení u tabule jsou ale různé v různých předmětech u různých vyučujících. Při analýze podmínek a příčin slabšího výkonu při ústním zkoušení v daném předmětu vyšlo najevo, že důvodem nejsou horší předpoklady ke studiu v této oblasti. Důvodem byla zvýšená citlivost žákyně vůči svéráznému přístupu učitele. Žákyně při zkoušení učitelem, který ji povzbuzoval a projevoval důvěru v její schopnosti, podávala zpravidla lepší výkon, lépe reagovala a vybavovala si naučené učivo, protože se necítila být učitelem ohrožena. Naopak v druhém případě se nechala vždy zaskočit tím, že jí učitel nedal dostatek času na promyšlení odpovědi, že na ni naléhal, aby rychle odpověděla, eventuálně zvýšil hlas a začal zpochybňovat její schopnosti. Cítila se zahanbena, ohrožena a pak většinou výkon neodpovídal jejím schopnostem ani pečlivé přípravě.

Obecně můžeme říct, že pozitivní emoce podporují proces učení, kdežto negativní emoce jej zpomalují, brzdí, znesnadňují. Neplatí to však univerzálně ve všech případech. Empirické zkušenosti ukazují, že přiměřená hladina stresu dokáže napomoci motivaci a mobilizaci sil jedince. Vysoká intenzita ale není vhodná ani u pozitivních emocí. Negativní vliv na výkon jedince mají i příliš intenzivní pozitivní emoce. Příliš velká radost (radostný afekt) nám znemožňuje soustředit se, něco si zapamatovat, adekvátně reagovat. Proto se měla ve škole vytvářet taková atmosféra, která by podněcovala vznik pozitivních emocí střední intenzity.

8.3 Negativní emoce v edukaci

Pro zvýšení efektivity učebního procesu se snažíme zabezpečit optimální podmínky. V souvislosti s tím je důležité omezit vznik příliš intenzivních negativních emotivních reakcí. K nim ve škole patří především strach, úzkost, nuda, zlost a hněv.

STRACH A ÚZKOST

Školní prostředí obsahuje řadu podnětů a situací, které vzbuzují strach, úzkost a trému. Mohou to být situace spojené s náročnými požadavky na chování a výkon jedince, anebo s očekáváními, která žák nechce zklamat. Pojem **strach** jako obavu z něčeho konkrétního (strach z učitele, ze zkoušení) odlišujeme od pojmu **úzkost**, která je charakterizována jako nepříjemný tíživý pocit, při němž však neznáme příčinu. Hranice mezi strachem a úzkostí jsou mnohdy nejasné. Pocit strachu a úzkosti může u jedince vyvolávat různé reakce. U jednoho zvýšenou aktivitu, agresi, únik ze situace, u jiného pasivitu, vytěsnění z vědomí. U mnohých žáků má negativní důsledky na školní výkon. K rozvoji strachu ve škole přispívá zejména vyučovací styl založený na přísnosti, časté stresové situace, nestrukturovanost učiva a požadavků učitele a nízká úroveň znalostí a připravenosti žáka (např. neměl-

li možnost se připravit). V souvislosti se strachem a úzkostí se ve vyučovacím procesu objevuje i **tréma**. Pojmem tréma označujeme vysoký stupeň úzkostnosti, napětí s neschopností soustředit se. Odlišujeme ji od tzv. **předzkouškového stavu**, tenze, která mobilizuje síly a mizí zpravidla se započatím práce na úkolu.

Každý jedinec je jinak citlivý a má jinou míru tendence k úzkostné reakci. Někteří jedinci prožívají úzkost velmi často, při sebemenším podnětu ohrožení. Hovoříme o úzkostných jedincích a úzkostnosti jako relativně stálé vlastnosti osobnosti. Úzkostní žáci prožívají nepříjemně nejen písemky, zkoušení, ale také situaci domácí přípravy na vyučování. Je pro ně časově náročná, dlouho se rozhodují, těžce překonávají stavy napětí, trpí obavami, že zapomněli něco důležitého. To je provázáno nesoustředěností, poruchami paměti a schopnosti přesného uvažování i poruchami spánku a zvýšenou unavitelností. Na učitelovy dotazy se snaží odpovědět co nejrychleji. (Urbanovská, Škobrtal, 2012)

Těmto dětem pomáhá, když pracují v klidné, bezpečné atmosféře, nemusí vystupovat před velkou skupinou, mají jasné pokyny a požadavky od učitele, přehledně strukturované učivo a dostatek času na vypracování úkolu (testu), případně bagatelizace situace.



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

V jistých případech určitá míra úzkosti přispívá ke zvýšení výkonové motivace a dosažení vyššího výkonu. Byla zjištěna závislost účinku úzkosti na charakteru úkolu (v humanitních oborech se negativní vliv strachu a úzkosti projevil daleko méně než v ostatních). Zamyslete se nad tím, jak působí strach a úzkost na váš výkon. Co vám osobně napomáhá pro snížení míry strachu a úzkosti? Svě odpovědi si připravte k diskusi.

HNĚV A ZLOST

Hněv a zlost jsou nepříjemné pocity, které se dostávají zvláště v situacích, kdy jedinci někdo psychicky či fyzicky ubližuje nebo s ním špatně zachází, dále tehdy kdy někdo porušuje dohodnutá pravidla nebo kdy není možné (nebo jen s obtížemi) dosáhnout vytyčeného cíle.

Prožitek hněvu ale není jen špatný. Při zpětném pohledu na situace, v nichž se člověk rozhněval nebo pociťoval zlost, je možné zjistit, že někdy tento emocionální stav a následná reakce pomohly vyřešit problém, zatímco jindy se v důsledku hněvivé reakce vzniklý konflikt ještě prohloubil. Na základě intenzity a účinku proto rozlišujeme hněv produktivní a neproduktivní.

Produktivní hněv je podněcující, žádoucí, zvyšuje naše úsilí a aktivitu, vede k promyšlenějšímu jednání, argumentaci, konstruktivnímu řešení. Naopak **hněv neproduktivní** je nežádoucí, nezdravý. Zpravidla se jedná o velmi silný prožitek vzteku, nenávisti a

hořkosti, který je doprovázen nepříjemnými fyzickými stavy. V důsledku toho nejsme schopni správně posoudit situaci a adekvátně reagovat. Jednáme nekonstruktivně, nevhodně, svým chováním vyvoláváme hněv i u partnera. Tím konflikt neřešíme, ale prohlubujeme. Proto je velmi důležité, abychom usměrňovali intenzitu tohoto prožitku, analyzovali situaci a snažili se najít vhodná řešení.

NUDA

Nuda je nepříjemný prožitek, pramenící hlavně z neuspokojení žákovy potřeby poznání a činnosti. Dostavuje se tehdy, kdy žák není dostatečně motivován, nevidí smyslnost a osobní přínos daného učiva (chce se dozvědět něco jiného, co má pro něj větší význam) nebo jestli je výklad monotónní či málo srozumitelný, vyučování jednotvárné a nepodněcující aktivitu žáka. U žáků integrovaných může být příčina v nedostatečném individuálním přístupu a nevhodně zvolených metodách výuky. Vzniku nudy napomáhají také různé sociální faktory jako nezáměr a nuda ostatních spolužáků, školní klima, postoj rodičů ke vzdělávání i kulturní úroveň rodiny.

Jak poznáme, že se žáci nudí? Jestliže se žák nudí, snaží se tento nepříjemný prožitek překonat, což se projevuje například tzv. rozptýlenou aktivitou (hra, četba pod lavicí, piškvorky, bavení se, kreslení, psaní psaníček atd.) nebo zahloubáním se do vlastních myšlenek (plánů, fantazií, přemýšlení o zajímavějších věcech). Někdy se projeví agresivitou, která je namířena proti učiteli, spolužákům nebo pomůckám a školnímu zařízení (vyrývání do lavice, ničení pomůcek, házení předměty apod.). Učitelé pak nezřídka reagují napomináním, výtkami a trestáním žáků. Přitom si neuvědomují, že zdrojem vyrušování a nevhodného chování může být žákova nuda, která vznikla na základě nedostatečného motivování samotným učitelem nebo v důsledku nějaké jiné metodické chyby učitele.

SAMOSTATNÝ ÚKOL



Na základě vlastních zkušeností a nastudovaných poznatků se pokuste nastínit konkrétní kroky, kterými se budete snažit předcházet vzniku nudy u osob s vybraným typem postižení.

8.4 Vytváření emočně příznivého prostředí

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem je žádoucí vytvořit příznivé prostředí. Tomu učitel napomůže, když bude:

- uplatňovat dostatek empatie, tedy vžít se, vcítit se do situace a psychického stavu žáka či studenta, pochopit jeho starosti, problémy, motivy apod.

- mít smysl pro humor a dostatečně ho projevovat (humor napomáhá uvolnění, odstranění únavy, vytváří pozitivní sociální vazby, motivuje, ale je ve školách stále vzácný),
- dávat žákům najevo svůj pozitivní vztah a náklonnost a bude je oslovovat křestním jménem místo příjmení,
- zpracovávat didakticky učivo tak, aby bylo aktuální, pro žáka zajímavé, atraktivní, smysluplné a přitažlivé,
- žákovi pomáhat dosahovat úspěchů (místo přemíry poukazování na chybu) a užívat častěji odměn než trestů,
- pomáhat žákům aby se cítili příjemně a bezpečně v prostoru „své“ třídy (včetně estetické úpravy třídy),
- společně se žáky vytvářet pravidla vzájemného soužití, která budou všemi respektována (Urbanovská, 2006)

Vytvářením příjemného, neohrožujícího prostředí, které přispívá ke zlepšení školního výkonu, se zabývají S. Kovaliková a K. Olsenová ve svém modelu Integrované tematické výuky (1995). Takové prostředí označují jako „mozkově kompatibilní“ prostředí.



PRO ZÁJEMCE

Zájemcům o bližší seznámení s modelem Integrované tematické výuky doporučujeme ke studiu knihu S. Kovalikové a K. Olsenové (1995). Zde uvádíme pouze souhrn.

V teorii mozkově kompatibilního prostředí se předpokládá, že veškeré učení by mělo odpovídat tomu, jak se učí zdravý lidský mozek. Teorie mozkově kompatibilního učení vychází ve svém pojetí z výzkumů mozku. Odvolává se na prostorový pamětní systém, který dokáže zpracovat velké množství informací současně a vytváří významy ve smyslu bohatého kontextu prostoru a událostí. U informací vnímaných v kontextu není nutné mnohonásobné opakování a procvičování. K učení dochází mnohem lépe prostřednictvím významných událostí (vytvářejí zkušenost), které lákají novostí, očekáváním a probouzejí zvědavost a smyslovou aktivitu.

Mozkově kompatibilní prostředí je tvořeno osmi složkami:

- nepřítomnost ohrožení (atmosféra spolupráce, tolerance, důvěry),
- smysluplný obsah učiva (srozumitelnost, přímá interakce se skutečným světem),
- možnost výběru (individuální volba způsobu, jakým zvládnout a zdokonalit si učení),
- přiměřený čas (umožňuje zabývat se nerušeně určitým tématem; dává čas na aplikaci),

- obohacené prostředí (poskytuje maximálně možný přímý kontakt se skutečností, rozmanitost, podnětnost),
- spolupráce (skupinová práce na společných úkolech, rozvoj žádoucích sociálních dovedností),
- okamžitá zpětná vazba (pokud možno ke všemu, od učitele i od spolužáků),
- dokonalé zvládnutí (z hlediska dosažení osobního maxima).

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Zamyslete se nad prezentovanými pravidly vytváření příznivého a mozkově kompatibilního prostředí. Souhlasíte s nimi? Které z pravidel považujete za nejobtížněji realizovatelné? Své názory si запиšte si a připravte k následné diskusi.

Smysluplnost obsahu a obohacené prostředí se přímo vztahují k nutnosti spojit výuku s životem vně školy, s veřejnými problémy nebo s osobní zkušeností žáků. Hodina je autentičtější, pokud zahrnuje více vazeb k širšímu sociálnímu kontextu, v němž studenti žijí. Školní činnosti žáků můžeme propojit s životem mimo školu například tak, že výuku zaměříme na pochopení nějakého skutečného aktuálního společenského problému: studenti mohou např. využít statistické analýzy při přípravě podkladů pro zprávu pro místní úřad o bezdomovectví v lokalitě. Nebo můžeme výuku postavit na osobních zkušenostech studentů, např. porovnáváním různých přístupů k řešení problémů u různých lidí a národů. Případně se studenti snaží hovořit o svých poznatcích s lidmi mimo školu proto, aby je ovlivnili nebo aby jim pomohli. Využívají svých školních znalostí v běžném životě. Zjišťují, že jejich vědomosti jsou velmi důležité nejen kvůli dosažení úspěchu ve škole (Cross-national study, 2000–2001 in Grecmanová, Urbanovská, 2007). Mezi základní pravidla soužití ve třídě s integrovanou tematickou výukou zařazuje S. Kovaliková ještě princip důvěry, pravdivosti, aktivního naslouchání, neshazování (či vzájemné úcty a respektování) a princip osobního maxima.

OTÁZKY



1. Definujte pojmy emoce a city.
2. Objasněte, jaký vliv mají emoce na proces učení.
3. Charakterizujte negativní emoce strach, úzkost, tréma, nuda, hněv.
4. Jaký přístup k úzkostným žákům je vhodný?
5. Vysvětlete podstatu, příčiny a projevy nudy.
6. Porovnejte a odlište produktivní a neproduktivní hněv.
7. Analyzujte složky vytváření mozkově kompatibilního prostředí.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Emoce a city označují zvláštní modalitu prožívání, prožitky svého druhu, které lze slovy vysvětlit jen neúplně. Zahrnují kromě citu i chování, výraz a fyziologické dění. Emoce ovlivňují kognitivní funkce a procesy, ve svých důsledcích ovlivňují školní výkon a spokojenost žáků ve škole. Pozitivní emoce podporují proces učení, kdežto negativní emoce jej zpomalují, brzdí, znesnadňují. Neplatí to však univerzálně ve všech případech.

Strach je obava z něčeho konkrétního. Úzkost je nepříjemný tíživý pocit, při němž neznáme příčinu. Úzkostní lidé prožívají úzkost velmi často. Úzkostným žákům pomáhá, když pracují v klidné, bezpečné atmosféře, nemusí vystupovat před velkou skupinou, mají jasné pokyny a požadavky od učitele, přehledně strukturované učivo a dostatek času na vypracování úkolu (testu), případně bagatelizace situace. Tréma je vysoký stupeň úzkostnosti, napětí s neschopností soustředit se. Hněv a zlost jsou nepříjemné pocity, které se dostávají v situacích, kdy jedinci někdo psychicky či fyzicky ubližuje, kdy někdo porušuje dohodnutá pravidla nebo kdy něco brání dosažení vytyčeného cíle. Produktivní hněv je podněcující, žádoucí, zvyšuje naše úsilí a aktivitu, vede k promyšlenějšímu jednání, argumentaci, konstruktivnímu řešení. Naopak hněv neproduktivní je nežádoucí, nezdravý, s neadekvátní reakcí a nekonstruktivním jednáním.

Nuda je nepříjemný prožitek, pramenící hlavně z neuspokojení žákovy potřeby poznání a činnosti. Dostavuje se, když žák není motivován, nevidí smysl a osobní přínos, nebo jestli je výklad monotónní, nesrozumitelný, vyučování jednotvárné a nepodnětné. Projevu se rozptýlenou aktivitou, zahloubáním do vlastních myšlenek nebo agresivitou.

Vytvoření emočně příznivého prostředí pomáhá empatie, smysl pro humor, pozitivní vztah učitele k žákům, atraktivní učivo, častý úspěch a odměny žákům, vytvořit bezpečné a příjemné prostředí, společná tvorba pravidel a jejich všeobecné respektování. Podle teorie mozkově kompatibilního prostředí by veškeré učení mělo odpovídat tomu, jak se učí zdravý lidský mozek. Mozkově kompatibilní prostředí je tvořeno osmi složkami: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah učiva, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba, dokonalé zvládnutí.



ODPOVĚDI

1. Emoce a city označují zvláštní modalitu prožívání, prožitky svého druhu, které lze slovy vysvětlit jen neúplně. Zahrnují pocity, chování, výraz a fyziologické dění.
2. Emoce ovlivňují kognitivní funkce a procesy, ve svých důsledcích ovlivňují školní výkon a spokojenost žáků ve škole. Pozitivní emoce podporují proces učení, kdežto negativní emoce jej zpomalují, brzdí, znesnadňují. Neplatí to však vždy.
3. Strach je obava z něčeho konkrétního. Úzkost je nepříjemný tíživý pocit, při němž však neznáme příčinu. Tréma označuje vysoký stupeň úzkostnosti, napětí s ne-

schopností soustředit se. Hněv a zlost jsou nepříjemné pocity, které se dostavují zvláště v situacích, kdy jedinci někdo psychicky či fyzicky ubližuje, kdy někdo porušuje dohodnutá pravidla nebo kdy něco brání dosažení vytyčeného cíle.

4. Úzkostným žákům pomáhá, když pracují v klidné, bezpečné atmosféře, nemusí vystupovat před velkou skupinou, mají jasné pokyny a požadavky od učitele, přehledně strukturované učivo a dostatek času na vypracování úkolu (testu), případně bagatelizace situace.
 5. Nuda je nepříjemný prožitek, pramenící hlavně z neuspokojení žákovy potřeby poznání a činnosti. Dostavuje se, když žák není motivován, nevidí smysl a osobní přínos, nebo jestli je výklad monotónní, nesrozumitelný, vyučování jednotvárné a nepodnětné. Projevuje se rozptýlenou aktivitou, zahloubáním do vlastních myšlenek nebo agresivitou.
 6. Produktivní hněv je podněcující, žádoucí, zvyšuje naše úsilí a aktivitu, vede k promyšlenějšímu jednání, argumentaci, konstruktivnímu řešení. Hněv neproduktivní je nežádoucí, nezdravý, s neadekvátní reakcí a nekonstruktivním jednáním.
 7. Mozkově kompatibilní prostředí je tvořeno osmi složkami: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah učiva, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba, dokonalé zvládnutí.
-

9 TEMPERAMENT V EDUKACI



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Text kapitoly navazuje na učivo, které bylo obsahem psychologických disciplín v přechodném studiu (obecná psychologie), a aplikuje je na podmínky edukačního procesu. Pro zajištění této návaznosti bude nejprve v úvodu kapitoly definován pojem temperament a velmi stručně shrnuty základní informace a zmíněny klasické přístupy k temperamentu. Následně je věnována pozornost analýze temperamentových vlastností, jejichž analýza a diagnostika má význam pro edukační činnost učitele. Jsou charakterizovány tři temperamentové typy. V poslední podkapitole je popsána typologie MBTI, charakterizující typy dětí podle dvou kritérií: temperamentu a kognitivního stylu.



CÍLE KAPITOLY

Na základě studia této kapitoly bude student schopen:

- Definovat pojmy temperament, temperamentové vlastnosti.
 - Popsat soubor temperamentových vlastností a jejich projevů.
 - Charakterizovat bezproblémový, problémový a pasivní typ temperamentu dětí.
 - Posoudit vliv temperamentových zvláštností na proces učení.
 - Vysvětlit typologii MBTI.
 - Zhodnotit důležitost rozlišování temperamentových typů pro školní praxi.
-



ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

Ke studiu a osvojení základních poznatků této kapitoly potřebujete asi 60 minut.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Temperament, typologie, temperamentové vlastnosti, temperamentové typy, bezproblémové dítě, problémové dítě, pomalu se aktivizující dítě, typologie MBTI

9.1 Vymezení pojmů

Nejprve vymežíme základní pojmy a stručně shrneme základní obecné informace.

DEFINICE



Temperament můžeme vymežit jako vnitřní styl prožívání osobnosti. Temperamentové vlastnosti představují především formu prožívání, nikoliv jeho obsah. (Dařílek, Kusák, 2001, s. 167)

Temperamentové vlastnosti patří k nejstálejším vlastnostem ve struktuře osobnosti, které jsou determinovány především biologicky (jsou vrozené). Potvrzuje se však, že temperament je přístupný změnám a že tyto změny mohou ovlivňovat i sociální faktory. Temperamentové vlastnosti mají tendenci vyskytovat se v relativně nezávislých, stabilních kombinacích. Toto poznání vedlo ke vzniku různých temperamentových typologií.

Otázka temperamentu je řešena dlouhá staletí. Zabývalo se jí mnoho vědců, mezi nejznámější patří Hippokrates, E. Kretchmer, H. J. Eysenck. Přes určité výhrady se zejména laická veřejnost neustále vrací k Hippokratově typologii. Rozdělování lidí podle melancholického, sangvinického, cholerickeho či flegmatickeho temperamentu je stále populární, přestože čisté typy vidíme málokdy.

9.2 Temperamentové vlastnosti ve vztahu k učení

Členění a zařazování dětí do čtyř temperamentových skupin nemá pro pedagogickou praxi tak velký význam jako samotná analýza jednotlivých dimenzí, vlastností, kterými jednotlivé typy vymezujeme. Učitelům a výchovným pracovníkům se proto doporučuje zaměřit se spíše na hodnocení následujících temperamentových vlastností (Dařílek, Kusák, 2001):

- **Aktivita** postihuje rychlost, živost a pohyblivost dítěte při různých činnostech nebo naopak pasivitu, pomalost a utlumenost.
- **Rytmičnost** zahrnuje pravidelnost nebo naopak nepravidelnost v tzv. režimových aktivitách, jako jsou například střídání spánku a bdění, krmení apod. Na jedné straně jsou projevy předvídatelné, na druhé straně nepředvídatelné reakce a projevy.
- **Reakce na nové podněty** (na nové situace, věci, osoby v okolí) je významnou charakteristikou, projevující se buď vstřícností, zvědavostí, důvěrou, spontánním řešením neznámých situací a snahou o navázání kontaktu na jedné straně nebo úzkostí, ustrašeností, bázlivostí, vyhýbáním se novým podnětům na straně druhé.

- **Adaptace** představuje schopnost dětí přizpůsobit se měnícím se podmínkám a novým požadavkům. Některé děti veškeré změny vnímají pozitivně, snadno se s nimi vyrovnávají, jiné se jim přizpůsobují pomalu, postupně nebo reagují na změnu nepřiměřeně.
- **Intenzita reakcí** vyjadřuje sílu reakce vzhledem k podnětu, který ji vyvolal. Vedle dětí, které reagují přiměřeně síle podnětu, jsou děti, jejichž reakce na poměrně slabý podnět jsou extrémně silné (mají velký strach, vztekají se, křičí nebo pláčou) nebo naopak děti, u nichž i silný podnět vyvolá poměrně slabé reakce.
- **Prahové charakteristiky** vyjadřují, jak silný podnět je třeba k vyvolání žádoucí reakce. Jedinec s nízkým prahem reaguje citlivě na podněty nízké intenzity, je lehce vzrušivý a naopak jedinec s vysokým prahem (netečný) reaguje jen na podněty silné intenzity.
- **Základní ladění nálad** charakterizuje převažující kvalitu citů. Na jedné straně jsou žáci pozitivně ladění, věčně usměvaví, radostní, šťastní, na druhé straně žáci negativně ladění, sklíčení, smutní, zlostní, apatičtí.
- **Charakteristiky pozornosti** vymezuje zejména schopnost koncentrace pozornosti, stálost pozornosti, odolnost vůči rušivým vlivům na jedné straně, kolísavost, fluktuace pozornosti na straně druhé.
- **Stálost** je dána tím, jak snadno a trvale se dá dítě usměrnit v aktivitě žádoucím směrem.



SAMOSTATNÝ ÚKOL

Pokuste se ve svém okolí identifikovat konkrétní příklady jedinců s výše uvedenými vlastnostmi.

Na základě faktorové analýzy byly stanoveny tři základní temperamentové typy s následující kombinací vlastností:

- *Bezproblémové dítě* – vyrovnané dítě, u něhož převažují pozitivní nálady, má přiměřené a předvídatelné reakce, jemnou až střední expresivitu, které je vstřícné, přizpůsobivé.
- *Problémové dítě* – dítě nevyrovnané, převažuje u něj negativní ladění, projevuje střídání nálad, bázlivost, úzkostnost, je nedůvěřivé ke změnám, nesnadno se přizpůsobuje, má nepředvídatelné reakce a chování, projevuje vysokou nebo naopak nízkou intenzitu reakcí.
- *Pasivní, pomalu se aktivizující dítě* – je nedůvěřivé vůči novým podnětům a změnám ve svém okolí, má malou počáteční aktivitu (pomalý „rozjezd“), vyžaduje výraznou stimulaci a povzbuzování.

Temperamentové vlastnosti ovlivňují chování žáka ve třídě i jeho pozici ve skupině. Mohou působit na vzájemný vztah mezi učitelem a žákem, na přizpůsobení se žáka požadavkům školy, na motivaci, postoj ke škole, na kognitivní procesy (schopnost soustředit se, vytrvat u plnění úkolu) a na školní úspěšnost. Temperamentově problémové a pomalu se aktivizující typy bývají učiteli často podhodnocovány. Žáci s extrémními temperamentovými vlastnostmi bývají hodnoceni jako rušivý element. (Dařílek, Kusák, 2001)

Rozpoznání temperamentových zvláštností jednotlivých žáků může učiteli pomoci najít a realizovat postupy a podmínky, které vyhovují individuálním potřebám dětí. Učitel tak může blokovat nežádoucí projevy rizikových temperamentových vlastností, a naopak navozovat aktivity, které umožňují ventilování nežádoucích vlastností žádoucím směrem například zapojením do různých sportovních zájmových aktivit. Pomůže žákovi najít prostor, který vyhovuje jeho temperamentovým potřebám. Tím mu pomáhá najít i vlastní hodnotu (Dařílek, Kusák, 1998 in Grecmanová, Urbanovská, 2007).

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Zamyslete se nad projevy uvedených tří typů temperamentu: bezproblémové, problémové a pomalu se aktivizující dítě. Představte si konkrétní žáky – představitele jednotlivých typů. Pokuste se promyslet konkrétní činnosti a postupy, které by umožnily efektivní edukační práci s těmito dětmi.

9.3 Typologie MBTI

Jiný pohled na temperamentové zvláštnosti v edukaci přináší typologie MBTI. Jedná se v podstatě o kombinaci dvou přístupů – z hlediska temperamentu a z hlediska kognitivního stylu. Kognitivní styl je charakteristický způsob, kterým lidé vnímají a zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se. (Blíže se problematice kognitivního stylu věnuje následující kapitola.)

Typologie MBTI je založena na analýze chování a prožívání jedince ve čtyřech základních rovinách:

- zaměřenost našeho chování: zaměřenost ven, neboli extroverze (E), zaměřenost dovnitř, čili introverze (I),
- způsob přijímání informací: prostřednictvím smyslového vnímání (S) nebo na základě intuice (N),
- upřednostňované procesy při rozhodování / způsob rozhodování: upřednostňování myšlení a objektivních fakt (T) nebo cítění, pocitů, hodnot (F),
- ukončování řešení problémů: tendence věci uzavírat (J) nebo je nechávat otevřené (P).

Na základě vzájemné kombinace jednotlivých charakteristik je možné vymezit různé typy „temperamentu“ (Miková, Stang, 2006 in Grecmanová, Urbanovská, 2007), odlišující se způsobem prožívání, preference hodnot a činností. Není možné podat zevrubný popis všech typů vzniklých kombinací jednotlivých dimenzí. Na tomto místě uvedeme pouze jednoduchou charakteristiku projevů čtyř základních typů v dětském věku, jak se o nich zmiňují Š. Miková a J. Stang (2006 in Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Prometheovský typ charakterizuje zvědavost, touha přijít věci na kloub, prozkoumat vzájemné vztahy, principy uspořádání a fungování věcí. Děti tohoto typu můžeme nazývat malé „racionálové“. Projevují vlastní iniciativu, nejsou rádi tlačeni do činností, které postrádají logiku. Požadují logické vysvětlení, nespokojí se s ledajakou povrchní odpovědí, nacházejí souvislosti tam, kde je druhý nehledá. Rádi diskutují a přesně argumentují. Snaží se stále více se dozvídat a získávat nové dovednosti. Tyto vlastnosti oceňují také u svých učitelů. Nevyhovují jim rutinní úkoly a opakování, chtějí jít „dál“. Přestože navenek působí často sebevědomým dojmem, mohou být vnitřně zranitelní, protože mívají pocit, že stále neznají dost, že nejsou ještě dost „dobří“, často o sobě pochybují. Bývají citliví na kritiku, špatně snášejí posměch a znevažování jejich schopností.

Lidé *dionýsovského typu* si užívají života, berou jej takový, jaký je. Jsou poháněni vnitřními impulsy, mohou riskovat, neúspěch je neodradí od dalších pokusů. Děti tohoto typu můžeme označit jako malé „hráče“. Potřebují být v činnosti, vše si vyzkoušet, k teorii přicházejí nejraději přes praktické činnosti. Potřebují napřed vědět, k čemu jim teoretické poznatky budou. Jsou akční, rychlí, nespoutaní. Působí jako nepořádní a chaotičtí. Jsou mistry krizových situací. Na rozdíl od výše zmíněného typu snášejí poměrně dobře kritiku. Nemají tendence k hluboké analýze sebe sama, svých pocitů a chování. Ve škole mívají často kázeňské problémy, neřídí se pravidly ani platnými termíny pro odevzdání prací. Svým chováním a vtípkami (zejména u extrovertních jedinců) dokáží učitele „vytočit“. Trestat jejich legrácky není účinné, v podstatě by tím dosáhli svého cíle.



SAMOSTATNÝ ÚKOL

Pokuste se ve svém okolí identifikovat konkrétní příklady jedinců se znaky prometheovského a dionýsovského typu. Jak byste k nim přistupovali z pozice učitele?

Pro *epimetheovský typ* je příznačná přesnost, spolehlivost, soustavnost, systematičnost, plánovitost. Jsou zodpovědní, respektují řád a pravidla, chtějí mít své jistoty. Děti tohoto typu, tzv. malé „strážci“, nemívají problémy s chováním, snadno se přizpůsobují požadavkům, mají pečlivě připravené pomůcky a splněné úkoly. Nemají v oblibě náhlé, neočekávané změny. Potřebují dost času na adaptaci a vyrovnání se se změnou. Vyhovují jim jasné, předvídatelné a stálé, neměnné požadavky. Novou látku si osvojují nejlépe po jednotlivých krocích, o jejichž zvládnutí se potřebují přesvědčovat. To jim dodává potřebný pocit jistoty a bezpečí. Nejasné, nekonkrétní zadání úkolů jim zesilují jejich nejistotu.

Hledání nových netradičních cest jim nedává dostatečný pocit jistoty. Neprojevují proto příliš tvořivosti.

Apollonský typ je zaměřený sociálně, při rozhodování upřednostňuje své pocity. Nežádka bývají tyto děti, tzv. malí „idealisté“, verbálně zdatné a kreativní. Bývají srdečné, berou ohled na ostatní, snaží se jim porozumět a sblížit se s nimi. Na druhé straně očekávají podobně sociálně vstřícné chování od ostatních ve směru k vlastní osobě. Jsou citlivé na to, jak se s nimi zachází, citlivě reagují na konflikty a emocionální odmítnutí. Bývají závislé na hodnocení okolí, snaží se chovat tak, jak je to pro okolí přijatelné. Mínění a očekávání blízkých osob má vliv také na jejich rozhodování (třeba i v oblasti volby studijního zaměření, profesní orientace). Protože mají tendence k pochybování o sobě samých, potřebují kvůli posílení své sebedůvěry mnoho povzbuzení a podpory. Oceňují osobní přístup učitele. Mají raději komplexní zadání úkolů, které jim dovoluje využít vlastní představivost a umělecké nadání. Nemají v lásce soutěže, soucítí s těmi, kteří prohrávají. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

SAMOSTATNÝ ÚKOL



Pokuste se ve svém okolí identifikovat konkrétní příklady jedinců se znaky epimethovského a apollonského typu. Jak byste k nim přistupovali z pozice učitele?

Tyto čtyři základní typy se dále větví do šestnácti typů, ale ani to nepostihne zcela rozmanitost všech projevů a motivů chování našich žáků a způsobů jejich prožívání či přijímání a zpracování informací. Ale uvedená charakteristika typů a vlastností temperamentu nám pomůže zamyslet se nad tím, zda respektujeme přirozené zvláštnosti žáků, jestli jim poskytujeme dostatek prostoru a příležitostí k uplatnění vrozených dispozic a k jejich maximálnímu rozvoji. Neexistuje jedna univerzální metoda či přístup efektivní pro všechny žáky. Chceme-li zabezpečit ideální podmínky pro učení každého žáka, musíme tuto skutečnost vzít na vědomí a snažit se přistupovat k žákům s ohledem na jejich zvláštnosti. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

OTÁZKY



1. Definujte pojmy temperament, temperamentové vlastnosti.
2. Popište soubor temperamentových vlastností ve vztahu k učení.
3. Charakterizujte bezproblémový, problémový a pasivní typ temperamentu dětí.
4. Popište vliv temperamentových zvláštností na proces učení.
5. Vysvětlete typologii MBTI.
6. Zhodnoťte důležitost rozlišování temperamentových typů pro školní praxi.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Temperament můžeme vymezit jako vnitřní styl prožívání osobnosti. Temperamentové vlastnosti představují především formu prožívání, nikoliv jeho obsah. Patří k nejstálejším vlastnostem ve struktuře osobnosti, které jsou determinovány především biologicky (jsou vrozené). Temperamentové vlastnosti mají tendenci vyskytovat se v relativně nezávislých, stabilních kombinacích, což vedlo ke vzniku různých temperamentových typologií. V práci se žáky je účelnější hodnocení temperamentových vlastností: aktivita, rytmičnost, reakce na nové podněty, adaptace, intenzita reakcí, prahové charakteristiky, základní ladění nálad, charakteristiky pozornosti, stálost. Tři základní temperamentové typy dětí jsou: bezproblémové dítě, problémové dítě a pasivní, pomalu se aktivizující dítě. Temperamentové vlastnosti ovlivňují chování žáka ve třídě, pozici ve skupině, vzájemný vztah mezi učitelem a žákem, přizpůsobení žáka požadavkům školy, motivaci, postoj ke škole, školní úspěšnost. Temperamentově problémové a pomalu se aktivizující typy bývají učiteli často podhodnocovány.

Jiný pohled na temperamentové zvláštnosti nabízí typologie MBTI, která je založena na analýze chování a prožívání jedince ve čtyřech základních rovinách: zaměřenost našeho chování, způsob přijímání informací, upřednostňované procesy při rozhodování / způsob rozhodování, ukončování řešení problémů. Na základě vzájemné kombinace jednotlivých charakteristik je možné vymezit různé typy „temperamentu“: prometheovský typ (zvědaví, malí „racionálové“), dionýsovský typ (užívá si, riskuje, malí „hráči“), epimetheovský typ (přesný, spolehlivý, systematický, „malí strážci“), apollonský typ (zaměřený sociálně, preferuje pocity, závislý na sociálním hodnocení, malí „idealisté“). Čtyři základní typy se dále větví do šestnácti typů.

Rozpoznání temperamentových zvláštností jednotlivých žáků pomůže učiteli najít a realizovat postupy a podmínky, které vyhovují individuálním potřebám dětí. Může blokovat nežádoucí projevy rizikových temperamentových vlastností, navozovat aktivity k ventilování nežádoucích vlastností žádoucím směrem. Pomůže žákovi najít prostor, který vyhovuje jeho temperamentovým potřebám.



ODPOVĚDI

1. Temperament je vnitřní styl prožívání osobnosti. Temperamentové vlastnosti představují především formu prožívání, patří k nejstálejším vlastnostem osobnosti, které jsou determinovány především biologicky.
2. Soubor temperamentových vlastností tvoří: aktivita, rytmičnost, reakce na nové podněty, adaptace, intenzita reakcí, prahové charakteristiky, základní ladění nálad, charakteristiky pozornosti, stálost.

3. Bezproblémový typ je vyrovnaný s převahou pozitivní nálady, přiměřené a předvídatelné reakce, vstřícný, přizpůsobivý. Problémový typ je nevyrovnaný, převaha negativní nálady, střídání nálad, bázlivost, úzkostnost, nedůvěra ke změnám, nepřizpůsobivý, nepředvídatelné reakce a chování, vysoká nebo nízká intenzita reakcí. Pasivní typ je pomalu se aktivizující, nedůvěřivý vůči novým podnětům a změnám, malá počáteční aktivita, vyžaduje výraznou stimulaci a povzbuzování.
 4. Temperamentové vlastnosti ovlivňují chování žáka ve třídě, pozici ve skupině, vzájemný vztah mezi učitelem a žákem, přizpůsobení žáka požadavkům školy, motivaci, postoj ke škole, školní úspěšnost. Temperamentově problémové a pomalu se aktivizující typy bývají učiteli často podhodnocovány.
 5. Typologie MBTI, je založena na analýze chování a prožívání jedince ve čtyřech základních rovinách: zaměřenost našeho chování, způsob přijímání informací, upřednostňované procesy při rozhodování / způsob rozhodování, ukončování řešení problémů. Na základě vzájemné kombinace jednotlivých charakteristik je možné vymezit různé typy „temperamentu“: prometheovský typ, dionýsovský typ, epimetheovský typ, apollonský typ. Čtyři základní typy se dále větví do šestnácti typů.
 6. Rozpoznání temperamentových zvláštností jednotlivých žáků pomůže učiteli najít a realizovat postupy a podmínky, které vyhovují individuálním potřebám dětí. Může blokovat nežádoucí projevy rizikových temperamentových vlastností, navozovat aktivity k ventilování nežádoucích vlastností žádoucím směrem Pomůže žákovi najít prostor, který vyhovuje jeho temperamentovým potřebám.“.
-

10 STYL UČENÍ ŽÁKA



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kapitola je věnována problematice stylu učení, která obsahově velmi těsně souvisí s předchozí kapitolou. Nejprve jsou vymezeny a rozlišeny pojmy styl učení a kognitivní styl, struktura stylů učení a jejich utváření včetně možných determinant. Následně jsou popsány některé přístupy k diagnostikování stylů učení. Je diskutována otázka možnosti a vhodnosti intervenčních zásahů do procesu utváření a změny stylu učení. Závěrem se zamyslíme nad základními principy efektivního učení.



CÍLE KAPITOLY

Na základě studia této kapitoly bude student schopen:

- Definovat pojem styl učení a kognitivní styl.
 - Objasnit strukturu stylu učení a jeho determinanty.
 - Analyzovat způsoby diagnostikování stylů učení.
 - Posoudit možnosti intervence ovlivňující styl žákova učení.
 - Vysvětlit základní principy efektivního učení.
-



ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

Ke studiu a osvojení základních poznatků této kapitoly potřebujete asi 90 minut.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Styl učení, kognitivní styl, diagnostika, typologie stylů učení, intervence stylů učení, efektivní učení, typologie stylů učení

10.1 Vymezení pojmů

Všichni lidé se neučí stejným způsobem. Každý jednatel, má-li možnost, volí si takové způsoby učení, které jsou pro něj neúčinnější a nejspolehlivější. Vytváří si tak svůj specifický **styl učení**.

DEFINICE

Df

Podle Mareše (2013) jsou to „*postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou (pružností aplikace)*. Vytvářejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují během života jedince jak záměrně, tak bezděčně. Člověk jich užívá ve většině situací pedagogického typu; jsou méně závislé na obsahové stránce učení, na učivu.“ (Mareš, 1998 in Mareš, 2013, s. 192)

Své styly si člověk zpravidla neuvědomuje a promyšleně je nezlepšuje. Případají mu samozřejmě, běžné, navyklé, jemu vyhovující. Pro každého jedince je určitý styl typický a relativně stálý. V závislosti na povaze konkrétního učiva a úkolu se však mění. Specifické učivo si vyžaduje specifický postup při učení. I když globálně vykazuje styl učení určitého žáka stále rysy, tak například pro procvičování učiva z fyziky volí jiné postupy než pro osvojování poznatků z historie.

Od pojmu styl učení je nutné odlišit pojem **kognitivní styl**. Kognitivní styl je charakteristický způsob, jímž lidé vnímají a zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se. Jinak řečeno jak organizují a řídí své zpracovávání informací a zkušeností.

DEFINICE

Df

„*Kognitivními styly rozumíme projevy individuálních rozdílů ve zpracování informací, které jsou neoddělitelně spojeny s kognitivním systémem člověka. Konkrétně jde o způsoby zpracování informací (vnímání, organizování, analyzování informací), které daný člověk preferuje. Zpracování informací se opírá o kognitivní neurologické mechanismy a struktury. Kognitivní styly jsou do jisté míry fixní, relativně stabilní a představují zřejmě vrozené preference.*“ (Mareš, 2013, s. 193)

I když existovaly tendence ztotožňovat pojmy kognitivní styl a styl učení, není možné s tím souhlasit, protože podle uvedeného vymezení v sobě styly učení zahrnují vedle složky kognitivní i složky motivační, osobnostní, sociální aj. Pojem styl učení bychom mohli v tomto smyslu chápat jako pojem nadřazený pojmu kognitivní styl a metoda učení.

Ve shodě s Marešem je možné chápat kognitivní styly jako speciální složku stylů učení, složku, která je převážně vrozená, obtížně ovlivnitelná. V literatuře se setkáváme s pojmem učební typ, který je často chápán a vymezován stejně jako pojem kognitivní styl.



PRO ZÁJEMCE

Přehledně uspořádané podobnosti a rozdíly kognitivních stylů a stylů učení najdete v tabulce 3.18 Porovnání kognitivních stylů a stylů učení v publikaci: MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 193.

Projevy individuálních rozdílů ve zpracování informací (kognitivní styly) je možné nalézt například v těchto dimenzích: závislost x nezávislost na vjemovém poli; impulsivita x reflektivita při poznávání; tolerantnost x netolerantnost k nejistotě při poznávání; flexibilita postupu x fixovanost postupu; tendence k riskování x tendence k opatrnosti; verbální x vizualizované poznávání materiálu apod. (Mareš, 2013), případně rozdíly v preferenci určitého příjmového kanálu informací (vizuální, auditivní, kinestetický apod.).

Vymezení kognitivních stylů má velmi blízko k teorii mnohočetných inteligencí H. Gardnera, která je přijímána dalšími psychology a stala se základem některých didaktických koncepcí, např. integrované tematické výuky (Kovaliková, Olsenová, 1995). Také podle teorie H. Gardnera mohou být získané informace lidským mozkiem zpracovávány různým způsobem, přičemž pro každého může být nejvýznamnější jiná cesta. Podle toho rozeznává H. Gardner přinejmenším sedm základních typů inteligence, které jsou na sobě relativně nezávislé, vázané na různé oblasti mozku, s vlastním průběhem vývoje: jazyková (lingvistická), logicko-matematická, prostorová (zraková), tělesně pohybová, hudební, interpersonální a intrapersonální (metakognitivní) inteligence.



SAMOSTATNÝ ÚKOL

S teorií mnohočetných inteligencí H. Gardnera jste se jistě seznámili již v rámci předchozího studia pedagogických a psychologických disciplín. Pro připomenutí této teorie využijte studium doplňkového materiálu k předmětu pedagogická psychologie. Aplikujte znalosti o základních typech inteligence na vyučovací proces a zhodnoťte: Jak se projeví jednotlivé typy inteligence v procesu učení žáka? Jak by měl podle Vašeho názoru učitel přistupovat k žákům s různými typy inteligence?

PRO ZÁJEMCE



Typy inteligence podle teorie H. Gardnera pak můžete srovnat s pojetím uvedeným v publikaci M. Vágnerové (2001, s. 26-40.) Odkaz na publikaci najdete v seznamu literatury.

Uvedené typy inteligence podle Gardnerovy teorie není možné chápat izolovaně. Navzájem se ovlivňují a prolínají se. V životě člověka se v rozmanitých situacích při řešení různých úkolů uplatňují schopnosti všech typů inteligence. Proto je důležité poskytnout dítěti podmínky pro rozvoj všech uvedených typů inteligence, současně ale respektovat individuální rozdíly ve způsobech přijímání a zpracování informací a řešení problémů.

STRUKTURA STYLŮ UČENÍ

Na styl učení je možné pohlížet z různých úhlů pohledu. Nemá tudíž jednotnou teorii. Strukturu stylu učení je možné charakterizovat pomocí topologického teoretického modelu, který Mareš (2018) ve shodě s autorkou (L. Curyová) nazývá modelem cibule. Model se skládá ze čtyř vrstev, které si můžeme představovat v podobě příčného řezu cibulí:

1. ***Zvláštnosti osobnosti a jedincův kognitivní styl*** – je zakotven nejhlouběji, uprostřed „cibule“. Je do značné míry vrozený, velmi stabilní, relativně nezávislý na prostředí, v němž se jedinec učí. Tato vrstva je obtížně ovlivnitelná. Velmi těsně souvisí s temperamentovými rysy a diagnostikuje se mj. i dotazníkem MBTI (typologie MBTI viz předchozí kapitola).
2. ***Svébytný způsob zpracování informací*** – druhá nejhlubší vrstva, nalézá se dál od středu a má již určitý vztah k prostředí, v němž se jedinec učí. Má střední stabilitu, do jisté míry se dá ovlivnit cíleným vnějším působením. Způsob zpracování informací může představovat například přístup povrchový, hloubkový nebo výkonově orientovaný.
3. ***Preferování určité podoby sociální interakce*** je obsahem dimenze, která leží blíže k povrchu tohoto modelu. Souvisí tedy těsněji se sociálním prostředím, v němž probíhá, s lidmi, kteří se na průběhu učení podílejí. Je méně stabilní, dá se jistým způsobem ovlivnit. Zahrnuje například tendenci jedince vyhýbat se určitým situacím nebo naopak do nich vstupovat, být v nich aktivní, soutěžit nebo spolupracovat apod.
4. ***Preferování určitého typu výuky a určitého typu prostředí pro učení*** – vrstva ležící na povrchu, která velmi těsně souvisí s prostředím učení, je málo stabilní a rychle a snadno ovlivnitelná. Například preference teplejšího nebo chladnějšího prostředí, ticha nebo zvukové kulisy, volby dopoledních nebo odpoledních hodin pro učení (případně večerních či nočních) apod. (Mareš, 2018)



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Zamyslete se nad vlastním stylem učení. Pokuste se jej analyzovat vzhledem k jednotlivým vrstvám uvedeného topologického teoretického modelu. Zvažte, jaké požadavky máte na sociální prostředí, společnost, v níž se učíte, na místo, teplotu, denní dobu, zvuky, možnost pohybu apod. Své postřehy si zaznamenejte a připravte pro společnou diskusi.

10.2 Determinanty stylu učení

Styly učení se utvářejí v procesu ontogenetického vývoje. Jako zásadní období pro jejich formování se ukazuje období povinné školní docházky, zejména období dospívání. Styly učení se vyvíjejí na základě interakce vnitřních i vnějších determinant.

VNITŘNÍ DETERMINACE

Mezi faktory vnitřní determinace můžeme kromě kognitivního stylu ve shodě s J. Marešem (2018) zařadit hlavně žákovské pojetí učení. To může nabývat celkem pěti základních podob:

- Učení jako získávání stále většího množství znalostí (kvantitativní pojetí učení)
- Učení jako učení se nazpaměť
- Učení jako získávání znalostí, dovedností, metod s cílem možnosti jejich použití v případě potřeby
- Učení jako objevování (abstraktního) smyslu
- Učení jako možnost interpretace naučeného, s cílem porozumění světu, rozvoje osobnosti

Žákovo (studentské) pojetí učení je možné dát do vztahu s adekvátním, vyhovujícím pojetím vyučování (podle Mareš, 2018):

Pojetí učení	Rozšiřovat si znalosti	Pamětní učení	Aplikovat znalosti	Objevovat, vzhled, vztahy	Rozvoj osobnosti
Pojetí vyučování	Vyhovuje závislost na učiteli	Vyhovuje technologický postup	Detailně organizovaná výuka, plné zaměstnání	Potřeba nezávislosti, konstruktivní aktivity	Samostatná činnost, dialog žáka s učitelem

VNĚJŠÍ DETERMINACE

Žákův učební styl je ovlivněn (ať záměrně či nezáměrně) tím, jak je koncipovaná a jak probíhá výuka, již se žák účastní, jaké má učitel požadavky, jaké učební úlohy zadává, potažmo tím, jaké postupy a podmínky žák volí při přípravě na vyučování. J. Mareš (2018) uvádí v tomto smyslu šest základních faktorů vnější determinace stylu učení:

- Učitel sám (učitelovy osobní zvláštnosti, vyučovací styl, styl učení učitele, pojetí výuky – vyžadující pasivní pozornost a reprodukci poznatků, detailně organizovaná s možností aplikace, interaktivní nebo umožňující maximální volnost projevu a kreativity žáka)
- Vnější podmínky pro žákovo učení (na jakém místě se učí, v jakém čase, jak dlouhou dobu, jaké používá pomůcky)
- Sociální situace (jestli se učí sám nebo společně s někým, jestli se ocitá v situaci spolupráce nebo soupeření)
- Koncepce výuky (tradiční nebo alternativní)
- Učivo (existuje možnost volby obsahu, způsobu osvojení a zpracování, relevantnost, významnost, smysluplnost, operační struktura úloh – tzn. operace, které jsou nutné pro řešení zadaných úloh, například převaha úloh vyžadujících pamětní operace nebo naopak myšlenkové operace různé úrovně)
- Způsob zkoušení a hodnocení (specifické podmínky a postupy užívané učitelem při zkoušení, kritéria a způsoby hodnocení)

10.3 Diagnostika a typologie stylů učení

Učební styly je možné zkoumat a diagnostikovat. Výsledky diagnostiky stylu učení mohou pak být podkladem pro další práci se žákem a intervenční působení v oblasti stylu učení. Pro starší věkové kategorie (vysokoškolské studenty a účastníky vzdělávání dospělých) je možné doporučit samostatné využití diagnostických metod (autodiagnostika). K diagnostice stylů učení je možné zvolit buď kvantitativní, nebo kvalitativní přístup.

Kvalitativní přístup disponuje metodami, které můžeme popsat v rámci tří oblastí (viz Mareš, 2013):

- **Analýza produktů žákovské činnosti** – zahrnuje analýzu všeho, co vzniklo v průběhu učení a dokumentuje postupy žáka při učení. Například při čtení textu zaznamenané poznámky, glosy, zkratky, značky, podtrhávání textu. Schémata, nákresy, výpočty, myšlenkové mapy apod. Komplexnější produkt představuje portfolio, tedy archivovaný soubor prací žáka za určitou dobu (výtvarné práce, písemné práce, laboratorní protokoly, fotodokumentace prací, videozáznamy z činností apod.), které umožňuje vyhodnotit posun žáka v kvalitě učení a jeho výsledcích. Do této oblasti můžeme zařadit i **přímé pozorování** průběhu žákova učení.

- **Mluvené slovo** - zahrnuje diagnostiku na základě rozhovoru se žákem jako jednotlivcem nebo na základě skupinového rozhovoru. Při rozhovoru zjišťujeme, jak se žák učí, proč se tak učí, zda a proč mu to vyhovuje, jaké je jeho pojetí učiva.
- **Psané texty a dětské kresby** – lze využít metodu tvorby volných odpovědí na otázky týkající se preferovaných způsobů učení, přípravy na vyučování, práce s textem nebo metodu volného psaní na téma pojetí učení apod. Dobrý diagnostický materiál představuje i dětská kresba, znázorňující lidi při nějaké činnosti, nebo žáka samotného při učení.

Kvantitativní přístup využívá kvantitativní metody, zejména dotazníky, kterých bylo pro účely diagnostikování stylu učení vyvinuto poměrně hodně. Vycházejí z různých koncepcí, mají rozmanitou konstrukci.



PRO ZÁJEMCE

Zájemci o bližší seznámení různorodostí nabídky dotazníků stylů učení mohou využít přehledné tabulky Jiřího Mareše (2013, s. 201 - 203). Autor sem zařadil generické dotazníky, které jsou obecně použitelné a používají se ve vyspělých zemích nejčastěji.

V následujícím textu stručně představíme pouze některé z využívaných dotazníků stylu učení, dostupných v české verzi (podle Mareš, 2013):

LSI – Learning Style Inventory (Dunn, Dunn, Price, 1989). Existuje česká verze dotazníku LSI (Mareš, Skalská, 1994 in Mareš, 2013). Je určen pro žáky základních a středních škol, obsahuje 104 položek s odpověďmi pomocí pěti stupňové škály (třístupňová pro žáky 3. - 4. třídy ZŠ; administrace trvá asi 45 minut. Zjišťuje 5 okruhů preferencí konkretizovaných pomocí 22 proměnných:

- Preferované prostředí při učení: jaké akceptuje zvuky (ticho, hluk), teplotu (chladno, teplo), osvětlení (málo, hodně), pracovní nábytek (stůl + židle, křeslo, gauč, postel).
- Preferované emocionální potřeby: zda je žák vnitřně motivován/nemotivován, zda převažuje vnější motivace (ze strany rodičů nebo učitele), jaká je vytrvalost žáka v učení, odpovědnost za výsledky učení, jaká je struktura/flexibilita postupu při učení.
- Sociální potřeby při učení: jestli se žák učí raději sám nebo s kamarády, jestli mění sociální podmínky podle situace, jestli potřebuje mít při učení v dosahu autoritu.
- Preferované kognitivní potřeby při učení: zda žák preferuje auditivní učení, vizuální učení, taktilní, kinestetické nebo zážitkové učení.

- Preferované tělesné potřeby při učení: potřeba konzumování něčeho při učení, potřeba pohybu při učení, preferování ranního nebo večerního učení, preferování dopoledního nebo odpoledního učení. (Mareš, 2013; Mareš, 2018)

VARĀ – Visual, Aural, Read, Kinesthetic Styles (Fleming, Mills, 1992). Existuje česká verze, dostupná na internetu (podle Mareš, 2013). Je určen pro vzdělávání dospělých, vysoké školy, žáky středních škol, obsahuje 13 položek, odpovídá se výběrem ze 3-4 slovních alternativ; administrace trvá asi 7 minut. Zjišťuje čtyři proměnné, charakterizující preferovaný způsob zpracování informací (Mareš, 2013):

- Vizuální styl (obrazový materiál, grafy)
- Auditivní styl
- Styl preferující čtení a psaní
- Kinestetický, pohybový styl

LSI - Learning Style Inventory (Kolb, 1984). Podle J. Mareše (2013) obsahuje problematické psychometrické charakteristiky. Je určen pro vzdělávání dospělých, vysoké školy, žáky středních škol, obsahuje 9 položek, odpovídá se seřazením šesti možností; administrace trvá asi 7 minut. Zjišťuje dvě bipolární dimenze konkretizované 4 proměnnými: konkrétní zkušenost, reflektující pozorování, abstraktní konceptualizace, aktivní experimentování.

ILS - Inventory of Learning Styles (Vermunt, Rijswijk, 1988). Existuje pracovní česká verze. Je určen pro vzdělávání dospělých, vysoké školy, žáky středních škol, obsahuje 120 položek, odpovídá se pomocí pětistupňové škály; administrace trvá asi 45 minut. Zjišťuje čtyři oblasti: zpracování učiva, řízení učení, učební motivaci, přístupy k učení. Oblasti jsou konkretizovány v 16 proměnných: povrchový přístup, hloubkový přístup, elaborativní přístup, vnější regulace, autoregulace, absence regulace, orientace na získání diplomu, ověřování svých možností, profesní orientace, osobní zájem o studium, ambivalentní orientace, získávání znalostí, konstruování znalostí, aplikování znalostí, stimulace sebevzdělávání, kooperování (Mareš, 2013, s. 203-204).

TSV - test smyslového vnímání (Topičová in Mezera, Topičová, 2015) – určen pro 5. ročník základní školy, obsahuje 10 položek, odpovídá se výběrem ze tří možností odpovědí. Zjišťuje tři oblasti: zrakový (názorný) typ, sluchový (slovní) typ, kinestetický (praktický) typ. (Mezera, Topičová, 2015)

PRO ZÁJEMCE



V publikaci A. Mezery a J. Topičové (2015) naleznou zájemci o praktické využití metod TSV a TISU jejich podrobný popis včetně pokynů k administraci, formuláře dotazníků i vyhodnocení obou dotazníků.

TISU – test individuálního stylu učení (Mezera in Mezera, Topičová, 2015) – určen pro jakýkoliv typ vzdělávacího programu na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání. Obsahuje 84 položek, odpovídá se pomocí čtyřstupňové škály. Zjišťuje studijní dovednosti a strategie (studijní strategie, čtenářské dovednosti, organizační techniky učení, hospodaření s volným časem, školní motivaci k učení, zkuškovou úzkostnost a školní trému, koncentraci pozornosti a soustředění) a individuální styl učení (zrakový, sluchový, jazykový, praktický, logicko-matematický, sociální - interpersonální a samotářský – intrapersonální styl). (Mezera, Topičová, 2015) Je evidentní, že v subtestu B (individuální styl učení) tento nástroj vychází z Gardnerovy teorie mnohočetných inteligencí.

Na základě výše popsaných různých diagnostických přístupů, které zdůrazňují rozmanitá hodnotící kritéria, byly vytvořeny různé **typologie učebních stylů**. Typologie učebních stylů má význam pro diagnostikování učebních stylů a následně jejich vývoj podporovaný na jedné straně učitelem, na druhé straně žákem. Je ovšem evidentní, že pro dobrou diagnostiku a případné další intervenční působení v oblasti stylů učení žáka by bylo vhodné využít více dostupných diagnostických nástrojů a neupínat se na jednu jedinou typologii, která nemusí postihnout všechny aspekty individuálního stylu učení žáka.



ŘEŠENÁ ÚLOHA

Úloha 1: Zamyslete se nad otázkou: *Máme nějak ovlivňovat styly učení?* Sepište několik argumentů proč *ano* a několik argumentů proč *ne*. Pak si odpovězte na danou otázku, zda volíte odpověď ANO nebo NE. Svůj postoj zdůvodněte.

Následně porovnejte svůj názor s řešením, které najdete na portálu ve složce Doplnkové texty.

10.4 Pravidla efektivního učení

Vzhledem k velké individuální rozmanitosti stylů učení není možné najít optimální univerzální metodu učení, která by byla efektivní pro všechny žáky. Jestliže máme vytvořit ideální podmínky pro učení každého žáka, museli bychom mu nabídnout možnost volby přijatelného způsobu zpracování informací. Není také možné aplikovat stejný způsob učení pro učivo různých předmětů. Jedinec si tedy potřebuje osvojit různé metody a ty na základě zkušenosti vhodně aplikovat.

Přes nutnost respektování této rozmanitosti je ale možné doporučit několik obecných pravidel podporujících efektivitu učení.

Lepšímu pochopení a uložení poznatků do dlouhodobé paměti pomáhá:

- strukturace nových informací, poznatků
- snaha o pochopení vzájemných vztahů mezi jevy
- důsledné uvědomělé propojení nového učiva s dříve získanými poznatky,
- vysvětlení, ujasnění pojmů na konkrétních příkladech,
- vědomá kontrola činnosti a jejích výsledků,
- výběr a zapsání hlavních myšlenek a jejich uspořádání, eventuálně vypracování schémat,
- aktivní způsoby opakování (praktická aplikace poznatků, ústní či písemné sdělení),
- rozmanitost forem procvičování a opakování
- vhodné časové rozvržení opakování
- respektování individuální výkonové křivky (Urbanovská, Škobrtal, 2012).

OTÁZKY



1. Definujte pojem styl učení a kognitivní styl.
2. Objasněte strukturu stylu učení a jeho determinanty.
3. Jakým způsobem je možné diagnostikovat styly učení?
4. Jaké jsou možnosti intervence ovlivňující styl žákova učení?
5. Uveďte základní principy efektivního učení.

SHRNUTÍ KAPITOLY



Styly učení jsou svébytné postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje. Vytvářejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují během života jedince jak záměrně, tak bezděčně. Kognitivními styly rozumíme projevy individuálních rozdílů ve způsobech zpracování informací (vnímání, organizování, analyzování informací), které daný člověk preferuje. Kognitivní styly jsou do jisté míry fixní, relativně stabilní a zřejmě vrozené. Kognitivní styl je možné chápat jako speciální složku stylů učení. Vymezení kognitivních stylů má velmi blízko k teorii mnohočetných inteligencí H. Gardnera.

Strukturu stylu učení je možné charakterizovat pomocí topologického teoretického modelu (model cibule) se čtyřmi vrstvami: zvláštnosti osobnosti a jedincův kognitivní styl; svébytný způsob zpracování informací; preferování určité podoby sociální interakce; preferování určitého typu výuky a určitého typu prostředí pro učení. Styl učení je determinován faktory vnitřními (kognitivní styl, žákovo pojetí učiva) a vnějšími (učitel, podmínky, sociální situace, koncepce výuky, učivo, způsob zkoušení a hodnocení).

Učební styly je možné zkoumat a diagnostikovat pomocí pozorování, analýzy produktů činnosti včetně kresby a psaných textů, rozhovoru (kvalitativní přístup) nebo pomocí diagnostických dotazníků – LSI, VARK, ILS, TVS, TISU (kvantitativní přístup). V odborné veřejnosti existují různé postoje k možnosti intervence žákova stylu učení. Souhlasné postoje k realizaci diagnostiky a intervence nabízejí možnost částečného nebo zásadního ovlivnění stylu učení s využitím elektronického učení pomocí počítače nebo na základě působení vyškoleného učitele nebo samotného žáka. Přes nutnost respektování rozmanitosti stylů učení je možné doporučit několik obecných pravidel (principů) podporujících efektivitu učení (strukturace, pochopení vztahů, propojenost, konkrétnost, cílevědomost, výběr podstatného, aktivita, rozmanitost forem, rozvržení v čase).



ODPOVĚDI

1. Styly učení jsou svébytné postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje. Vyvíjejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují během života jedince jak záměrně, tak bezděčně. Kognitivními styly jsou projevy individuálních rozdílů ve způsobech zpracování informací, které daný člověk preferuje. Kognitivní styly jako složka stylů učení jsou do jisté míry fixní, relativně stabilní a vrozené.
2. Strukturu stylu učení je možné charakterizovat pomocí topologického teoretického modelu (model cibule) se čtyřmi vrstvami: zvláštnosti osobnosti a jedincův kognitivní styl; svébytný způsob zpracování informací; preferování určité podoby sociální interakce; preferování určitého typu výuky a určitého typu prostředí pro učení. Styl učení je determinován faktory vnitřními (kognitivní styl, žákovo pojetí učiva) a vnějšími (učitel, podmínky, sociální situace, koncepce výuky, učivo, způsob zkoušení a hodnocení).
3. Učební styly je možné zkoumat a diagnostikovat pomocí pozorování, analýzy produktů činnosti včetně kresby a psaných textů, rozhovoru (kvalitativní přístup) nebo pomocí diagnostických dotazníků – LSI, VARK, ILS, TVS, TISU (kvantitativní přístup).
4. Existují různé postoje k možnosti intervence žákova stylu učení. Souhlasné postoje nabízejí možnost částečného nebo zásadního ovlivnění stylu učení s využitím elektronického učení pomocí počítače nebo na základě působení vyškoleného učitele nebo samotného žáka.
5. Mezi základní principy efektivního učení patří: strukturace, pochopení vztahů, propojenost, konkrétnost, cílevědomost, výběr podstatného, aktivita, rozmanitost forem, rozvržení v čase.

11 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



V této kapitole se věnujeme psychologickým aspektům školního hodnocení výkonu a chování. Nejprve je analyzována podstata, význam a funkce školního hodnocení, následně je pozornost zaměřena na problematiku zkoušení s poukázáním na nutnost vytváření optimálních podmínek. Jsou představeny dvě základní formy hodnocení a analyzovány pozitivní i negativní prvky obou forem pro možnost zamyšlení a diskuse o optimální formě hodnocení.

CÍLE KAPITOLY



Na základě studia této kapitoly bude student schopen:

- Definovat pojem školní hodnocení
 - Vysvětlit význam a funkce školního hodnocení
 - Rozlišit druhy školního hodnocení
 - Objasnit pravidla psychologie zkoušky
 - Posoudit pozitiva a úskalí školní klasifikace
-

ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU



Ke studiu a osvojení základních poznatků této kapitoly potřebujete asi 60 minut.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Školní hodnocení, funkce školního hodnocení, hodnotící kritéria, normy, sumativní, finální a formativní, průběžné hodnocení, zkoušení, psychologie (psychohygienu) zkoušky, formy školního hodnocení, školní klasifikace, známka, slovní hodnocení,

11.1 Školní hodnocení

Jeden z obecných zákonů učení, zákon zpětné vazby, hovoří o tom, že efektivita učebního procesu je do značné míry závislá na tom, jestli má jedinec všechny potřebné informace o stupni dosažení stanovených cílů, o případných chybách a nedostatcích, o správnosti či nesprávnosti učebních postupů. Školní hodnocení představuje významný zdroj těchto zpětných informací.



DEFINICE

Hodnocením rozumíme přisouzení hodnoty určitému výkonu, chování nebo vlastnosti žáka vzhledem k předem stanovenému kritériu. Není možné jej ztotožňovat s pojmem známkování. Jedná o pojem širší, zahrnující v sobě posuzování chování, výkonu a vlastností na základě pozorování v každodenní situaci. (Urbanovská, Škobrtal, 2012)

Podle J. Slavíka je možné pod pojmem školní hodnocení chápat „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“ (1999 in Vacek, 2017, s. 65).

Hodnocení není možné vztahovat pouze k výuce, i když je přirozenou součástí každé vyučovací hodiny. Jedná se o proces komplexní, průběžně prováděný různými aktéry (nejen učitel, ale i žák, spolužák, rodiče, inspektor) a různými formami včetně všech verbálních i neverbálních hodnotících projevů (mimika, gesta, hodnotící výroky apod.).

Přichází-li hodnocení ze strany učitelů, mělo by být vždy promyšlené a profesionální a měla by v něm být kombinována trojí hodnotící kritéria (normy):

- *norma formální* (úřední, ideální), stanovená například ministerstvem, zakotvená ve ŠVP, určující optimální, dostačující a nedostačující výsledek;
- *norma skupinově vztahová* (sociální norma), založená na porovnávání výkonů ve skupině, je intuitivně učiteli využívána v procesu školní klasifikace;
- *individuálně vztahová norma*, založená na porovnávání aktuálního výsledku, výkonu a činnosti konkrétního žáka s jeho předchozími výkony. Je psychologicky nejcitlivější, přesto se na ni mnohdy zapomíná.



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Pokuste se na základě vlastní zkušenosti uvést příklady školního hodnocení ke každé hodnotící normě. Svě odpovědi zaznamenejte písemně a připravte k diskusi.

VÝZNAM, FUNKCE A DRUHY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

Hlavní význam školního hodnocení je možné spatřovat ve zprostředkování zpětné vazby pro žáka i učitele.

Učitel na základě hodnocení dostává informaci o tom, co žákovi (žákům) není zcela jasné, čemu nerozumějí, co je nutné znovu procvičit. Analýza výsledků hodnocení vztaženého k cílům umožňuje učiteli určit případná neporozumění, nesprávná pojetí učiva, kterým je potřeba věnovat pozornost, stanovit studijní potřeby žáků. Dovoluje odhalit nedostatky v koncepci učiva, učebnicích, edukačních metodách. (Urbanovská, Škobrtal, 2012)

Žák prostřednictvím hodnocení získává představu o tom, zda byla jeho činnost úspěšná či nikoliv, v čem chyboval, co musí vylepšit. To je velmi důležitý předpoklad dalšího rozvoje žákovy osobnosti, jeho schopnosti autoregulace. Proces hodnocení by s narůstajícím věkem a rostoucími schopnostmi žáka měl směřovat od hodnocení k sebehodnocení. Měli bychom u žáka rozvíjet kompetence k samostatnému posuzování výsledků své práce, svých učebních postupů, postojů a celkově k sebehodnocení. To se pak odráží mimo jiné v aktivním postoji ke zdolávání překážek a zvýšené motivaci (Vašašová, 2004). Procesem rozvoje sebehodnotících kompetencí jsme se zabývali již v kapitole o sebepojetí žáka ve vztahu k procesu učení (kapitola č. 4 tohoto studijního textu).

V souvislosti s nastíněním významu je možné také vymezit a charakterizovat několik základních **funkcí školního hodnocení** (Vacek, 2017):

- *funkce informativní, zpětnovazební či kontrolní* – byla analyzována výše v souvislosti s hlavním významem hodnocení;
- *funkce vzdělávací* – nalezením nedostatků a chyb a konstruktivní kritikou vede k doplnění učiva, korekci chybně osvojených poznatků a dovedností;
- *funkce výchovná* – vede k soustavné a pečlivé přípravě, čímž přispívá k rozvoji žádoucích osobnostních vlastností (svědomitost, vytrvalost, houževnatost cílevědomost, důslednost apod.)

Podle jiného kritéria (Slavík, 1999 in Vacek, 2017) je možné hovořit ještě o třech funkcích:

- *funkce motivační* – souvislost s emocemi
- *funkce poznávací* – souvislost s kognitivní stránkou hodnocení
- *funkce konativní* – souvislost s vůlí, aktivitou jedince

V. Kosíková (2011) vymezuje celkem sedm funkcí hodnocení:

- *informativní funkce* – informuje žáky, učitele, rodiče o dosažených výsledcích
- *regulativní funkce* – iniciuje přizpůsobení výuky, změnu přístupu k učení
- *výchovná funkce* - vliv na rozvoj osobnostních vlastností

- *sociální funkce* – do hodnocení se promítá sociální interakce žáků, ovšem hodnocení ovlivňuje sociální vztahy
- *prognostická funkce* – umožňuje (v omezené míře) posoudit připravenost žáka pro další učení, stává se významným činitelem aspirací žáka
- *motivační funkce* - aktivizuje žáka, zvyšuje jeho úsilí, motivující je pozitivní hodnocení
- *diagnostická funkce* – pomáhá žákovi odhalovat příčiny jeho úspěšnosti nebo neúspěšnosti, silná a slabá místa

Ať již akceptujeme kteroukoliv klasifikaci funkcí, je nutné zdůraznit, že hodnocení samotné není cílem, ale **prostředkem k dosažení výchovně vzdělávacího cíle**, který jsme si vytyčili (nebo byl stanoven). Žáci by se tedy neměli učit pro známky.

V souvislosti s funkcí školního hodnocení můžeme ve shodě s j. Slavíkem (1999) rozlišit dva **základní druhy hodnocení**:

- *Formativní (průběžné) hodnocení* – korektivní, zpětnovazební hodnocení, které poskytuje hodnotící informaci v průběhu edukačního procesu, kdy je možné určitý výkon ještě vylepšovat, zdokonalovat. Na základě práce s formativním hodnocením pak teprve může navazovat závěrečné sumativní hodnocení.
- *Sumativní (finální) hodnocení* - poskytuje konečný celkový přehled o dosažených výkonech, hodnocení za delší časový úsek (vysvědčení pololetní, výroční, maturitní, výsledky zkoušky na VŠ). Obsahuje informace podstatné pro postoupení do dalšího ročníku, na vyšší stupeň školy, do zaměstnání apod.

Aby bylo hodnocení funkční, aby naplnilo očekávané a požadované funkce, je potřeba akceptovat jistá pravidla. Mělo by být včasné, spravedlivé, podle dohodnutých jasných kritérií. Je potřeba hodnotit za to, co bylo dohodnuto a co je předmětem hodnocení.



SAMOSTATNÝ ÚKOL

Nastudujte si Požadavky na funkční hodnocení v podobě desatera v publikaci P. Vacka (2017, s. 66). (Naleznete též v doplňkových textech: Vacek DESATERO Požadavky na funkční hodnocení)

Promyslete, jakými konkrétními kroky zajistíte jejich realizaci. Své náměty запиšte a připravte k diskusi.

11.2 Zkoušení

K diagnostice dosažené úrovně osvojeného učiva a žákova rozvoje jsou využívány ve dle pozorování různé postupy, mezi nimi zkoušení. **Zkoušení** je záměrně navozená situace, která slouží k zjišťování kvantity a kvality výsledků učení. Zkoušení by se mělo zaměřovat nejen na ověření rozsahu a hloubky vědomostí, ale i na posouzení způsobů řešení problémů, úrovně logického a tvořivého myšlení, postojů a kompetencí. Mělo by žáka aktivizovat k zvýšenému úsilí, mělo by mít motivační funkci. Zkoušení probíhá zpravidla buď ve formě ústní, nebo písemné, případně praktické, jedná-li se o prověřování úrovně dovedností.

V každém případě může být zkoušková situace pro samotného žáka velmi zatěžující, se silnými pocity úzkosti, strachu a trémy. Mohou se dostavit obavy z vlastního selhání, neschopnosti vyhovět požadavkům. S tím je často spojen strach z negativního sociálního hodnocení a trestu. Intenzivnější negativní emoce zpravidla snižují žákův výkon. Těmto negativním jevům a důsledkům zkouškového stresu je možné částečně zabránit, pokud bude učitel respektovat několik základních mentálně hygienických pravidel zkoušení. Hovoří se o **psychologii zkoušky** nebo též o **psychohygieně zkoušky** (Kusák, Dařílek, 2001, Kohoutek, 2002). Mezi základní pravidla psychologie (psychohygieny) zkoušky můžeme zařadit:

- Připravit žáky náležitě na zkoušení (procvičit učivo).
- Seznámit žáky s významem a okolnostmi zkoušky, oznámit zkoušení dopředu.
- Stanovit jasné a srozumitelné požadavky.
- Formulovat stručné a srozumitelné otázky.
- Rovnoměrně rozložit opakování a zkoušení.
- Vytvořit klidnou a příjemnou atmosféru.
- Co nejvíce eliminovat trému a napětí žáka.
- Znat a pokud možno eliminovat faktory, které zvyšují napětí.
- Vytvořit návyk na zkouškovou situaci.
- Respektovat individuální přístup k žákům.
- Zajistit co největší objektivitu.

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Jaká další pravidla pro snížení intenzity zkouškového stresu byste navrhovali? Jaká specifická pravidla doporučujete respektovat v případě zkoušení osob s různými typy postižení? Své nápady si запиšte a připravte pro diskusi.



Zájemcům o bližší seznámení s problematikou objektivitu v procesu školního hodnocení doporučujeme nastudovat kapitolu 4.4. Objektivita školního hodnocení v publikaci Pavla Vacka Pedagogická psychologie (Vacek, 2017, s. 67-70).

11.3 Formy školního hodnocení

Hodnocení je možné vyjadřovat v podstatě ve dvou základních formách:

- **hodnocení známkou** nebo jiným kvantitativním údajem (procenta, body, pořadí)
- **slovní hodnocení** – slovní podrobnější vyjádření o aktuálním výkonu žáka, ale i o jeho kvalitách, schopnostech, dovednostech, vlastnostech z hlediska jejich vývoje

HODNOCENÍ ZNÁMKOU

Školní klasifikace je věčným tématem rozhovorů v mnoha rodinách, ze známek mívají žáci velmi často obavy. Přesto je školní klasifikace považována řadou učitelů, rodičů i žáků za opodstatněnou. Bývá oceňována její administrativní funkce (jasně stanoví, zda dítě může/nemůže postoupit do vyššího ročníku, stupně školy, umožňuje zjistit průměrný prospěch), rychlost, jasné, přesné a srozumitelné vyjádření o úrovni výkonu. Známkování má v našich kulturních podmínkách zavedenou dlouholetou tradici a sehrává stále významnou úlohu.

Z analýzy známek může zejména třídní učitel vysledovat některé důležité skutečnosti. Velké kolísání prospěchu je většinou důsledkem nestálé učební aktivity a motivace, rovnoměrné zhoršování svědčí o pravděpodobném nedostatku schopností nebo postupné ztrátě zájmu. Náhlá změna prospěchu v jednom předmětu může avizovat narušený vztah k danému učiteli, náhlá změna celkového prospěchu zase výraznou změnu fyzického či psychického stavu, problémy v rodině apod. Analýza celkového studijního profilu nám dává informace o žakových schopnostech a zájmech.

Na druhé straně je ale nutné upozornit, že známka nebývá spolehlivým ukazatelem profesní úspěšnosti. V odborných pedagogických kruzích i širší veřejnosti se již dlouhou dobu diskutuje o pozitivních a negativních důsledcích známkování na rozvoj osobnosti žáka a naplňování výše uvedených funkcí hodnocení.

Například motivace pomocí známky je motivací vnější. Cílem učení se stávají známky, nikoliv samotné poznání. Známkování nevede ke spolupráci. Ve snaze vyhnout se špatné známce či trestu se dítě někdy uchyluje i k podvodu a lžím.

Diagnostická funkce známky má také omezenou platnost. Na základě známky lze často diagnostikovat pouze množství osvojených vědomostí nikoliv schopností. Nepřináší dostatek dalších informací o individuálním pokroku, schopnostech, ani o příčinách a možných způsobech odstranění chyb. Podle prospěchu nemůžeme spolehlivě predikovat úspěšnost člověka v praxi. Špatná známka (zvláště opakovaná) má často negativní vliv na rozvoj žákovy osobnosti. Vede k pocitům nekompetentnosti, komplexu méněcennosti, negativně ovlivňuje postoj k učení, ke škole, k poznání.

SLOVNÍ HODNOCENÍ

Uvědomění si těchto skutečností vedlo k hledání alternativních forem hodnocení. Jednou z nich je užívání **slovního hodnocení**. Jedná se o konkrétní slovní vyjádření k dosažené úrovni žáka. Obsahuje informace o tom, jakým způsobem žák naplnil vzdělávací cíle, nejen ve vztahu k požadavkům na žáka, ale také ve vztahu k jeho možnostem. Slovní hodnocení využívá *individuálně vztahové normy*, tj. porovnávání aktuálního výsledku, výkonu a činnosti konkrétního žáka s jeho předchozími výkony. Vyjadřuje posouzení žáka v jeho vývoji, ve srovnání se sebou samým, s predikací dalšího rozvoje (Kosíková, 2011, s. 113). Slovní hodnocení tak podrobně charakterizuje nejen stupeň osvojení učiva, jeho rozsah a kvalitu, ale přináší informace o žákových předpokladech, rozvoji jeho schopností i osobnostních vlastností, o přístupu k plnění úkolů, o jeho sociálních vztazích, o individuálním pokroku i o možnostech dalšího rozvoje a zlepšení.

Očekává se, že slovní hodnocení by mělo být pro žáka srozumitelnější a vhodnější. Rovněž by nemělo být tak frustrující jako klasifikace. Na druhé straně učitelé jako úskalí slovního hodnocení označují značnou náročnost na čas. Slovní hodnocení přináší také nároky na schopnost pregnantního vyjadřování učitelů a bohatou slovní zásobu.

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Promyslete prezentovaná pozitiva i úskalí školní klasifikace a slovního hodnocení. Zvažte je nejprve z pohledu žáka, potom z pohledu učitele. Jaká další pozitiva a úskalí obou forem hodnocení jste objevili? Své nápady запиšte a připravte k diskusi.

KOMBINOVANÉ HODNOCENÍ

Vzhledem k nejednoznačnosti a nejednotnosti postojů k této otázce se nabízí jako optimální řešení volba kombinovaného hodnocení, které spojí pozitiva obou forem hodnocení. Obsahuje jednak kvantitativní vyjádření úrovně osvojení učiva a pokroku žáka, do-

plněné o slovní komentář poskytující zdůvodnění a všechny žádoucí informace o vývoji, příčinách neúspěchu či naopak zlepšení, o možných způsobech dalšího postupu a doporučení. Tato forma umožní vytvořit komplexní představu o žákovi a jeho školní práci.



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Zvažte, kterou formu hodnocení zvolíte ve své učitelské praxi. Bude se lišit forma hodnocení ve vztahu k vyučovanému předmětu?

Při volbě formy hodnocení žáka a při jeho změně je nutné mít na paměti, že by vždy měla být v souladu s celkovým pojetím výuky.



PRO ZÁJEMCE

Zájemci o prohloubení poznatků v oblasti psychologických aspektů hodnocení si mohou nastudovat v knize Věry Kosíkové: *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické souvislosti* na stranách 102 - 124 III. oddíl: *Psychodidaktické souvislosti v procesu školního hodnocení*. (Kosíková, 2011, s. 102-124)



OTÁZKY

1. Definujte pojem školní hodnocení
 2. Vysvětlete význam a funkce školního hodnocení (podle V. Kosíkové).
 3. Porovnejte a odlište druhy školního hodnocení
 4. Objasněte pravidla psychologie zkoušky.
 5. Zhodnoťte pozitiva a úskalí školní klasifikace.
-



SHRNUTÍ KAPITOLY

Hodnocením rozumíme přisouzení hodnoty určitému výkonu, chování nebo vlastnosti žáka vzhledem k předem stanovenému kritériu. Není možné jej ztotožňovat s pojmem známkování. Zahrnuje všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. Mělo by zahrnovat tři hodnotící normy: formální, skupinově vztahovou, individuálně vztahovou. Hlavní význam školního hodnocení je možné spatřovat ve zprostředkování zpětné vazby pro žáka i učitele. Učitel na základě hodnocení dostává informaci o tom, co žákovi (žákům) není zcela jasné, čemu nerozumě-

jí, co je nutné znovu procvičit. Žák prostřednictvím hodnocení získává představu o tom, zda byla jeho činnost úspěšná či nikoliv, v čem chyboval, co musí vylepšit. Je možné vymezit několik základních funkcí: informativní, regulativní, výchovnou, sociální, prognostickou, motivační a diagnostickou. Rozlišujeme dva základní druhy hodnocení: formativní (průběžné) a sumativní (finální).

Zkoušení je záměrně navozená situace, která slouží k zjišťování kvantity a kvality výsledků učení. Mezi základní pravidla psychologie (psychohygieny) zkoušky můžeme zařadit náležitou přípravu, informovanost žáků, jasné a srozumitelné požadavky a otázky, rozložené opakování a zkoušení, návyk na zkouškovou situaci, příjemná atmosféra, snižování napětí, individuální přístup, objektivita. Základními formami školního hodnocení jsou známky a slovní hodnocení. Mezi pozitiva známky patří administrativní funkce, rychlost, jasné, přesné a srozumitelné vyjádření. Zámka není spolehlivým ukazatelem profesní úspěšnosti. Úskalím školní klasifikace je dále vnější motivace, neúplnost informací, negativní vliv na rozvoj žákovy osobnosti. Vede k pocitům nekompetentnosti, komplexu méněcennosti, negativně ovlivňuje postoj k učení, ke škole, k poznání. Slovní hodnocení využívá individuálně vztahové normy, přináší navíc informace o žákových předpokladech, rozvoji jeho schopností i osobnostních vlastností, o přístupu k plnění úkolů, o jeho sociálních vztazích, o individuálním pokroku i o možnostech dalšího rozvoje a zlepšení. Je však náročné. Kombinované hodnocení spojuje pozitiva obou forem hodnocení.

ODPOVĚDI



1. Hodnocení je přisouzení hodnoty určitému výkonu, chování nebo vlastnosti žáka vzhledem k předem stanovenému kritériu. Zahrnuje všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.
2. Hlavní význam školního hodnocení je možné spatřovat ve zprostředkování zpětné vazby pro žáka i učitele. Základní funkce hodnocení: informativní, regulativní, výchovná, sociální, prognostická, motivační a diagnostická.
3. Rozlišujeme dva základní druhy hodnocení: formativní a sumativní.
4. Základní pravidla psychologie zkoušky: náležitá příprava, informovanost žáků, jasné a srozumitelné požadavky a otázky, rozložené opakování a zkoušení, návyk na zkoušku, příjemná atmosféra, snížení napětí, individuální přístup, objektivita.
5. Mezi pozitiva známky patří administrativní funkce, rychlost, jasné, přesné a srozumitelné vyjádření. Úskalím je vnější motivace, neúplnost informací, negativní vliv na rozvoj žákovy osobnosti. Vede k pocitům nekompetentnosti, komplexu méněcennosti, negativně ovlivňuje postoj k učení, ke škole, k poznání.

12 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Následující kapitola navazuje na téma školního hodnocení. Zabývá se problematikou školní úspěšnosti, respektive neúspěšnosti. Nejprve vymezuje pojem neúspěšnost, definuje objektivní a subjektivní, absolutní a relativní školní neúspěšnost. Následně analyzuje možné příčiny školní neúspěšnosti a postihuje faktory, které úspěšnost determinují.



CÍLE KAPITOLY

Na základě studia této kapitoly bude student schopen:

- Definovat pojem školní úspěšnost/neúspěšnost
 - Rozlišit objektivní a subjektivní školní úspěšnost
 - Porovnat a odlišit absolutní a relativní školní úspěšnost
 - Analyzovat příčiny školní neúspěšnosti
 - Objasnit podstatu Feuersteinovy metody instrumentálního obohacení
-



ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

Ke studiu a osvojení základních poznatků této kapitoly potřebujete asi 60 minut.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Školní úspěšnost a neúspěšnost, objektivní a subjektivní školní neúspěšnost, absolutní a relativní, školní neúspěšnost, intrapsychické mimointelektové faktory školní neúspěšnosti, zprostředkované učení, Feuersteinova metoda instrumentálního obohacení

12.1 Vymezení pojmů

Co znamená být úspěšný? Co znamená být školsky úspěšný? Pro vysvětlení pojmu termínu úspěšný či neúspěšný žák zvolíme jako ekvivalent pojem prospívající, respektive neprospívající žák a definujeme jej v souladu s vymezením v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009):

DEFINICE

Df

Školní úspěšnost chápeme jako zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. Školní úspěšnost ale není pouze dílem žáka, jeho schopností a pílě, ale také dílem učitele, tedy součinnosti obou aktérů.

U školní úspěšnosti můžeme rozlišit nejméně dvě dimenze: subjektivní a objektivní úspěšnost.

OBJEKTIVNÍ A SUBJEKTIVNÍ ÚSPĚŠNOST

Kritériem úspěšnosti v **dimenzi objektivní úspěšnosti** je dosažení společensky daných cílů a norem, tedy úspěšné splnění školních požadavků. Ukazatelem objektivní školní úspěšnosti se pak stává školní prospěch. Pokud dítě neprospívá, má špatné známky, je školsky neúspěšné.

Kritériem v **dimenzi subjektivní úspěšnosti** je splnění požadavků vzhledem k vlastním osobním cílům a potřebám. K vyhodnocení úspěšnosti či neúspěšnosti jedinec dospívá na základě analýzy zpětné informace o úrovni dosaženého výkonu nebo o vhodnosti svého chování. Jak je hodnocení žákem přijímáno, záleží do značné míry na jeho objektivitě a na situaci, v níž hodnocení provádíme (Vágnerová, 2001). Opakované negativní hodnocení či špatná známka vede k pocitům nejistoty, ke snížení sebedůvěry a často ke vzniku sebeobrazu neúspěšného žáka. Navozený pocit školní diskvalifikace pak dítě může chápat jako diskvalifikaci společenskou (Kusák, Dařílek, 2001). Subjektivní charakter má i hodnocení úspěšnosti z pozice rodičů žáka.

PŘÍPADOVÁ STUDIE



Někteří rodiče mají vysoké aspirace ve vztahu ke školním výkonům svého dítěte a kritériem školní úspěšnosti je pro ně pouze výborný prospěch. Chvalitebný prospěch hodnotí jako neúspěch a snaží se dítě přimět ke zlepšení známek.

ABSOLUTNÍ A RELATIVNÍ NEÚSPĚŠNOST

Podle typu neúspěchu a podle charakteru příčin neúspěchu rozlišuje R. Kohoutek (2009) absolutní a relativní neúspěšnost. O **absolutní školní neúspěšnost** se podle něj jedná v případě trvalejšího, progredujícího neúspěchu na základě nedostatečně rozvinuté intelektové schopnosti. **Relativní neúspěšnost** je naproti tomu dočasná, částečná (parciální), způsobená mimointelektovými faktory, které je většinou možné odstranit. V tomto případě jsou skutečné výkony žáka nižší než jeho skutečné předpoklady (potenciality). Jedná se o tzv. podvýkonnost. (Urbanovská, Škobrtal, 2012)

12.2 Příčiny školní neúspěšnosti

Pro řešení problému neprospěchu je proto nezbytná včasná a kvalitní diagnostika, která odhalí jeho příčiny. Školní neúspěšnost je dána zpravidla kombinací několika faktorů, které jsou ve vzájemné interakci.



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Zamyslete se nad tím, které faktory se mohou podílet na školní neúspěšnosti. Zaměřte se na mimointelektové determinanty školní neúspěšnosti, tedy ty, které nesouvisí s úrovní intelektu. Zcela jistě budou souviset s faktory, které jsme v předchozích kapitolách označili jako determinanty procesu učení a jeho efektivity. Které se podle Vašeho názoru podílejí na neúspěšnosti žáka nejvýznamněji?

Na školní neúspěšnosti se mohou podílet jak podmínky školního a rodinného prostředí, tak osobnost samotného dítěte. Riziko školní neúspěšnosti je logicky vyšší u osob s různým typem znevýhodnění, ať již vyplývá z podmínek prostředí nebo osobnosti dítěte.

RODINA

Odlišnost, kvalitativní nedostatky či zvláštnosti rodinného prostředí představují riziko neúspěšnosti. Požadavky školy se odvíjejí od požadavků majoritní společnosti, proto mohou být zcela odlišné od těch, na které je dítě zvyklé z rodiny (etnické rozdíly, nepochopení slovníku školy). Nepříznivě nejen na prospěch, ale celkový rozvoj dítěte působí nesprávný výchovný styl rodičů (prarodičů). Zejména v rodině dítěte s postižením se může objevit přístup přehnaně úzkostlivý, rozmazlující, nedovolující rozvoj samostatnosti, nedostatečně podnětný, ale také ambivalentní, zavrhuje, způsobující emoční strádání dítěte.

ŠKOLA

Samotné materiální prostředí školy, byť je připraveno na integraci žáků s postižením, může přinášet překážky, které mají vliv na výkon dítěte. Stačí například velká vzdálenost školy od místa bydliště a složitost dojíždění pro jedince s tělesným postižením, které mají za následek redukci času pro odpočinek, domácí přípravu a volnočasové aktivity.

Neúspěšnost mohou zapříčinit i neadekvátní edukační postupy, nedostatečná aktivizace dětí s postižením, nedostatečný individuální přístup, nedostatky v sociálních interakcích apod. Přítomnost určitého typu znevýhodnění nemusí vždy předurčovat školní neúspěšnost. Záleží na včasném odhalení příčin nedosahování vytyčených cílů, neprospěchu a volbě adekvátních přístupů k žákovi. (Urbanovská, Škobrtal, 2012)

Jeden z možných přístupů zvýšení školní úspěšnosti představují principy zprostředkovaného učení a Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování (Málková, 2009; Lebeer, 2006). Koncepce zprostředkovaného učení vychází z předpokladu, že poznávání probíhá především prostřednictvím sociální interakce *mediátora* (zkušenější, informovanější osoba, nejčastěji dospělý v roli rodiče, učitele apod.) a *aktéra* (méně zkušený a informovaný - např. žák). Příznivci této teorie se snaží najít možnosti aplikace tohoto přirozeného procesu učení do školní výuky. Klade se důraz zejména na čtyři zásadní prvky interakce žáka a učitele:

- Zaměřenost (jasně stanovené cíle vycházející z potřeb a možností žáků)
- Vzájemnost (vzájemné sdílení zájmu o předmět studia učitelem a žáky, učitel se spoluúčastní objevování, hledání)
- Přenos (učitel utváří u žáků dovednosti aplikace, využití poznatků v jiném předmětu, v jiných souvislostech a situacích, v běžném životě)
- zprostředkování významu vlastní učební činnosti (učitel ukazuje, jaký mají získávané poznatky i činnosti význam pro žákovo další studium a běžný život).

Za účelem realizace systematické práce s principy zprostředkovaného učení v pedagogické praxi vytvořil Reuven Feuerstein program, který je znám jako *instrumentální obohacování*. Jedná se o soubor pracovních sešitů a instruktážních materiálů, které mají sloužit k vytváření příležitostí pro rozvoj učebních strategií, efektivních učebních návyků a dovednosti myslet.

SAMOSTATNÝ ÚKOL



Seznamte se blíže s principy a metodami Feuersteinovy metody mentálního obohacení studiem doplňkových materiálů *Zprostředkované učení a Feuersteinova metoda*, případně studiem uvedené literatury (Málková, 2009; Lebeer, 2006). Zhodnoťte pozitiva tohoto přístupu a možnosti jeho aplikace vzhledem k určitému typu postižení. Své názory si zapíšte a připravte k diskusi.

OSOBNOST ŽÁKA

Významnou skupinu příčin tvoří biologicko-psychologické a intrapsychické mimointelektové faktory, jako jsou například řečové vady, percepčně motorické poruchy, smyslové postižení, nevyhraněná lateralita, specifické poruchy učení, poruchy pozornosti, záchvatovitě onemocnění, emoční labilita, následky psychické deprivace, ale také chronická a infekční onemocnění spojená s dlouhodobou absencí a zdravotním oslabením. V jejich důsledku je narušena funkce poznávacích procesů a jejich úroveň se může jevit jako zánlivě snížená (Kohoutek, 1996, 2009).

Přestože uvedené faktory hrají významnou roli, příčina školní neúspěšnosti může být dána i nedostatky v rozvoji pracovních návyků, stylu učení, pomalým osobním tempem, intelektuální pasivitou, nízkou aspirační úrovní apod. Těmto tématům jsme se věnovali v předchozích kapitolách. Na tomto místě chceme zdůraznit, důležitost učitelova diagnostického procesu, na jehož základě je možné odhalit příčiny žákova neúspěchu a pokusit se je odstranit.



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Pokuste se analyzovat mimointelektové faktory školní neúspěšnosti v případě vybraného typu postižení/znevýhodnění a konkretizujte jejich důsledky.



OTÁZKY

1. Definujte pojem školní úspěšnost/neúspěšnost.
 2. Odlište od sebe objektivní a subjektivní školní úspěšnost.
 3. Porovnejte a odlište absolutní a relativní školní úspěšnost.
 4. Analyzujte příčiny školní neúspěšnosti
 5. Objasněte podstatu Feuersteinovy metody instrumentálního obohacení.
-

SHRNUTÍ KAPITOLY



Školní úspěšnost chápeme jako zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. Školní úspěšnost ale není pouze dílem žáka, jeho schopností a píce, ale také dílem učitele, tedy součinnosti obou aktérů. Kritériem objektivní úspěšnosti je dosažení společensky daných cílů a norem, tedy úspěšné splnění školních požadavků. Ukazatelem objektivní školní úspěšnosti je školní prospěch. Kritériem subjektivní úspěšnosti je splnění požadavků vzhledem k vlastním osobním cílům a potřebám. Subjektivní charakter má i hodnocení úspěšnosti z pozice rodičů žáka. Podle typu neúspěchu a podle charakteru příčin neúspěchu rozlišuje R. Koutek (2009) absolutní a relativní neúspěšnost. O absolutní školní neúspěšnost se podle něj jedná v případě trvalejšího, progredujícího neúspěchu na základě nedostatečně rozvinuté intelektové schopnosti. Relativní neúspěšnost je naproti tomu dočasná, částečná (parciální), způsobená mimointelektovými faktory, které je většinou možné odstranit. V tomto případě jsou skutečné výkony žáka nižší než jeho skutečné předpoklady (potenciality).

Školní neúspěšnost je dána zpravidla kombinací několika faktorů, které jsou ve vzájemné interakci. Na školní neúspěšnosti se mohou podílet jak podmínky školního a rodinného prostředí, tak osobnost samotného dítěte. Riziko školní neúspěšnosti je logicky vyšší u osob s různým typem znevýhodnění, ať již vyplývá z podmínek prostředí nebo osobnosti dítěte. Jeden z možných přístupů zvýšení školní úspěšnosti představují principy zprostředkovaného učení a Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování. Koncepce zprostředkovaného učení vychází z předpokladu, že poznávání probíhá hlavně v sociální interakci mediátora a aktéra. Snaží se aplikovat přirozený proces učení do školní výuky. Klade se důraz na tyto prvky interakce žáka a učitele: zaměřenost, vzájemnost, přenos, zprostředkování významu. Za účelem realizace systematické práce s principy zprostředkovaného učení v pedagogické praxi vytvořil Reuven Feuerstein program, který je znám jako instrumentální obohacování.



ODPOVĚDI

1. Školní úspěšnost chápeme jako zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. Školní úspěšnost ale není pouze dílem žáka, jeho schopností a pílí, ale také dílem učitele, tedy součinnosti obou aktérů.
 2. Kritériem objektivní úspěšnosti je dosažení společensky daných cílů a norem, tedy úspěšné splnění školních požadavků. Ukazatelem objektivní školní úspěšnosti je školní prospěch. Kritériem subjektivní úspěšnosti je splnění požadavků vzhledem k vlastním osobním cílům a potřebám. Subjektivní charakter má i hodnocení úspěšnosti z pozice rodičů žáka.
 3. O absolutní školní neúspěšnost se jedná v případě trvalejšího, progredujícího neúspěchu na základě nedostatečně rozvinuté intelektové schopnosti. Relativní neúspěšnost je naproti tomu dočasná, částečná (parciální), způsobená mimointelektovými faktory, které je většinou možné odstranit. V tomto případě jsou skutečné výkony žáka nižší než jeho skutečné předpoklady.
 4. Školní neúspěšnost je dána zpravidla kombinací několika faktorů, které jsou ve vzájemné interakci. Na školní neúspěšnosti se mohou podílet jak podmínky školního a rodinného prostředí, tak osobnost samotného dítěte. Riziko školní neúspěšnosti je logicky vyšší u osob s různým typem znevýhodnění, ať již vyplývá z podmínek prostředí nebo osobnosti dítěte.
 5. Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování vychází z koncepce zprostředkovaného učení. Předpokládá, že poznávání probíhá hlavně v sociální interakci mediátora a aktéra. Klade důraz na tyto prvky interakce žáka a učitele: zaměřenost, vzájemnost, přenos, zprostředkování významu. Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování je program, který umožňuje systematickou práci s principy zprostředkovaného učení v pedagogické praxi.
-

13 ŠKOLNÍ ZÁTĚŽ Z POHLEDU ŽÁKA A UČITELE

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



V této kapitole se věnujeme otázce školní zátěže jak ve vztahu k žákovi, tak ve vztahu k učiteli. První část kapitoly je věnována analýze školní zátěže, kterou prožívají žáci. Nejprve jsou definovány základní pojmy: zátěž, stres, stresory, stresory ve školním prostředí. Dále jsou nastíněny faktory ovlivňující intenzitu stresu a jeho důsledky. Pak jsou rozebrány možné způsoby zvládnání stresu (coping) a zmírňování nepřiměřené zátěže. Druhá část kapitoly se věnuje otázce profesní zátěže učitele a riziku syndromu vyhoření. Postupně jsou rozebírány: podstata, příčiny, příznaky, fáze rozvoje syndromu vyhoření a nakonec možnosti jeho prevence.

CÍLE KAPITOLY



Na základě studia této kapitoly bude student schopen:

- Definovat pojmy psychická zátěž, stres, stresor, coping.
- Vymezit stresory ve školním prostředí.
- Objasnit faktory ovlivňující intenzitu účinky stresu.
- Odlišit základní typy copingových strategií.
- Vysvětlit podstatu syndromu vyhoření.
- Charakterizovat příznaky a fáze rozvoje syndromu vyhoření
- Analyzovat příčiny a rizikové faktory syndromu vyhoření.
- Posoudit možnosti prevence syndromu vyhoření.

ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU



Ke studiu a osvojení základních poznatků této kapitoly potřebujete asi 90 minut.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Školní zátěž, stres, stresory, stresory, moderující faktory stresu, zvládnání stresu (coping), copingové strategie, syndrom vyhoření, depersonalizace, emoční vyhoření, fáze rozvoje syndromu vyhoření, prevence.

13.1 Vymezení pojmů

Edukační proces a školní prostředí celkově přináší všem účastníkům celou plejádu rozmanitých stimulů k osobnostnímu rozvoji, ale na druhé straně představuje také významný zdroj psychické zátěže. To platí dvojnásob pro děti s postižením a speciálními vzdělávacími potřebami, pro jejich rodiče a učitele.

PSYCHICKÁ ZÁTĚŽ A STRES

Obecně je *psychická zátěž* chápána jako stav výrazného psychického napětí v důsledku aktualizované disproporce mezi předpoklady daného jedince a nároky prostředí na jeho psychiku a aktivity (Mikšík, 2003). Toto vymezení použijeme i ve vztahu ke školnímu prostředí. Psychická zátěž zde pak může nabývat různých forem.

V literatuře se někdy pojmy zátěž a stres překrývají, jindy se přísně odlišují. Často je pojem *stres* chápán jako specifický druh psychické zátěže. Někdy bývá užíván pro označení nepřiměřené, extrémní zátěže.



DEFINICE

Stres vzniká na základě interakce mezi požadavky, které jsou na jedince kladeny, a vlastnostmi, kterými je jedinec ke zvládnutí požadavků vybaven. Je to stav, kdy je jedinec vystaven požadavkům, které hodnotí jako zatěžující, ohrožující a které není schopen dosavadními obvyklými způsoby činnosti zvládnout.

Psychická zátěž ve škole se nám mnohdy jeví jako nadměrná a nežádoucí. Přesto ke školnímu (a nejen školnímu) životu neodmyslitelně patří. Máme tedy usilovat o její zmírnění či úplné odstranění?

Úplné odstranění jakékoliv zátěže je nereálné a navíc není ani vhodné. To, jestli je zátěž ohrožující pro duševní zdraví jedince, záleží na její míře, respektive její přiměřenosti. Ukazuje se, že **nejvhodnější je tzv. přiměřená hladina zátěže**, při níž dochází k optimální úrovni aktivace organismu. Jedinec v tomto stavu pociťuje vznikající dynamické napětí mezi požadavky a osobními předpoklady jen jako příjemný výdej energie nebo jako vynaložení určitého úsilí. Přiměřená zátěž podněcuje zdravý vývoj organismu a rozvoj osobnosti, udržuje schopnost organismu efektivně zvládat stres (Havlíková, 1998).

Tzv. aktivační optimum připravuje organismus pro dosažení optimálního výkonu. Je ověřeno, že tuto funkci splňuje střední úroveň aktivace, zatímco nedostatečná nebo nadměrná aktivace výkon zhoršuje (viz známý Yerkes- Dodsonův zákon). Podle mnohých odborníků jsou pro optimální rozvoj organismu potřebné takové požadavky, které mírně překračují jedincovu kapacitu zdrojů zvládnání, tj. požadavky stresové (Kebza, 2005).

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Pokuste se zamyslet nad tím, které situace pro Vás přinášejí aktivační optimum, kdy jste připraveni podávat optimální výkon. Jak náročné požadavky zvyšují motivaci k plnění daných úkolů?

Nepřiměřená, pesimální zátěž představuje riziko pro naše zdraví (a tím spíše pro zdraví dětí). Dochází k extrémnímu narušení rovnováhy mezi nároky situace a předpoklady jedince tyto nároky zvládnout (Havlíková, 1998). Za zvláště rizikové jsou považovány vysoké, nadměrné požadavky v kombinaci s nízkou možností kontroly nad vlastní činností (Kebza, 2005). Pesimální zátěž představují ale i situace, kdy je jedinec vystaven minimálním nárokům, které zdaleka neodpovídají jeho schopnostem, nepodněcují jej. Dochází zde k frustraci a nudě, případně deprivaci (Havlíková, 1998).

STRESORY

DEFINICE



Pod pojem stresor je možné zahrnout jakékoliv okolnosti, podmínky či podněty vyvolávající u člověka stres, tíživý pocit napětí, nejistoty či ohrožení. Obecně jsou sem zařazovány události vnímané jako situace ohrožení duševního nebo tělesného blaha (Urbanovská, 2010).

Jedná se zejména o situace, které jsou nepřehledné, neřešitelné a nepředvídatelné. Stresory mohou vycházet jak z vnějšího prostředí, tak z vnitřního stavu organismu. Zahrnují jak faktory materiální (nedostatek potravy), tak sociální (mezilidské vztahy) nebo intrapsychické (vzpomínky, představy). Někdy jsou rozlišovány stresory fyzikální a emocionální, akutní a chronické, výkonové a interpersonální. Stresorem mohou být živelné katastrofy nebo běžné každodenní starosti.

S jakými stresory se můžeme setkat **ve školním prostředí**? Za školní stresory jsou nejčastěji považovány situace zkoušení a známkování, ale jsou jimi i fyzikální prostředí a

sociální vztahy, stejně jako vlastní pochybnosti, cíle, představy apod. V literatuře se setkáváme s různými klasifikacemi školních stresorů.

Podle typu ohrožení základních žákovských potřeb můžeme rozlišovat: nenaplnění potřeby někam patřit (nejistota sociálních vztahů), ohrožení potřeby být v něčem kompetentní (neúspěch), ohrožení potřeby autonomie (omezování, nátlak). (Skinnerová, Wellborn, in Čáp, Mareš, 2001).

Podle typu působícího podnětu (Binarová a kol.,2005; Urbanovská, 2010) vyčleňujeme pět základních kategorií stresogenních situací, které se týkají:

- vztahu učitel – žák,
- procesu a výsledku školní klasifikace,
- podmínek učení a podávání výkonu,
- vzájemných vztahů mezi spolužáky,
- jiných školních situací a fyzikálních podmínek.



PRO ZÁJEMCE

Podrobnější informace o školních stresorech v rámci uvedených klasifikací i další klasifikace školních stresorů si můžete přečíst v uvedené publikaci (Urbanovská, 2010).

Jednotlivé prvky běžného školního prostředí uzpůsobené potřebám intaktní společnosti mohou představovat pro děti s postižením mnohdy těžko zvladatelné překážky. Jde například o součásti (komponenty) fyzikálního prostředí, připravující nástrahy pro osoby s tělesným postižením či osoby nevidomé. Stresorem se však běžně stávají i sociální vztahy.



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Zamyslete se nad uvedenými kategoriemi školních stresorů a pokuste se určit konkrétní příklady stresorů pro osoby s vybraným typem postižení. Své odpovědi si poznamenejte písemně a připravte k diskusi.

13.2 Faktory ovlivňující intenzitu a účinky stresu

Citlivost vůči stresorům je u jednotlivých osob rozdílná. Individuální odlišnost v citlivosti vůči stresu souvisí například s psychickou odolností vůči frustraci. Stres ovlivňuje také subjektivní interpretace stresoru. V následujícím textu zdůrazníme některé determinanty, týkající se charakteristiky dané situace i vnitřních podmínek jedince.

CHARAKTERISTIKY SITUACE

Je ověřeno, že vyšší míru stresu způsobuje situace **neurčitá, nepřehledná, nekontrolovatelná** a situace s **nepředvídatelným vývojem** (Oravcová, 2004, Atkinson, 1995). Nepředvídatelná událost (například neočekávaná písemka či ústní zkoušení) neumožňuje jedinci spustit tzv. přípravný proces, který tlumí vliv škodlivého podnětu. Situace je tím více zatěžující, čím menší má jedinec možnost její průběh ovládat a mít pod kontrolou (Atkinson, 1995 in Urbanovská, 2010).

Záleží také na tom, **jak často se zátěžové situace vyskytují**. Pokud je člověk neustále pod tlakem běžných každodenních drobných problémů a starostí, může to pro něj být vysoce zatěžující. Například relativně dlouhodobé napětí v souvislosti s klasifikací v pololetí a na konci školního roku může situaci jedince výrazně zhoršovat a negativně ovlivnit schopnost zvládat těžkosti (Křivohlavý, 2001, Čáp, Mareš, 2001).

Vztah mezi častostí, s jakou je jedinec vystavován působení stresoru, a intenzitou jeho působení není ale jednoznačný. Často stačí jednorázové vystavení působení extrémně silného podnětu (zdrucující události) k tomu, aby se člověk zhroutil. Silný podnět působí i při jednorázové aplikaci destruktivně. Naopak i opakující se zátěžová situace, kterou jedinec uspokojivým způsobem zvládl (časté desetiminutové písemky, časté orientační zkoušení), může posilovat odolnost jedince vůči takovéto zátěži.

Důležitá je nejen obtížnost a vyhodnocení náročnosti požadavků, ale také obsahová stránka, závažnost či **subjektivní významnost situace** ve vztahu k uznávaným hodnotám jedince (Plevová, Urbanovská, 2007; Plevová, 2009).

PŘÍPADOVÁ STUDIE



Na školní akademii vystupují děti s různými „číslly“. Anička se velmi těší, že všem předvede, co si nacvičila. Je to pro ni tak významné, že začala pociťovat silnou trému, což negativně ovlivnilo její výkon. Honza vystoupení nepřipisuje takový význam. Trému nepocítil a podal slušný výkon.

VNITŘNÍ DETERMINANTY

Mezi významné vnitřní (intrapersonální) modifikátory stresu můžeme zařadit následující charakteristiky: věk, pohlaví, předchozí zkušenosti se zvládáním obdobné situace, momentální psychofyzický stav, podle některých zjištění i nadání, ale také významné osobnostní proměnné jako temperament, sebepojetí, sebevědomí, sebedůvěra nebo rozdílnost kognitivního zhodnocení situace jedincem (Urbanovská, 2010).

Jako pozitivní, podpůrné, protektivní zdroje působí např. extravertze, osobní pohoda, sebedůvěra, vnímaná osobní zdatnost, hardiness (odolnost či nezdolnost), vysoké sebehodnocení, sebedůvěra, vnitřní lokalizace kontroly, aj. (Senka, 1997; Mareš, 2001).

Naopak k negativním, rizikovým faktorům patří např. nízké sebehodnocení a sebedůvěra, nízká frustrační tolerance, naučená bezmocnost, negativní afektivita i mimořádné nadání (Křivohlavý, 2001; Urbanovská, 2010).

13.3 Zvládání stresu

Reakce na stresor mohou probíhat a probíhají na jedné straně automaticky a *nevědomě*. To se týká hlavně biologických a fyziologických adaptačních či obranných mechanismů. Se stresem se člověk vyrovnává také pomocí *vědomých* psychických a behaviorálních procesů zvládání, označovaných jako *copingové procesy*.



DEFINICE

Mezi copingové strategie počítáme zpravidla postupy, které vedou ke skutečnému, faktickému řešení stresové situace a probíhají spíše na vědomé úrovni (Křivohlavý, 2001).

Existuje nepřehledné množství copingových strategií, z nichž vybíráme, někdy s pozitivním jindy méně pozitivním dopadem. Tyto strategie je vhodné pro přehlednost utřídit. Nejčastěji je rozdělujeme na strategie *zaměřené na problém* nebo *zaměřené na emoce* podle toho, zda jde o úsilí změnit nebo ovládnout činitele prostředí nebo vlastní nepříjemné emoce.

Veškeré vědomé strategie však nemusí být vždy vhodně použity a nemusí mít žádoucí účinek na zmírnění stresu, dokonce mohou stres ještě více prohlubovat. Podle účinku se copingové strategie rozdělují na *pozitivní a negativní* (Janke, Erdmanová, 2003).

Za jednoznačně pozitivní a žádoucí jsou považovány strategie aktivního přístupu k řešení problému. Zvláště u dětí a dospívajících a u osob s postižením je ale rozdělování strategií na negativní a pozitivní mnohdy diskutabilní a velmi relativní. Vzhledem k jejich sociální pozici, jejich zkušenostem a kompetencím, existuje mnoho situací, v nichž jsou při řešení problému děti a osoby s postižením odkázány na vyhledávání sociální opory, na poskytnutí pomoci.

Volba copingových strategií je ovlivněna i pohlavím a věkem žáka. Dívky jsou citlivější na stresové situace, při zvládání využívají častěji sociální oporu, ale mají také větší únikové a rezignační tendence a problém stále dokola probírají, přemítají o něm. S přibývajícím věkem nastává pochopitelná proměna copingových strategií ve směru častějšího uplatňování aktivního samostatného řešení problému (Urbanovská, 2010).

JAK SNÍŽIT NADMĚRNOU ŠKOLNÍ ZÁTĚŽ?

V otázce prevence stresu je nutný individuální přístup. Je ale možné vyslovit několik obecnějších námětů pro optimalizaci školní zátěže a zvyšování odolnosti žáků.

Doporučuje se intervence buď v podobě specificky zaměřených programů, nebo důsledného uplatňování principů, poznatků a aktivit v rámci stávajících vzdělávacích programů. Vedle aktivit zaměřených na osvojení *zásad zdravého životního stylu* se zaměřením na správnou životosprávu a pohybové aktivity je potřeba věnovat pozornost vytváření kompetencí dospívajících v oblastech tzv. *time managementu, stress managementu, self managementu*. Je důležité, aby dospívající rozvíjeli nejen dovednosti organizovat svůj čas a plánovat své činnosti i odpočinek, ale aby si také osvojili širokou škálu technik a strategií zvládnání stresu.

Měli bychom dětem poskytnout dostatek příležitostí k rozvoji sebepoznání, sebedůvěry a všech osobnostních charakteristik posilujících *odolnost vůči psychické zátěži*. Odolnost jako komplexní dispozice má sice výrazný vrozený základ, ale na jejím rozvoji se významně podílejí faktory sociálního prostředí.

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Na základě osvojených poznatků a vlastních zkušeností se zamyslete nad tím, které sociální faktory mohou posilovat odolnost vůči psychické zátěži.

Opodstatněný je požadavek rozvíjet u dětí a dospívajících aktivní postoj ke skutečnosti. Velmi kladně působí, pokud těžkosti a požadavky chápeme jako výzvy (challenge). Jestliže si dítě navykne postavit se „čelem“ mnohým těžkostem a bude chápat školní požadavky jako výzvy pro své schopnosti a hledat cesty k jejich zvládnutí místo rezignace, bude pravděpodobně zažívat menší míru stresu.

Je ale nutné respektovat princip adekvátních požadavků vzhledem k dispozicím a dovednostem jedince. Příliš vysoká nebo naopak příliš nízká úroveň požadavků nebo aspirací jedince má zpravidla negativní účinek na schopnost odolávat zátěži.

13.4 Riziko syndromu vyhoření

Chronický stres je považován za jednu z hlavních příčin tzv. syndromu vyhoření, jehož riziku jsou vystaveni především pracovníci v pomáhajících profesích. Vysoce rizikovou skupinu tvoří právě lidé, pracující s osobami s postižením.

Poprvé použil pojem „burnout“ v literatuře H. Freudenberger v roce 1974. Hovořil o vyhasnutí v důsledku toho, že byla narušena rovnováha mezi množstvím vydané energie a jejími vnitřními zdroji. Člověk pracující s plným zaujetím a nasazením ze sebe vydává více než je schopen doplnit - překračuje hranice svých psychických a fyzických možností. Existují různé definice tohoto pojmu. Za všechny si uvedeme dvě:



DEFINICE

Jedná se o „*emocionální vyčerpání, depersonalizaci a snížený osobní výkon při práci s lidmi. Dochází k němu tam, kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se lidé věnují potřebným lidem.*“ (Maslachová a Jackson in Křivohlavý, 1998, s. 49).

Syndrom vyhoření můžeme „*vymezit jako ztrátu profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí spojenou nejčastěji se ztrátou činnosti, pocitu zklamání a hořkosti.*“ (Hartl, Hartlová, 2004)

PŘÍZNAKY A FÁZE ROZVOJE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Syndrom vyhořením se **projevuje ve všech osobnostních složkách: v oblasti psychické, fyzické i sociální**. Za klíčovou složku je považováno emoční a kognitivní vyčerpání a opotřebení, odosobnění a celková únava.

- Emocionální vyčerpání - pocity sklíčenosti, nedůvěry, pocity bezmoci, viny, zoufalství, beznaděje, nedocnění, sebelítost, ale i netrpělivost, podrážděnost a náladovost. Jedinec ztrácí chuť k životu, projevuje se nedostatek sil k jakékoliv činnosti, nulová motivace k nějaké činnosti apod.
- Kognitivní vyčerpání - snížení pracovního výkonu, nedostatek energie ke zvládnutí stresových situací, konfliktů a životních těžkostí. Objevují se potíže s koncentrací pozornosti, neschopnost jasného výkladu, řešení komplexních úkolů, rigidní černobílé myšlení, nedůvěra ve vlastní schopnosti, ztráta zájmu o profesní témata, únik do fantazie.
- Fyzické vyčerpání - celková únava, lehká unavitelnost a oslabení imunitního systému. Běžné jsou poruchy spánku, dýchací, srdeční a zažívací potíže, bolesti hlavy, vysoký krevní tlak, svalový tonus a neschopnost relaxace.
- Depersonalizace neboli odosobnění - zvláště tam, kde není naplněno očekávání kladné odezvy od klientů. Pracovník zahořkne, odpoutává a distancuje se od druhých lidí a stahuje se do sociální izolace. Mnohdy se k nim ale začne chovat cynicky, bez náležité úcty a respektu. Vidí v nich pouze „případy“. Problémy v sociálním kontaktu se mohou rozšiřovat i do mimopracovních oblastí, do roviny soukromých vztahů.

PŘÍPADOVÁ STUDIE



Markéta pracovala několik let s osobami s mentálním postižením. Vždy byla připravena pomoci, nejen klientům, ale i svým kolegům. Svě práci věnovala ráda a se zaujetím veškerý svůj čas a síly. V poslední době se však začala cítit velmi unavená. Dostavovaly se potíže s koncentrací pozornosti, výpadky paměti. Něco slíbila a zapomněla na to. Zvládnutí běžných úkolů ji teď zatěžovalo, pociťovala napětí, dýchací potíže a v noci se často budila s pocitem úzkosti. Nakonec to skončilo návštěvou u lékaře a nařízenou pracovní neschopností.

Syndrom vyhoření má svůj specifický vývoj od prvotního nadšení a postupného narůstání zátěže po naprosté vyčerpání. Celý proces je možno podle Henniga a Kellera (1996) rozfázovat následovně:

- Fáze zvýšené angažovanosti, nadšení: V této počáteční fázi pracovník vykonává dobrovolně (často bez nároku na odměnu) mnoho práce navíc, cítí se nepostradatelný, potlačuje vlastní potřeby, ale i neúspěchy a zklamání.
- Fáze tzv. stagnace: Jediněc zažívá první zklamání, zvyšuje se u něj potřeba komfortu, volného času i přátel. Sociální kontakt však omezuje na styk s kolegy, život redukuje pouze na práci, přičemž ho však již profesionální požadavky začínají obtěžovat.
- Fáze frustrace: Neúspěch je vnímán velmi citlivě, dostavuje se pocit bezmocnosti, nekompetentnosti, nedostatku uznání, přesycenosti, objevují se psychosomatické příznaky, dokonce i potřeba utišujících prostředků.
- Fáze apatie: Vztah ke klientům je nepřátelský, dostavuje se deziluze, zoufalství, rezignace a lhostejnost. Pracovník se omezuje jen na zcela nezbytné věci.
- Fáze vyhoření: Jde o poslední stadium, kdy se objevuje „burnout efekt“. Dostavuje se úplné psychofyzické vyčerpání organismu, je nutná intervence zvenčí.

PRO ZÁJEMCE



Zájemcům o hlubší proniknutí do problematiky mohou porovnat uvedené členění fází procesu vyhořívání (Hennig-Keller, 1996) s jiným rozfázováním procesu vyhoření, které je uvedeno v dostupné literatuře (Křivohlavý, 1998).

PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Hlavní příčiny syndromu vyhoření jsou spatřovány v chronickém stresu a ztrátě smyslu činnosti v důsledku nenaplněného očekávání. Nemusí však vždy vést k vyhoření. Záleží na poměru rizikových a protektivních (podpůrných) faktorů, které jsou dány jak osobností jedince, tak podmínkami prostředí (Urbanovská, Škobrtal, 2012):

Vnitřní rizikové faktory: primární a sekundární vulnerabilita (náchyllost, zranitelnost), rysy chování typu A (pečlivost, perfekcionismus, ambicióznost, soutěživost), úzkostné rysy (časté obavy, napětí), negativní efektivita (pesimistické, negativní prožívání), vyšší senzitivita (citlivost na různé podněty), vysoký stupeň empatie, nízká úroveň asertivity, neschopnost relaxace, nízké sebehodnocení a nereálné cíle a očekávání.

Vnitřní podpůrné (protektivní) vlivy: vnitřní psychická pohoda (well-being) a odolnost vůči stresu, chování typu B, osobní kompetence (schopnosti, dovednosti).

Vnější rizikové faktory: chronický stres, respektive dlouhodobý převážně pracovní stres, tragické životní události a zátěžové situace, ale také i všechny institucionální a celospolečenské příčiny stresu. Patří sem veškeré pracovními stresory jako narůstající pracovní nároky a zátěž, fyzikální pracovní prostředí, špatná organizace práce, nedostatek kompetence, nepříznivé podmínky v pracovním kolektivu, nedostatek prostoru pro sebe-realizaci, osobní rozvoj a kreativitu, nedostatek uznání a marnost úsilí.

Vnější podpůrné, protektivní vlivy patří hlavně sociální opora a pracovní autonomie. Ukazuje se, že lidé jsou schopni velmi úspěšně odolávat nadměrné zátěži a permanentnímu stresu, pracují-li v dobrém kolektivu s možností seberealizace a mají-li dobré rodinné zázemí, případně síť dobrých přátel.



SAMOSTATNÝ ÚKOL

Promyslete výše uvedené rizikové a podpůrné faktory. Pokuste se je konkretizovat. Zvažte, které z vnitřních faktorů jsou typické pro vaši osobu a které z vnějších faktorů jsou významné vzhledem k vaší budoucí profesi.

13.5 Prevence stresu a syndromu vyhoření

Jestliže známe konkrétní rizikové faktory, můžeme vypracovat systém preventivních opatření, která budou mít zřejmě individuálně odlišný charakter. Přesto lze nastínit mnohé obecně platné postupy a principy. Jejich zevrubný popis by však přesáhl možnosti této studijní opory. Zaměříme se proto na výčet nejdůležitějších principů.

PRO ZÁJEMCE



Pro získání podrobnějších informací doporučujeme studium uvedené literatury (například Paulík, 2017; Stock, 2010; Praško, 2003; Řehulka, 2016; Hagemann, 2012; Urbanovská, 2012; Hennig-Keller, 1996; Křivohlavý, 1998; Kebza, Šolcová, 1998)

Pokud chceme účinně předcházet negativním důsledkům stresu a vzniku syndromu vyhoření, pak je to možné na základě dvou základních preventivních postupů:

- ubrat na straně stresorů (rizikových faktorů) a
- přidat na straně salutorů (podpůrných faktorů).

Tímto způsobem obnovíme narušenou rovnováhu: na jedné straně zmírníme zátěž a na druhé straně posílíme naši odolnost. O to se můžeme snažit jak v rovině vnějších podmínek (instituce, sociální prostředí) tak v rovině individuální.

VNĚJŠÍ PODMÍNKY

K základním požadavkům v rovině organizace, instituce patří vytvoření příznivých pracovních podmínek z hlediska fyzikálního, organizace práce i rozvržení pracovních činností v průběhu pracovního dne (rozvrhu hodin). Dále dostatek motivačních stimulů, docenění a ohodnocení pracovního výkonu, opatření pro zvýšení odolnosti pracovníků. Na úrovni sociálního prostředí je nejdůležitější vybudování sociální sítě, která nám poskytuje pocit bezpečí, emocionální oporu, pomoc i zpětnou vazbu a podněty pro další práci i k osobnímu rozvoji. Významnou oporou se pro pracovníky pomáhajících profesí stává profesionální supervize, která při spolupráci všech zúčastněných pomáhá zvyšovat kvalitu činnosti pracovníků, hledat řešení obtížných problémů s klienty, ale také interpersonálních konfliktů vzniklých na pracovišti.

VNITŘNÍ PODMÍNKY

V individuální rovině, v rovině osobnostní můžeme snížit možné stresory například dobrou profesionální připraveností (odborné, metodické, komunikativní i sociální kompetence), cíleným zvyšováním odolnosti vůči stresu, eliminací nevhodných myšlenkových vzorců (typu musím naplnit očekávání druhých, nesmím dělat chyby) a životních postojů (zaměřit se na budoucnost, myslet pozitivně), nalézáním smyslu, potlačením nežádoucích forem chování (chování typu A), zdravou životou správou a zdravým životním stylem s respektováním přirozeného rytmu práce a odpočinku, osvojením zásad time managementu a využíváním dostupných relaxačních technik.



ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Na základě uvedených zásad pro prevenci stresu se pokuste určit oblasti, v nichž máte rezervy, kterým byste mohli a měli věnovat více pozornosti. Svě náměty si запиšte a připravte pro společnou diskusi.

Ve výše citovaných publikacích najdeme dostatek informací, které vedou k podpoře duševního zdraví a eliminaci vzniku syndromu vyhoření. Vzhledem k tomu, jak významné je riziko vzniku a rozvoje syndromu vyhoření v pedagogických profesích, by však bylo žádoucí věnovat tomuto tématu více pozornosti zejména v samotné praxi a vytvořit vhodné a příznivé podmínky pro pedagogické pracovníky.



OTÁZKY

1. Definujte pojmy psychická zátěž, stres, stresor, coping.
 2. Charakterizujte stresory ve školním prostředí.
 3. Objasněte faktory ovlivňující intenzitu a účinky stresu.
 4. Odlište od sebe základní typy copingových strategií.
 5. Vysvětlete podstatu syndromu vyhoření.
 6. Charakterizujte příznaky a fáze syndromu vyhoření.
 7. Analyzujte příčiny a rizikové faktory syndromu vyhoření.
 8. Jaké jsou možnosti prevence syndromu vyhoření?
-



SHRNUTÍ KAPITOLY

Obecně je psychická zátěž chápána jako stav výrazného psychického napětí v důsledku aktualizované disproporce mezi předpoklady daného jedince a nároky prostředí na jeho psychiku a aktivity. Stres je stav, kdy je jedinec vystaven požadavkům, které hodnotí jako zatěžující, ohrožující a které není schopen dosavadními obvyklými způsoby činnosti zvládnout. Nejvhodnější je tzv. přiměřená hladina zátěže, při níž dochází k optimální úrovni aktivace organismu. Aktivační optimum připravuje organismus pro dosažení optimálního výkonu. Pojem stresor zahrnuje jakékoliv okolnosti, podmínky či podněty vyvolávající u člověka stres. Za školní stresory jsou nejčastěji považovány situace zkoušení a známkování, ale i fyzikální prostředí a sociální vztahy, vlastní pochybnosti, cíle, představy. Podle typu působícího podnětu vyčleňujeme stresogenní situace: vztahu učitel – žák,

školní klasifikace, podmínek učení a podávání výkonu, vztahů mezi spolužáky, jiné školní situace a fyzikální podmínky.

Citlivost vůči stresorům je u jednotlivých osob rozdílná. Souvisí s vnějšími i vnitřními faktory: s charakteristikou, intenzitou, četností a subjektivní významností situace, subjektivní interpretací stresoru, s psychickou odolností vůči frustraci, věkem, pohlavím, předchozími zkušenostmi a osobnostními vlastnostmi. Reakce na stresor mohou probíhat nevědomě (obránné mechanismy) ale i vědomě (procesy zvládnání, tj. copingové procesy). Mezi základní typy copingových strategií patří strategie zaměřené na problém nebo zaměřené na emoce podle toho, zda jde o úsilí změnit nebo ovládnout činitele prostředí nebo vlastní nepříjemné emoce. Podle účinku se copingové strategie rozdělují na pozitivní (zmírňují stres) a negativní (stres ještě více prohlubují).

Syndrom vyhoření můžeme vymezit jako ztrátu profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí spojenou nejčastěji se ztrátou čínorodosti, pocity zklamání a hořkosti. Jedná se o emocionální vyčerpání, depersonalizaci a snížený osobní výkon při práci s lidmi. Dochází k němu tam, kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se lidé věnují potřebným lidem. Syndrom vyhoření se projevuje ve všech osobnostních složkách: v oblasti psychické, fyzické i sociální. Za klíčovou složku je považováno emoční a kognitivní vyčerpání a opotřebení, odosobnění a celková únava. Syndrom vyhoření má svůj specifický vývoj od prvotního nadšení a postupného narůstání zátěže po naprosté vyčerpání. Je možné vyčlenit fáze: zvýšené angažovanosti, stagnace, frustrace, apatie a konečného vyčerpání.

Hlavní příčiny syndromu vyhoření jsou spatřovány v chronickém stresu a ztrátě smyslu činnosti v důsledku nenaplněného očekávání. Mezi vnitřní rizikové faktory patří primární a sekundární vulnerabilita, rysy chování typu A, úzkostné rysy, negativní efektivita, vyšší senzitivita, vysoký stupeň empatie, nízká úroveň asertivity, neschopnost relaxace, nízké sebehodnocení a nereálné cíle a očekávání. Mezi vnější rizikové faktory patří chronický stres, tragické životní události a zátěžové situace, všechny institucionální a celospolečenské příčiny stresu.

Prevence syndromu vyhoření je možná zmírněním zátěže (redukce stresorů) a posilováním odolnosti. O to se můžeme snažit jak v rovině instituce (příznivé pracovní podmínky fyzikální, organizační, dostatek motivačních stimulů, docenění a ohodnocení pracovního výkonu) tak v rovině sociálního prostředí (vybudování pozitivních vztahů, sociální sítě, profesionální supervize) ale i v rovině individuální (profesionální připravenost, zvyšování odolnosti, eliminace nevhodných myšlenkových vzorců a životních postojů, nalézání smyslu, potlačení nežádoucích forem chování, zdravá životospráva a zdravý životní styl, time management a relaxace).



ODPOVĚDI

1. Psychická zátěž chápána je stav psychického napětí v důsledku disproporce mezi předpoklady jedince a nároky prostředí na jeho psychiku a aktivity. Stres je stav, kdy je jedinec vystaven požadavkům, které hodnotí jako zatěžující, ohrožující a které není schopen dosavadními způsoby činnosti zvládnout. Pojem stresor zahrnuje jakékoliv okolnosti, podmínky či podněty vyvolávající u člověka stres.
2. Za školní stresory jsou nejčastěji považovány situace zkoušení a známkování, prostředí, vlastní pochybnosti, cíle, představy. Podle působícího podnětu vyčleňujeme stresogenní situace: vztahu učitel – žák, školní klasifikace, podmínek učení a podávání výkonu, vztahů mezi spolužáky, jiné školní situace a fyzikální podmínky.
3. Citlivost vůči stresorům je u jednotlivých osob rozdílná. Souvisí s vnějšími i vnitřními faktory: s charakteristikou, intenzitou, častostí a subjektivní významností situace, subjektivní interpretací stresoru, s psychickou odolností vůči frustraci, věkem, pohlavím, předchozími zkušenostmi a osobnostními vlastnostmi.
4. Mezi základní typy copingových strategií patří strategie zaměřené na problém nebo zaměřené na emoce podle toho, zda jde o úsilí změnit nebo ovládnout činitele prostředí nebo vlastní nepříjemné emoce. Podle účinku se copingové strategie rozdělují na pozitivní (zmírňují stres) a negativní (stres ještě více prohlubují).
5. Podstatou syndromu vyhoření je ztráta profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí, ztráta čínorodosti, pocity zklamání a hořkosti, emocionální vyčerpání, depersonalizace a snížený osobní výkon při práci s lidmi.
6. Syndrom vyhoření se projevuje ve všech osobnostních složkách: v oblasti psychické, fyzické i sociální. Za klíčovou složku je považováno emoční a kognitivní vyčerpání a opotřebení, odosobnění a celková únava. Je možné vyčlenit fáze: zvýšené angažovanosti, stagnace, frustrace, apatie a konečného vyčerpání.
7. Hlavní příčiny syndromu vyhoření jsou spatřovány v chronickém stresu a ztrátě smyslu činnosti v důsledku nenaplněného očekávání. Mezi vnitřní rizikové faktory patří primární a sekundární vulnerabilita, rysy chování typu A, úzkostné rysy, negativní efektivita, vyšší senzitivita, vysoký stupeň empatie, nízká úroveň asertivity, neschopnost relaxace, nízké sebehodnocení a nereálné cíle a očekávání. Mezi vnější rizikové faktory patří chronický stres, tragické životní události a zátěžové situace, všechny institucionální a celospolečenské příčiny stresu.
8. Prevence syndromu vyhoření je možná zmírněním zátěže (redukce stresorů) a posilováním odolnosti. O to se můžeme snažit jak v rovině instituce (příznivé pracovní podmínky fyzikální, organizační, dostatek motivačních stimulů, docenění a ohodnocení pracovního výkonu) tak v rovině sociálního prostředí (vybudování pozitivních vztahů, sociální síť, profesionální supervize) ale i v rovině individuální (profesionální připravenost, zvyšování odolnosti, eliminace nevhodných myšlenkových vzorců a životních postojů, nalézání smyslu, potlačení nežádoucích forem chování, zdravá životospráva a životní styl, time management a relaxace).

14 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY A ŠKOLNÍ TŘÍDY

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



V této kapitole se zaměříme se na problematiku klimatu školy a školní třídy. Nejprve analyzujeme klima školy, jeho determinanty a typy vzhledem k různým kritériím. Dále charakterizujeme pozitivní klima z pohledu žáka, učitele, rodiče i veřejnosti. Následně popisujeme význam a možnosti měření klimatu. Klimatu školní třídy se věnuje druhá část kapitoly. Po definování pojmu je zmíněn význam a možnosti jeho diagnostiky.

CÍLE KAPITOLY



Na základě studia této kapitoly bude student schopen:

- Definovat pojem klima školy
- Vysvětlit základní charakteristické znaky klimatu školy
- Rozlišit typy klimatu školy
- Charakterizovat pozitivní klima školy
- Definovat pojem klima školní třídy
- Určit metody vhodné pro zjišťování klimatu školy a školní třídy.
- Posoudit význam klimatu školy a školní třídy

ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU



Ke studiu a osvojení základních poznatků této kapitoly potřebujete asi 60 minut.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Klima školy, klima školní třídy, činitelé klimatu, typy školního klimatu, autoritativní a demokratické klima, uniformní a pluralitní klima, otevřené a uzavřené klima, pozitivní a negativní klima, měření klimatu školy a třídy,

14.1 Klima školy

Kvalita klimatu školy významně ovlivňuje efektivitu práce školy, včetně kognitivních výsledků žáků (Urbánek, Chvál, 2012). Další efekt spočívá v tom, že příznivě vnímané sociální vztahy a procesy představují pro všechny, zejména však pro žáky, žádoucí a na nejvyšší vhodné „model fungující komunity“.



DEFINICE

Klima školy obecně je možné vymezit jako „sociálně psychologickou proměnnou, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí všichni její aktéři.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 124-125).

„Klima školy může být považováno za projev jejího prostředí (s dimenzemi personální, sociální, kulturní a materiální) ve vnímání, prožívání a hodnocení účastníků (žáků, učitelů, rodičů atd.). O klimatu školy se hovoří jako o psychosociálním fenoménu subjektivní povahy, čímž se liší od objektivní reality prostředí školy.“ (Grecmanová, 2015, s. 8)

I když jsou definice klimatu školy rozdílné, je možné určit základní společné znaky. Klima školy je charakteristické:

- *relativní stabilitou* (relativně ustálená, stabilní kvalita charakteristik; změny se odehrávají pozvolna),
- *subjektivním charakterem* (jde o subjektivně vnímané chování, vnímanou realitu, nejdůležitější je, jak klima vidí, prožívají a hodnotí samotní aktéři),
- *kolektivním vnímáním* (sleduje se většinový, převažující názor),
- *kontinuální povahou jevu* (má ve svém vývoji souvislou povahu).

Klima školy se utváří ve vzájemné interakci řady faktorů. Zásadním činitelem jsou všichni aktéři, účastníci, tj. vedení školy, pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci, žáci/studenti, rodiče, ale i širší sociální okolí, komunita. Do klimatu školy se promítá i působení materiálního prostředí (budova, architektura, uspořádání vnitřních prostor, vnitřní vybavení, estetická úprava). Významnou roli sehrává i základní koncepce školy a aktivity školy vůči okolí (škola jako otevřený nebo naopak uzavřený systém). (Grecmanová, 2015, s. 10).

TYPY KLIMATU ŠKOLY

Jednotlivé školy se svým klimatem navzájem odlišují. Podle různých kritérií jsou vytvářeny různé typologie klimatu školy a vzhledem k nim je pak možné popisovat klima konkrétní školy.

Podle **převažujícího stylu výchovy** dělíme klima školy na *autoritativní* (odstup mezi učiteli a žáky, izolovanost a soupeření spolužáků), *demokratické* (sociálně integrativní, osobnostně orientované, žáci důvěřují učiteli, převažuje spolupráce, kritika je konstruktivní) a *liberální* (malá osobní angažovanost učitelů, malý tlak na disciplínu, negativní vztah mezi učiteli a žáky, pozitivní mezi spolužáky).

Podle **uniformity a plurality** rozlišujeme klima školy *uniformní* (formální vztahy mezi učiteli a žáky s velkou sociální distancí, jednotnost postupů, časté kontroly, rutina, perfekcionalismus, nerespektování individuálních zvláštností) a *pluralitní* (zohlednění individuality, vzájemná pomoc, entuziasmus, emoce, kreativita, samostatné myšlení).

Podle **autentičnosti chování** se hovoří o klimatu školy *otevřeném* (autentičnost chování účastníků, zajištění uspokojení potřeb, cílá a energická organizace aktivit) a *uzavřeném* (neautentické chování, touha po uspokojení potřeb, po úspěchu, organizace stagnuje, je nečinná, objevuje se apatie). (Grecmanová, 2015, s. 10)

Významným kritériem pro členění klimatu školy je jistě **spokojenost učitelů**. Pak můžeme hovořit o školách dobrých nebo špatných nebo také o *pozitivním* a *negativním* klimatu školy.

POZITIVNÍ KLIMA ŠKOLY

Pozitivní klima je možné charakterizovat například jako klima školy, která je vedena demokraticky, životu blízkým způsobem, kde se uplatňuje spolupráce všech, vznikají rozmanité podněty k učení (i mimo vyučování), ředitel a učitelé jsou přesvědčení, že se také učí. Hledají se nové formy a metody výuky, uplatňuje se projektová výuka.

PRO ZÁJEMCE



Grecmanová (2015) uvádí, že ve výzkumu školního klimatu na druhém stupni městských základních škol v roce 1995 vykazovalo školní klima větší počet znaků pozitivního školního klimatu.

Pozitivní sociální klima školy můžeme hodnotit z hlediska:

- emocionálního: převažuje pohoda, důvěra, bezpečí, jistota, radost;
- sociálního: převažuje otevřenost, vstřícnost, vzájemný respekt, úcta, ohleduplnost, tolerance a spolupráce;
- pracovního: typický je řád, respektování pravidel, koncentrace, dotahování činnosti a úkolů do konce, pracovitost, čínorodost a důslednost (Spilková in Grecmanová, 2015, s. 12).

V následujícím textu jsou uvedeny **znaky pozitivního školního klimatu z pohledu žáků, učitelů, ale také rodičů a veřejnosti** (podle Grecmanová, 2008, 2015).

Pozitivní znaky z pohledu žáků:

- umožňuje se samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost;
- kladené požadavky odpovídají individuálním schopnostem žáka;
- podporuje se rozvoj osobnosti žáka;
- žák má jistotu, že bude akceptován;
- žákovi se umožňuje zažít úspěch;
- dbá se na organizační přehlednost;
- žákovi se dává najevo, že se k němu přistupuje spravedlivě;
- žák má možnost tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji může vnímat.

Pozitivní znaky z pohledu učitelů:

- Učitelé ve škole rádi pracují, dobře vyučují, mohou se úspěšně seberealizovat, svobodně a samostatně pracovat.
- Učitelé spolupracují se žáky a jejich rodiči, s ostatními kolegy.
- Učitelé prožívají vzájemnou sounáležitost, radost z pochvaly a uznání, ze spravedlivého hodnocení, jsou spokojeni se svým stavem (Grecmanová, 2015, s. 11).

Pozitivní znaky z pohledu rodičů:

- vstřícnost učitelů;
- spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi;
- kvalifikovanost a kompetentnost pedagogů;
- vhodná motivace žáků k učení;
- individuální podpora každému dítěti;
- cílevědomá práce školy s ohledem na úroveň žáků v kognitivní i emocionální oblasti.

Pozitivní znaky z pohledu veřejnosti spočívají v tom, že škola má připravit žáky k:

- úspěšnému zapojení do profesionálního života;
- zodpovědné účasti na veřejném životě;
- angažovanosti pro společenské záležitosti;
- osobní a odborné mobilitě;
- dodržování sociálních a pracovních ctností. (Grecmanová, 2008)

ÚKOL K ZAMYŠLENÍ



Pokuste se zhodnotit významnost znaků pozitivního klimatu školy v jednotlivých ohledech (z pohledu žáků, učitelů, rodičů, veřejnosti). Pokuste se seřadit je podle Vámi vnímané důležitosti.

VÝZNAM A MĚŘENÍ KLIMATU ŠKOLY

V pozitivním klimatu školy jako modelu fungující komunity spatřujeme významný podpůrný faktor procesu primární prevence rizikového chování. „Prožitková úroveň a zkušenosti žáka, které se v sociální rovině vydatně opírají o působení skrytého kurikula, jsou velmi efektivním nástrojem pro intervenci hlubších výchovných vrstev na úrovni postojů, názorů, přesvědčení, sdílených hodnot atd. Tento fakt může významně přispívat k budoucí sociální a profesní orientaci dětí i v každém potenciálním společenství.“ (Urbánek, Chvál, 2012, s. 5)

Psychosociální klima školy je vícerozměrným, složitým, ale ne zcela jednoznačně chápaným sociálním fenoménem. Přesto nebo právě proto je vhodné zabývat se jeho zkoumáním. Výsledky jeho měření mohou poskytnout obraz o fungování školy a jsou využitelné rovněž pro management školy (Urbánek, Chvál, 2012, s. 6). Zjišťování klimatu školy je možné prostřednictvím kvalitativních i kvantitativních metod. Z kvalitativních metod se nabízejí zejména rozhovor, řízené diskuse v ohniskové skupině, analýza žákovských deníků a žákovských výroků, projektivní metody, kresby a fotografie školního života. Mezi kvantitativní metody zařazujeme zejména za tímto účelem zkonstruované dotazníky.

PRO ZÁJEMCE



Zájemcům o bližší informace k zjišťování klimatu školy doporučujeme dostupnou literaturu, která poskytuje inspiraci i nástroje pro diagnostiku klimatu školy (například Grečmanová, 2008; Mareš, 2013).

14.2 Klima školní třídy

Pro každou školní třídu jsou charakteristické určité znaky a faktory, které dohromady tvoří klima školní třídy. Tvoří je faktory fyzikální (technické, architektonické, akustické, estetické, hygienické) a psychosociální.



DEFINICE

Klima třídy je „sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát.“ (Průcha, 2013, s. 125)

Klima třídy je „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010, s. 13)

V obou definicích je kladen důraz na subjektivní prožívání klimatu jednotlivými aktéry. Na tvorbě klimatu třídy se podílí celá řada činitelů: třída jako celek, skupiny žáků včetně žáků stojících mimo tyto skupiny, jednotliví žáci (zahrnující i vliv rodičů), učitel, učitelé vyučující třídu a v poslední řadě také třídní učitel.

Klima třídy může být tzv. aktuální (reálně existující) nebo preferované, klima, které si žáci i učitelé přejí, které by jim vyhovovalo nejlépe. Čím větší rozdíl mezi aktuálním a preferovaným klimatem je, tím je větší nespokojenost a napětí ve třídě. (Průcha, 2013; Mareš, 2013 in Kolaříková, Petrová, Urbanovská, 2017).

Stejně jako v případě klimatu školy je možné přes rozdílnost jednotlivých definic určit základní společné znaky třídního klimatu:

- je to skupinová, nikoli individuální záležitost, určitý názor na klima dané třídy mají všechny skupiny aktérů;
- je sociálně konstruované, vzniká nejen osobní zkušeností jedinců (žáků, učitelů), ale je debatována žáky navzájem, mezi učiteli navzájem, mezi učitelem a žáky, mezi žáky a rodiči;
- je sociálně sdílené; u aktérů klimatu – na základě osobních zážitků a diskuzí s lidmi, kteří mají stejné či naopak rozdílné názory – se podoba klimatu v myslích aktérů zpřesňuje; současně se vyjevuje, které názory jsou společné většině aktérů, které názory patří jen jedné skupině osob a ve kterých názorech se jedině rozchází se všemi ostatními lidmi.“ (viz Mareš, 2013, s. 592)

VÝZNAM A MĚŘENÍ KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY

Třídní klima je důležitou součástí vzdělávacího procesu, výzkumy jednoznačně dokládají, že čím je pozitivnější klima třídy, větší soudržnost třídy, spokojenost ve třídě, tím lepší vzdělávací výsledky. Horší výsledky pak souvisí s defenzivním klimatem, dezorganizací, třenicemi ve třídě. (Mareš, 2013 in Kolaříková, Petrová, Urbanovská, 2017).

Pozitivní klima ve třídě dává žákovi jistotu, že bude přijímán, umožňuje mu zažít úspěch, zažívá pocit spravedlnosti, sám radostně objevuje, vyučování a život ve třídě je přehledný, uvědomuje si dobré vztahy se všemi aktéry školy a má zájem podílet se na životě školy. Pozitivní klima umožňuje žákům rozvíjet se samostatněji, samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost, jsou kladeny požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka a dává žákovi možnost tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat (Helus a kol., 2009 in Kolaříková, Petrová, Urbanovská, 2017).

K tomu, aby žáci i učitelé prožívali ve třídě příjemné a přátelské klima, přispívá podle Průchy (2009) cílevědomost, orientace na úkoly, smysl pro pořádek, spravedlnost, vyjadřování podpory učitele žákům, využívat efektivní strategie výuky, budovat soudržnost třídy, podporovat vzájemnou spolupráci. Pokud učitel nebude vnímat třídní klima jako okrajovou záležitost, usnadní se mu nejen s třídním kolektivem pracovat, ale pozitivně to ovlivní také jeho profesní dráhu, ale i postoje pro další život. (Kolaříková, Petrová, Urbanovská, 2017).

SAMOSTATNÝ ÚKOL



Posuďte úlohu třídního učitele v procesu utváření pozitivního klimatu třídy. Samostatně nastudujte kapitolu 3.5 Třídní učitel a třídní klima z publikace: KOLAŘÍKOVÁ, M., PETROVÁ, A., URBANOVSKÁ, E. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji II. Psychologické aspekty*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2017. ISBN 978-80-7510-236-2.

Zpracujte písemně základní principy pro práci třídního učitele v oblasti podpory rozvoje pozitivního třídního klimatu.

Měření klimatu třídy je možné stejně jako u klimatu školy prostřednictvím kvalitativních i kvantitativních metod (viz předchozí podkapitola).

Stručný orientační nástroj ke zjišťování třídního klimatu pro třídního učitele poskytuje ve své publikaci R. Čapek (2010). Otázky jsou pro žáky srozumitelné, jednoduchý je také způsob vyhodnocení pro učitele. Jedná se o CLASSROOM LIFE (autoři Fox, Luski, Schmuck, 1966). Výsledky může učitel vyhodnotit z hlediska četnosti shodných odpovědí nebo individuální analýzy jednotlivých žáků, pokud nebude dotazník anonymní. Na druhou stranu, pokud bude dotazník anonymní, je pravděpodobné, že učitel získá otevřenější výpovědi. Individualitu žáka může poté řešit dalšími nástroji. (Kolaříková, Petrová, Urbanovská, 2017).



PRO ZÁJEMCE

Zájemcům o bližší seznámení s tímto diagnostickým materiálem doporučujeme čerpat ze zmíněné publikace R. Čapka (2010) nebo z publikace M. Kolaříkové a kol. (Kolaříková, Petrová, Urbanovská, 2017).

Závěrem kapitoly zdůrazňujeme, že pozornost, kterou věnujeme otázkám klimatu školní třídy, školy i klimatu učitelského sboru, je opodstatněná a má velký význam i v pedagogické praxi. Zejména v situaci, kdy se většina lidí ve škole necítí dobře, prožívají nedůvěru, strach, nechut', je nutné začít se intenzivně zabývat otázkou změny klimatu školy jako celku. Na zlepšení klimatu školy by ale měli participovat všichni účastníci.



OTÁZKY

1. Definujte pojem klima školy.
 2. Vysvětlete základní charakteristické znaky klimatu školy.
 3. Odlište jednotlivé typy klimatu školy.
 4. Charakterizujte pozitivní klima školy.
 5. Definujte pojem klima školní třídy.
 6. Určete metody vhodné pro zjišťování klimatu školy a školní třídy.
 7. Zhodnoťte význam klimatu školy a školní třídy.
-



SHRNUTÍ KAPITOLY

Kvalita klimatu školy významně ovlivňuje efektivitu práce školy. Klima školy je sociálně psychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí všichni její aktéři. Klima školy může být považováno za projev jejího prostředí (s dimenzemi personální, sociální, kulturní a materiální) ve vnímání, prožívání a hodnocení účastníků (žáků, učitelů, rodičů atd.). O klimatu školy se hovoří jako o psychosociálním fenoménu subjektivní povahy.

Klima školy je charakteristické relativní stabilitou, subjektivním charakterem kolektivním vnímáním a kontinuální povahou jevu. Klima školy se utváří ve vzájemné interakci řady faktorů. Zásadním činitelem jsou všichni aktéři, tedy všichni pracovníci, žáci, rodiče, širší sociální okolí, komunita, ale i prostředí.

Rozlišujeme různé typy klimatu školy. Podle převažujícího stylu výchovy rozlišujeme autoritativní a demokratické klima, podle míry uniformity rozeznáváme uniformní a pluralitní klima, podle autentičnosti chování hovoříme o otevřeném a uzavřeném klimatu, podle spokojenosti učitelů o pozitivním a negativním klimatu. Pozitivní klima je možné charakterizovat například jako klima školy, která je vedena demokraticky, životu blízkým způsobem, kde se uplatňuje spolupráce všech, vznikají rozmanité podněty k učení (i mimo vyučování), ředitel a učitelé jsou přesvědčení, že se také učí. Hledají se nové formy a metody výuky, uplatňuje se projektová výuka.

Klima třídy je sociálně psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Je to souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvářících a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí. Zjišťování klimatu školy i třídy je možné prostřednictvím kvalitativních i kvantitativních metod. Z kvalitativních metod se nabízejí zejména rozhovor, řízené diskuse v ohniskové skupině, analýza žákovských deníků a žákovských výroků, projektivní metody, kresby a fotografie školního života. Mezi kvantitativní metody zařazujeme zejména za tímto účelem zkonstruované dotazníky.

Třídní i školní klima je důležitou součástí vzdělávacího procesu. Čím pozitivnější je klima třídy, větší soudržnost třídy, spokojenost ve třídě, tím lepší jsou vzdělávací výsledky. Pozitivní klima ve třídě dává žákovi jistotu, že bude přijímán, umožňuje mu zažít úspěch, zažívá pocit spravedlnosti, má zájem podílet se na životě školy. Pozitivní klima umožňuje žákům rozvíjet se samostatněji. Pozitivní klima školy a třídy jako model fungující komunity je významným podpůrným faktorem procesu primární prevence rizikového chování.

ODPOVĚDI



1. Klima školy je sociálně psychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí všichni její aktéři. Je to projev jejího prostředí (s dimenzemi personální, sociální, kulturní a materiální) ve vnímání, prožívání a hodnocení účastníků (žáků, učitelů, rodičů atd.), psychosociální fenomén subjektivní povahy.
2. Klima školy je charakteristické relativní stabilitou, subjektivním charakterem kolektivním vnímáním a kontinuální povahou jevu. Klima školy se utváří ve vzá-

jemné interakci řady faktorů. Zásadním činitelem jsou všichni aktéři, ale i prostředí.

3. Podle převažujícího stylu výchovy rozlišujeme autoritativní a demokratické klima školy, podle míry uniformity rozeznáváme uniformní a pluralitní klima, podle autentičnosti chování hovoříme o otevřeném a uzavřeném klimatu, podle spokojenosti učitelů o pozitivním a negativním klimatu.
 4. Pozitivní klima je možné charakterizovat jako klima školy, která je vedena demokraticky, životu blízkým způsobem, kde se uplatňuje spolupráce všech, vznikají rozmanité podněty k učení. Hledají se nové formy a metody výuky, uplatňuje se projektová výuka.
 5. Klima třídy je sociálně psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Je to souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.
 6. Zjišťování klimatu školy je možné prostřednictvím kvalitativních i kvantitativních metod. Z kvalitativních metod se nabízejí zejména rozhovor, řízené diskuse v ohniskové skupině, analýza žákovských deníků a žákovských výroků, projektivní metody, kresby a fotografie školního života. Mezi kvantitativní metody zařazujeme zejména za tímto účelem zkonstruované dotazníky.
 7. Třídní i školní klima je důležitou součástí vzdělávacího procesu. Čím pozitivnější je klima třídy, větší soudržnost třídy, spokojenost ve třídě, tím lepší jsou vzdělávací výsledky. Pozitivní klima školy a třídy je podpůrným faktorem procesu primární prevence rizikového chování.
-

LITERATURA

- ATKINSON, L. R. et al. *Psychologie*. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1995. ISBN 80-85605-35-X.
- BINAROVÁ, I., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., URBANOVSKÁ, E. Výzkum vzájemného vztahu působení zátěžových situací a některých osobnostních charakteristik dětí a mládeže. In KRÁTOŠKA, J., ŠTEIGL, J., KONEČNÝ, J. (Eds.) *Antropologický obraz populace moravských lokalit. Svazek 5*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1148-2 (svazek 5) ISBN 80-244-1151-2 (soubor).
- CAMPBELL, J. D., LAVALEE, L. F. Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In BAUMEISTER, R.F. *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York, Plenum Press, 1993. ISBN 0-306-44373-2.
- Cross-national study of teaching and learning. (Evaluate programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 2000-2001)*. American Institutes for Research (AIR), Washington 2000–2001.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. In BLAŠTÍKOVÁ, Lucie a kol. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4894-7.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 180 s. ISBN 80-85783-73-8.
- HAGEMANN, Wolfgang. *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2012. 119 s. ISBN 978-80-7414-364-9.
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.
- HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 223 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.
- JANKE, W., ERDMANNOVÁ, G. *Strategie zvládání stresu – SVF 78*. Praha: Testcentrum, 2003. ISBN 80-86471-24-1.
- JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 177 s. ISBN 978-80-7435-266-9.
- KARIKOVÁ, Soňa. *Osobnosť učiteľa a jeho interakcia so žiakmi*. Banská Bystrica: Metodické centrum Banská Bystrica, 2001. ISBN 80-8041-390-8.

- KEBZA, V. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: ACADEMIA, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav, 1998.
- KODYMOVÁ, Olga. *Osobnost učitele ve vztahu k sociálnímu prostředí*. /Diplomová práce/ Olomouc: UP 2000.
- KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství, 1996. ISBN 80-85867-94-X
- KOHOUTEK, R. *Školní neúspěšnost a diagnostika jejích příčin*. <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti> 4.11.2009
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM, 2002.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Osobnost učitele*. [Online]. 2009. [cit. 2017-08-17]. Dostupný z www: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele>
- KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOLAŘÍKOVÁ, Marta, PETROVÁ, Alena a URBANOVSKÁ, Eva. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji II. Psychologické aspekty*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2017. ISBN 978-80-7510-236-2
- KOVALIKOVÁ, Susan a Karen OLSENOVÁ. *Integrovaná tematická výuka – model*. Kroměříž : SPIRÁLA, 1995. ISBN 80-901873-0-7.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KŘEMÉNKOVÁ, Lucie. *Osobnostní sebereflexe pro učitele*. Studijní text k projektu Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP. [Online]. 2015. [cit. 2017-08-17]. Dostupný z www: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2015/seminare/Kremenkova_Osobnostni_sebereflexe_pro_ucitele_2_.pdf
- KULIČ, Václav. *Psychologie řízeného učení*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992. 187 s. ISBN 80-200-0447-5.
- KUSÁK, P. Žák a motivačně regulační funkce jeho sebesystému. In: KUSÁK, P. - DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie - část A*. Olomouc: VUP, 1998, 2001, s. 42-59. ISBN 80-7076-789-9, 80-244-0294-7.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing, 1998.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.
- KUSÁK, Pavel a DAŘÍLEK, Pavel. *Pedagogická psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2001. 2 sv. (234, 150 s.). ISBN 80-244-0294-7.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
- LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Karolinum, 1992.
- LEBEER, J. (ed.) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4
- MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1

- MACEK, P. Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In: VÝROST, J. - SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2009, s. 89–107. ISBN 978-80-247-1428-8.
- MANNIOVÁ, Jolana. Autorita ako sociálny kapitál osobnosti učiteľa a negatívne dôsledky manipulácie v škole. In VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012, s. 70-85. ISBN 978-80-7395-507-6
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MAREŠ, Jiří. Styly učení žáků a studentů. Dostupné na: <http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/style-uceni-zaku-a-studentu.pdf>. Cit. 20.11.2018
- MEZERA, Antonín a TOPIČOVÁ, Jitka. *Mapování stylu žákova učení*. Praha: Raabe, 2015. 112 stran. Dobrá škola. Kariérové poradenství - testy a dotazníky pro žáky; 4. ISBN 978-80-7496-183-0.
- MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0240-7.
- ORAVCOVÁ, J. 2004. Analýza frekvencie typu záťažových situácií prežívaných študentmi v súvislosti so vzťahom k náboženstvu. In *Academia*, , roč. XV, č. 3, s. 43–47. ISSN: 1335-5864.
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. 362 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-5646-2.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.
- PLEVOVÁ, Irena. *Kauzální atribuce, aneb, Jak pátráme po příčinách životních událostí*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. 140 s. ISBN 978-80-85783-84-1.
- PLEVOVÁ, I., URBANOVSKÁ, E. Subjektivní důležitost jako faktor ovlivňující intenzitu stresu. In KOPECKÝ, M., SKARUPSKÁ, H. (Eds.) *I. olomoucké dny antropologie a biologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 266–276. ISBN 978-80-244-2066-0.
- PLEVOVÁ, I. Subjektivní důležitost životních událostí a atribuční styl u vysokoškolských studentů. *Československá psychologie*. 2009, 53, č. 1, s. 117. ISSN 0009-062X
- PLEVOVÁ, Irena a PETROVÁ, Alena. *Obecná psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 134 s. ISBN 978-80-244-3246-5.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. [brož.]. Praha: Academia, 2005. 472 s. ISBN 80-200-1387-3.
- PRAŠKO, J. *Jak se zbavit napětí, stresu a úzkosti*. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0185-5
- PRŮCHA, J. (ED.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 107 – 111. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8. 74.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROSENBERG, M. *Conceiving Self. Basic Book*. New York, 1979, (Staten Psychologist – Pedagogika Bibliotek Stockholm).

ŘEHULKA, Evžen. *Zdraví - učitelé - škola*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 211 stran. ISBN 978-80-210-8254-0.

SENKA, J. Výsledky skúmania zvládacích procesov vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1997, roč. 32, čís. 2, s. 131–139. ISSN 0555-5574.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

STOCK, CH. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3553-5.

ŠTÁVA, Jan. Profesní činnosti učitele. In KOHNOVÁ, Jana a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3.

ŠVEC, Vlastimil. Sebereflektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. *Pedagogická orientace*, Brno 1997, č. 4, s. 45-52. ISSN 1211-4669.

TURECKIOVÁ, Michaela. Fenomén autority v kontextu celoživotního učení. In VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012, s. 187-197. ISBN 978-80-7395-507-6.

URBÁNEK, Petr a CHVÁL, Martin. *Klima učitelského sboru: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-59-0.

URBANOVSÁ, Eva. Rozvoj sebereflektivních dovedností v přípravě budoucích učitelů. In: ŠVEC, VL. (Eds.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s. 125-136. ISBN 80-85931-87-7.

URBANOVSÁ, Eva. Je potřebné a možné rozvíjet schopnost sebereflexe budoucích učitelů? In: ŠVEC, Vlastimil. (Eds.) *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002, s. 150–167. ISBN 80-7315-035-2.

URBANOVSÁ, E. Hodnocení a sebehodnocení. *Kritické listy*, 2004, č. 13, s. 4-7. ISSN 1214-5823.

URBANOVSÁ, E. *Sociální a pedagogická psychologie*. Učební texty k distančnímu vzdělávání. Olomouc: VUP, 2006. 97 s. ISBN 80-244-1410-4.

URBANOVSÁ, E. Metody psychologie. In PETROVÁ, A. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. ISBN 978-80-244-2422-4

URBANOVSÁ, E. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: VUP, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.

URBANOVSÁ, E. *Psychologie zdraví I*. Olomouc : VUP, 2012. 60 s. ISBN 978-80-244-3366-0

URBANOVSÁ, Eva a ŠKOBRTAL, Pavel. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3065-2

VACEK, Pavel. *Pedagogická psychologie*. Vydání: první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. 191 stran. ISBN 978-80-7435-684-1.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VAŠAŠOVÁ, Z. Školské hodnotenie a jeho vplyv na „sebasystém“ a motiváciu žiaka. *Pedagogické rozhľady: odborný časopis*. 2004, roč. 13, č. 3, s. 14-17. ISSN 1335-0404.

SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY

Studijní opora, kterou jste právě dočetli, je věnována základním tématům pedagogické a školní psychologie. Tato disciplína má propojit teoretické poznatky a praktické dovednosti studentů v rámci profesionálních kompetencí získaných v pregraduální přípravě profesionálního pedagoga. Vedle nutného uvedení do studia této disciplíny a jejích výzkumných a diagnostických metod byla proto v textu zaměřena pozornost na problematiku procesu učení a psychologických aspektů edukace v kontextu souvisejících jevů. Postupně byly analyzovány otázky podstaty procesu učení s vymezením základních druhů a obecných zákonů učení, stejně jako činitele ovlivňující průběh a výsledky procesu učení: sebepojetí a sebevědomí žáka ve vztahu k učení, interakce učitel – žák, osobnost učitele, motivace ve vztahu k učebnímu procesu, tvořivost a možnosti jejího rozvoje, emoce a jejich dopad na proces učení, styl učení a principy efektivního učení. Závěrečné kapitoly se pak věnují psychologickým aspektům školního hodnocení, školní úspěšnosti, školní zátěže, klimatu školy a školní třídy.






















Všechna témata byla zpracována s cílem propojit proces nabývání teoretických poznatků s rozvojem pedagogického myšlení a pedagogických dovedností. K tomu mělo přispět zpracování samostatných a korespondenčních úkolů, stejně jako úkolů k zamyšlení a následná diskuse.

Studijní opora však nemohla obsáhnout vyčerpávajícím způsobem všechny aspekty jednotlivých témat. Je tedy žádoucí obohatit nabyté poznatky studiem uvedené literatury a dalších aktuálních titulů z dané oblasti.

Věřím, že Vám absolvování kurzu Pedagogické a školní psychologie a nastudování této studijní opory pomůže při projektování a realizaci Vaší edukační činnosti, odhalování příčin nejrůznějších pedagogických jevů, hledání a nalézání možností jejich řešení i při aplikaci účinných intervenčních aktivit.

Vaše autorka

PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON

	Čas potřebný ke studiu		Cíle kapitoly
	Klíčová slova		Nezapomeňte na odpočinek
	Průvodce studiem		Průvodce textem
	Rychlý náhled		Shrnutí
	Tutoriály		Definice
	K zapamatování		Případová studie
	Řešená úloha		Věta
	Kontrolní otázka		Korespondenční úkol
	Odpovědi		Otázky
	Samostatný úkol		Další zdroje
	Pro zájemce		Úkol k zamyšlení

Pozn. Tuto část dokumentu nedoporučujeme upravovat, aby byla zachována správná funkčnost vložených maker. Tento poslední oddíl může být zamknut v MS Word 2010 prostřednictvím menu Revize/Omezit úpravy.

Takto je rovněž omezena možnost měnit například styly v dokumentu. Pro jejich úpravu nebo přidávání či odebrání je opět nutné omezení úprav zrušit. Zámek není chráněn heslem.

Název: **Pedagogická a školní psychologie**

Autor: **Doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.**

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě

Určeno: studentům SU FVP Opava

Počet stran: 149

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.