

Pedagogická psychologie, učební materiál Jaro 2008, kombinované studium

Mgr. Mojmír Snopek, katedra psychologie PedF, Fss MU Brno
snopek@fss.muni.cz
mob: 604 441 091

OBSAH KURZU

Osnova

1. Historie, předmět a vývoj pedagogické psychologie. Struktura pedagogické psychologie. Vztah k ostatním disciplínám.
2. Učení. Pojem, druhy, formy a psychologické teorie učení. Proces a psychologické zákony učení. Senzomotorické učení. Osvojování vědomostí. Intelektové učení. Psychologické zvláštnosti učení dospělých.
3. Tvořivost
4. Psychologická podstata výchovy . Psychologické prostředky výchovy. Způsoby výchovy.
5. Osobnost pedagoga a jeho diagnostická činnost (včetně klasifikace)
6. Psychologické příčiny školních neúspěchů a maladaptivního chování dětí a mládeže.

Literatura (základní)

- Kohoutek, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie [Kohoutek, 1996]*. Brno : Cerm, 1996. 184 s.
- Kohoutek, Rudolf. *Psychologie výchovy a vzdělávání*. Brno : Vysoká škola Karla Engliš, a.s., 2003. 117 s.
- Čáp, Jan - Mareš, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2001. 655 s.
- Fontana, David. *Psychologie ve školní praxi : Psychology for teachers (Orig.)*. Transl. by Karel Balcar. Vyd. 1. Praha : Portál, 1997. 383 s.

Další literatura

Literatura (doporučená)

- Kohoutek, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2002.
- Dařílek, Pavel - Kusák, Pavel. *Pedagogická psychologie. Č. A.* 1. vyd. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. 234 s.
- Dařílek, Pavel - Kusák, Pavel. *Pedagogická psychologie. Č. B.* 1. vyd. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. 150 s.
- Žurič, Ladislav, Bratská, Mária a kol. *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*, SPN, Bratislava 1997.
- Mareš, Jiří, Křivohlavý, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s.
- Koudelková, Anna. *Psychologické otázky delikvence*. 1. vyd. Praha : Victoria Publishing, 1995. 114 s.
- Říčan, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi : jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1995. 95 s.

- Helus, Zdeněk, Hrabal, Vladimír ml., Kulič, Václav - Mareš, Jiří. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 263 s.
- Kerrová, Susan. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha: Portál, 1997, 168 s.
- Mareš, Jiří . *Styly učení žáků a studentů*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1998. 239 s.
- Pokorná, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 310 s.
- Vágnerová, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. V Praze : Karolinum, 2005. 430 s.
- Matějček, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996, 146. s.
- Kulič, Václav. *Psychologie řízeného učení*. 1. vyd. Praha : Academia, 1992. 187 s.
- Dacey, Lennon *Kreativita*. Praha : Grada, 2000.
- O'Dellová, Nancy E., Cooková, Patricia A. *Neposedné dítě: Jak pomoci hyperaktivním dětem*. Praha: Grada, 1999, 140 s.

POŽADAVKY K ZÁPOČTU A KE ZKOUŠCE

1. Aktivní účast na přednáškách (2/3 absolvovaného kurzu)
2. Vypracování seminární práce na zadané téma a její prezentace (aplikace pedagogicko-psychologických poznatků na základě vlastní zkušenosti). Rozsah 2-3 normostrany
3. Forma zkoušky: písemná, na základě sylabu v IS, zátěž v rozsahu dvou základních knih (Kohoutek, Čáp, Mareš-od str. 247), termín po domluvě

Konzultační hodiny: po domluvě emailem (snopek@fss.muni.cz), pondělí 12:30-13:30

1. Historie, vývoj a předmět pedagogické psychologie

Pedagogická psychologie je vědní disciplínou relativně mladou. Její postavení a pojetí se v průběhu vývoje psychologických věd měnilo až do dnešní podoby. Mnohé myšlenky, které jsou dodnes pedagogickou psychologií zastávány, mají svůj původ mnohem starší. Z počátku novověku se jednalo o zásady např. J. A. Komenského: požadavek názornosti, postupu od jednoduchého ke složitému apod.

1) PEDAGOGICKÁ PSYCHOLIGIE JE APLIKACÍ POZNATKŮ OBECNÉ

PSYCHOLOGIE na pedagog. teorii a výchovně-vyučovací praxi

Představa, že psychologie vytvoří obraz duševního života člověka a pedagog tyto poznatky aplikuje při výchově a vzdělávání.

Toto vývojové období příbuzných disciplín bylo podmíněno novým paradigmatem společenských věd na konci min. stol. a poč. 20. stol. Tyto vědy (především sociologie) doposud vytvářely makrosociální obří teorie o státu a společnosti, ale jejich konkrétní užitek pro společnost byl relativně malý. Psychologii bylo vyčítáno, že její poznatky vychází především z introspektivního poznání jedince, jež je subjektivistické. Oběma vědám byl vytýkán spekulativní (a nmoderní) charakter. Vzorem se staly přírodní vědy a jejich způsob získávání poznatků, tj. prostřednictvím experimentu. Metoda experimentu přesunula v sociologii pozornost na konkrétního jedince a výsledky získané z experimentu měly být vztaženy na zbytek společnosti. V psychologii přestala být věnována pozornost těm aspektům osobnosti, které nebylo možné uchopit empiricky. Důraz byl přesunut na vnější projevy, které lze uchopit měřením a kvantifikovat. Experimentování bylo

prováděno na lidech i na zvířatech (velmi často také na samotných experimentátorech). Pozornost experimentátorů byla zaměřována především na:

- vnímání, paměťové schopnosti člověka (učení se básním a potom bezsmyslným textům), inteligence (tehdy vznikly první IQ-testy i samotný pojem IQ, 1905)

Pedagogická psychologie nebyla tehdy vědou, ale spíše popularizací psychologických poznatků, které učitelé potřebovali ve své praxi.

Přínos tohoto přístupu byl ten, že učitelé začali věnovat pozornost základním zákonitostem psychiky, zjistili, že psychologické poznatky jsou pro jejich práci přínosné.

Negativa tohoto přístupu: laboratorní podmínky pokusů však byly těžko přenositelné do školní třídy, výzkumy nepřihlížely na obsah učiva a na celkový kontext žáky, třídy. Negativa nakonec vedla k tomu, že tento postoj padl

AD1)

2. pol. 19. stol (osamostatnění psych. od filosofie)

PESTALOZZI – aby pedagogové vyučovali psychol. poznatků, *HERBART* (t. učení, spojování představ), prohlásil psych. a etiku za 2 hl. součásti pedagogiky = cesta (psychologie) a cíl (etika),

BAIN – výchova je pěstováním duševního života, kt. usměřňuje psychologie

x *MÜNSTERBERG* – kniha „*Základy psychologie*“ – ve které je řešen vztah psychologie a pedagogiky.

LEHMANN – stejně jako Münsterberg upozorňuje na nebezpečí psychologizace pedagogiky, první počátky učebnice pedagogické psychologie ⇒ první učebnice 1884 - MAYER

Časopis „*Pedagogische psychology*“

1930 – *J. ŠŮSTIL* - 1. učebnice v Čechách

- *F. JIRÁNEK* - upozorňuje na aplikaci poznatků z laborat. podmínek ⇒ nevhodné, nemohou být užitečné při vyučování

2) PEDAGOGICKÁ PSYCHOLOGIE JE APLIKACE POZNATKŮ VÝVOJOVÉ PSYCH.

na pedagogickou praxi – zač. 20. stol.

Jedná se o reakci na předchozí neúspěchy s přímou aplikací poznatků obecné psychologie na pedagogiku. Centrem zájmu se stává vývoj dítěte a jeho vlastní aktivita (*PIAGET*)

CLAPAREDE – propagátor aplikace vývojové psych. na pedagogiku ⇒ základy

psychopedagogiky jako samostatné disciplíny. Claparede začíná nastiňovat budoucí vývoj samostatné disciplíny. V této době probíhal boj o to, zda je pro pedagoga znalost psychologie užitečná či škodlivá. Např. na konferenci v USA r. 1893 se proti těmto poznatkům postavil německý profesor Münsterberg: „... *dosud učitelé z psychologických poznatků věděli minimum a přece plnili dobře své poslání...*“ Považoval však také za zhýralost fakt, že by se děti měly stát předmětem experimentů, ale „...*mají být objekty lásky, vůle a povinnosti ...*“, Claparede hájí význam poznatků psychologie pro učitele tím, že naše instinkty, jak vychovávat jsou hluché, je tedy nutno vytvořit vědu.

Z hnutí kladoucích hlavní důraz na výzkum dítěte vznikl nový pedagogický směr - vzniká hnutí Výzkum dítěte ⇒ heslo: poznat dítě komplexně ⇒ propaguje *E. KEYOVÁ* = pedocentristka

↳ tento názor se ukázal jako psychologizující

G.S. HALL – zakladatel pedopsychologie a pedologie (nauka o dítěti)

- 1887 – *American Journal of psychology*

- 1893 – Národní pedagogické sdružení pro studium dítěte

BREYER – „*Duše dítěte*“

Nakonec i zde se objevilo hodně negativ - psychologii se cíle pedagogiky a její konkrétní plány poněkud rozmlžily

3) ÚSILÍ NAHRADIT PEDAGOGIKU PEDAGOGICKOU PSYCHOLOGIÍ

Někteří teoretici považovali pedagogiku za užitou psychologii. Vliv psychologizujících směrů tohoto druhu vedl k extrémnímu důrazu na spontánní činnost dětí; dítě si má určovat vlastní vývoj (srov. vliv filozofie J. J. Rousseaua, jeho spis *Emil*); propagována byla tzv. **svobodná výchova nebo volná škola** - pro ni bylo typické odmítání jakéhokoli násilného zasahování do vývoje dítěte zvenčí, naopak má se posilovat dětská zvědavost; blízkým pedagogickým proudem tomuto pojetí je experimentální pedagogika, *NEUMANN* – zakladatel **experimentální pedagogiky**

víc psychologie než pedagogiky ⇒ **psychopedagogika** a **psychodidaktika**

rozvoj dynamické pedagogiky – hl. činitelem vývoj dítěte + přihlédnutí k prostředí, pedagogika přejímá od psychologie i různé testy

Vliv celostní psychologie ⇒ změna didaktiky čtení, psaní atd. na základní škole ⇒ globální vyučovací metoda (čtení celých slov)

PŘÍHODA – „Metoda počátečního čtení“

Vliv hlubinné psychologie (PSYCHOANALÝZY):

vychází z Freudovy teorie osobnosti ⇒ **pedagogický naturalismus** = svět dítěte plný konfliktů (vs. **nová výchova** = svět dítěte jasný, bez potíží, oproti dospělým)

S. FREUD varuje před nekritickou aplikací psychoanalýzy na pedagogiku a výchovu. Jeho vliv na ped. hlavně v tom, že vidí pramen potíží dospělých jedinců v jejich dětství ⇒ důležitost výchovy od samého začátku a podnět k sexuální výchově

1926 časopis „*Psychoanalytická pedagogika*“

ANNA FREUDOVA – aplikuje F. teorii na pedagogiku ⇒ přednášky ⇒ kniha „*Pudový život dítěte*“ a „*Úvod do psychoanalytické pedagogiky*“. Doporučuje 3 stupně při aplikaci poznatků:

1) pečlivé studium F. prací, 2) hlubší pochopení (problémům dětí) = podrobit se psychoan. u zkušeného analytika, 3) konzultace problémů s žáky s psychoan. odborníky

problém ped.psych: konflikt mezi uspokojením potřeb dítěte a výchovou, která toto omezuje ⇒ A.F. doporučuje kompromis mezi nevázanou volností a přílišným omezováním

A. ADLER (individuální psychologie) – vztah jedince v jeho společenském prostoru; zastával se slabých a utlačovaných ⇒ nebezpečí vzniku komplexu méněcennosti (vynucená podřízenost v dětství) ⇒ výchova by měla předcházet vzniku pocitů méněcennosti – např. chválit i za malé věci, tj. **pozitivní výchova**

⇒ výchovné poradny (první v Rakousku) – průkopníci Adlerovi žáci: *KÜNHILF*, *SEIT*

1929 – „*Individuální psychologie ve škole*“, „*Výchova dětí*“

E. DREIKURSOVÁ – vliv na léčebnou pedagogiku, rady jak předcházet náročným sit. v pedagog.

⇒ navodila odbourávání autoritativního stylu výchovy v pedagog.

4) PEDAGOGICKÁ PSYCHOLOGIE JE SOUČÁSTÍ SYSTÉMU PEDAGOGICKÝCH VĚD

Psychologie je zde pomocnou vědou pro pedagogiku. Psychologie se však pochopitelně ukázala jako mnohem širší. Toto pojetí bylo u nás zřejmé i v předrevolučním období, kdy byly např. psychologům udělovány vědecké tituly nikoli z psychologie, ale z pedagogiky, pouze do závorky se mohlo uvést upřesnění, že se jedná o psychologii

kořeny vzniku: z potřeby používání své metodiky

poukazují na nesprávné spojení psych. a pedagogiky (KOVÁČ)

PŘEDMĚT PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE

1. Užší pojetí pedagogické psych:

zabývá se zkoumáním změn v psychice jedince (osobnosti) vlivem výchovy, vzdělávání a vyučování

2. Širší pojetí pedagogické psych:

zkoumání celého souboru psychologických zákonitostí výchovy a vzdělávání (s přihlédnutím k věkovým a individuálním zvláštnostem člověka)

3. Další definice:

zkoumá psychologické zákonitosti vzdělávacího procesu ve školním a mimoškolním prostředí → zabývá se tedy procesem výchovy v nejširším smyslu slova, tj. jak ve škole, tak např. v rodině apod.

STRUKTURA A SYSTÉM PEDAGOGICKÉ Ψ

2 základní části:

→ obecné otázky

→ speciální otázky

1. Ψ výchovy a sebevýchovy

2. Ψ vyučování a vzdělávání

3. Ψ léčebná a spec. pedagogika

Vztah pedagogické psychologie k jiným disciplínám

A. Vztah Pedagogické Ψ k Psychologii:

patří do aplikované oblasti

patří do speciálních disciplín

DNES: speciální disciplína, hraniční věda mezi psychologií a pedagogikou

Pedagogická Ψ čerpá z poznatků obecné psychologie (teoretická východiska), vývojové psychologie, psychologie osobnosti, sociální psychologie apod.

B. Vztah Pedagogické Ψ k Pedagogice:

pedagogika se zabývá primárně zkoumáním efektivity vyučovacího procesu a výchovy s ohledem k cílům výchovy a vyučování, kdežto pedagogická Ψ se zabývá tím, jak výchova a vyučování působí na psychiku a osobnost člověka

C. Vztah Pedagogické Ψ k Sociologii:

sociologie je zaměřena na výchovu jako společenský jev a na školní třídu jako společenskou skupinu, kdežto ped. Ψ se zaměřuje na psychiku konkrétního žáka formovanou skupinami i jedinci ve výchovně-vzdělávacím procesu, tj. ve škole a rodině

Vztah pedagogické psychologie k jiným disciplínám

D. Vztah Pedagogické Ψ k jiným disciplínám (příbuzné disciplíny):

1) školní Ψ = řeší aktuální otázky a problémy týkající se učitelů, školy, žáků a rodičů

Ján HVOZDÍK – koncepce školní Ψ „*Základy školské psychologie*“

Asociace školní psychologie

U NÁS: psychologové ve školách nebyli – jen v pedagog.-psych. poradnách
↳ jako samostatná disciplína se začíná rozvíjet až v posledním desetiletí

2) poradenská Ψ = individuální práce se žáky a rodiči

3) učitelská Ψ = základy psychologických poznatků pro práci učitelů

ad 1 a 2 – v různých dobách a zemích se vymezovaly různě

1 + 3 se překrývají a spolupracují spolu

UŽITÍ PSYCHOLOGIE V PRAXI (KLAPKOVÁ)

Psychologie pomáhá učiteli porozumět procesu a průběhu učení (porozumět principům, které učení umožňují: aby dítě učení pochopilo, aby si je osvojilo a zapamatovalo). Pedagogická psychologie tyto principy a podmínky k učení popisuje a zároveň také hledá cesty, jak učení usnadnit. Hledá optimální způsoby, jak rozvíjet vhodné morální postoje žáka, jak podpořit jeho osobnostní rozvoj, tvořivé myšlení, samostatnost, jak vnější regulaci (odměny a tresty) učení žáka převést na jeho seberegulaci, která by měla být cílem, apod. Pedagogická psychologie hledá způsoby, jak zvýšit motivaci žáka k učení.

Psychologie se snaží o porozumění žákovi, s ohledem na kontext celé učební situace - Jedná se o přiblížení porozumění prostředí školy a situace žáka v ní. Pedagogická psychologie poukazuje na fakt, že škola je svou podstatou pro dítě potenciálním (ale většinou také skutečným) stresujícím prostředím (školní zátěž). Stres ovšem mnohé funkce učení inhibuje.

Další proměnnou, která výukový a výchovný proces ovlivňuje, je věk žáka (jinak se chová např. v konfliktních situacích s učitelem dospívající, jinak žák v první třídě, který vidí v p. učitelce maminku),

Roli zde dále hrají především sociální zázemí žáka, jeho pozice ve třídě, eventuálně nemoc aj., které učitel musí znát, pokud má pomoci žákovi s jeho případnou školní neúspěšností.

Pedagogická a sociální psychologie zprostředkovává informace o vlastnostech a mechanismech školní třídy jako skupiny, která ovlivňuje nejen atmosféru ve třídě, ale také často i školní úspěšnost jejích členů a osobnostní rozvoj žáků. Sleduje proces vývoje třídy jakožto skupiny, zvyšování její koheze (což se projevuje také např. mizením žalování). Dalším tématem je třída jako skupina chlapců a dívek. I zde se vztahy ve třídě vyvíjí a mají své zákonitosti - od konce mladšího školního věku do prepuberty jsou tyto skupiny poměrně antagonistické a teprve s nástupem zrání a se vznikajícím zájmem o druhé pohlaví se situace značně mění. Mění se tím i sociální klima, třídy. Spolu s informacemi o vývojových změnách žáka i třídy by měla být v souladu také kommunikace učitele s žáky a jeho přístup (a pochopitelně i styl výuky).

Pedagogická psychologie se zabývá také hledáním metod a způsobů, jak zjistit a hodnotit znalosti žáka (písemné, ústní zkoušení) nebo jak hodnotit (a zda vůbec) jeho dovednosti a postoje apod. Zabývá se výhodami a nevýhodami klasifikace, jejími alternativami.

Dalším úkolem této disciplíny je porozumět žákovi tj. jeho osobnosti - možnostem, jak poznat jeho názory a postoje. K tomu slouží různé metody poznávání: analýza produktů jeho činnosti, rozhovor s ním, pozorování jeho vnějších projevů, dotazník, výukový experiment. Patří sem také hledání způsobů zpětné komunikační vazby.

Tématem pedagogické psychologie je také autodiagnostika učitele, jeho sebepercepce, hledání cest, jak eliminovat některé eventuální problémy, kterým jsou vystaveni učitelé i ostatní, kteří pracují v tzv. pomáhajících profesích (např. burn-out syndrom). Tyto problémy většinou také vstupují do učebního procesu a často jej ovlivňují negativním směrem.

K nezbytné duševní hygieně učitele patří uvědomování vlastních pocitů, sympatií a antipatií k jednotlivým žákům; Toto uvědomění, i když se jedná o přiznání negativních pocitů, je důležité, protože v neuvědomované podobě ovlivňuje negativním směrem mnohem více než v podobě zpracované. Pokud si učitel uvědomí, že jej žák něčím rozčiluje, je dobré přemýšlet, jaký rys v jeho chování tento pocit vyvolává. Může jít např. o to, že vyrušuje, drže se usmívá, což vzbuzuje domněnku, že se vysmívá také učitel. Na místě je potom popřemýšlet, zda tomu tak vskutku je nebo zda spíše nejde o představu či projekci samotného učitele (Může mu také připomínat někoho, s kým měl špatné zkušenosti apod. PSYCHOANALÝZA).

Posledním velkým tématem je také zřetel ke speciálním potřebám dětí s výchovnými a výukovými potížemi, které potřebují adekvátní pozornost a péči ze strany učitele. Pedagogická psychologie se snaží spolu s psychologií a speciální pedagogickou o porozumění mechanismu vzniku těchto potíží a jejich nápravy.

2. Učení

ZRÁNÍ

Vztahuje se zejména k biologické stránce osobnosti (připravenost k dalšímu vývoji), projevuje se zákonitým sledem rozvojových (evolučních) a zánikových (involučních) změn v celém organismu, změny po sobě následují u všech lidí v zásadě ve shodném pořadí (individuální variabilita). Rozhodující úloha ve vývoji těch funkcí a struktur, které jsou společné všem lidem – smyslové, pohybové, ... Rozvíjejí se dle genetického programu, pokud ovšem prostředí neposkytuje dostatečně kvalitní podněty může dojít k narušení nebo opoždění vývoje. Je ireverzibilní (nevratné), vytváří hranice či předpoklady pro učení. Kritická období (senzitivní fáze): např. řeč (do 5 let, viz tzv. vlčí děti, u kterých se nepodařilo rozvinout řeč) apod.

UČENÍ

Navozuje přetrvávající změny u člověka (psychických funkcí a vlastností) působením zkušenosti (v interakci s prostředím, které poskytuje podněty), čili jedná se o osvojení vědomostí, dovedností, návyků a postojů, ale také o změnu psychických procesů a stavů i zejména psychických vlastností. Nabytí zkušenosti: individuální (vlastní) a obecná (sdílená) jako např. řeč, normy, pravidla, zvyky... Význam pro naši adaptaci na prostředí, kromě žádoucích návyků, dovedností a vědomostí se učíme i různým nežádoucím až škodlivým reakcím. Výsledky učení nemají trvalý charakter (ale některé zvyky mohou být velmi trvalé), jsou ovlivňovány novými zkušenostmi, novým procesem učení (souvisí s pamětí). Nejde jen o záměrné učení (škola), ale i mimovolní (řeč, chůze apod.). Naučené je opakem vrozeného (zrání), souvisí s prostředím učení probíhá po celý život jedince a je přiřazováno k základním autoregulačním mechanismům, na jejichž základě se formuje sebe-vědomí, chování a osobnost jedince.

Společnost vymezila pro učení časové období (školní věk), které následuje po období hry a předchází období práce. Učení však prolíná každou hrou i prací. Učení je proces, děj, není to však jen jeden z psychických procesů, který by bylo možné oddělit od vnímání, myšlení, paměti

apod. Učení je složitá činnost, na které se podílí jak psychické procesy poznávací, tak i citové a volní, působí v něm pozornost, nálada, schopnosti i charakter. Všechny druhy psychických jevů působí v učení a učení se také mohou rozvíjet

DEFINICE UČENÍ

Učení v širším pojetí:

- znamená získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života.
- zahrnuje jak učení živočichů, tak i učení člověka (mimovolné, nevědomé učení a také učení záměrné)

- bezděčné učení: probíhá neúmyslně (pasivně)
- záměrné učení: má určitý cíl, probíhá z největší části ve škole, je to aktivní proces

Učení v užším pojetí:

- záměrné, cílevědomé a systematické získávání vědomostí, dovedností a návyků, jakož i forem chování a osobnostních vlastností

- uskutečňuje se zpravidla zpočátku pod vedením a za řízení, kontroly a usměrňování učitele a vychovatele (řízené učení), ale později většinou převažuje sebevzdělávání a sebevýchova

- spjata s řečí, uskutečňuje se v důsledku cíle-vědomé organizace

FUNKCE A VÝZNAM UČENÍ

Přizpůsobení se prostředí

- jednak vrozenými stereotypními instinkty (nepodmíněné reflexy)
- jednak získanými a proměnlivými reakcemi, podmíněnými reflexy, tj. učením

-----) učení plní funkci přizpůsobování se organismu k prostředí a ke změnám prostředí

- biologické pojetí adaptace je příliš úzké, člověk nežije jen v přírodě, ale zároveň ve společnosti a kultuře
- převážně pasivní přizpůsobování se okamžité sociální situaci je příznačné jen pro některé jedince
- živočišné organismy se přizpůsobují prostředí a jeho změnám, u člověka – přizpůsobení i společenským podmínkám a požadavkům (pasivní) x jedinec aktivně působí na společnost a přírodu, ve které žije
- člověk se přizpůsobuje, ale vybírá si z prostředí (z protichůdných názorů a postojů kulturních, morálních, ...), některé vlivy přijímá, jiným odporuje (rezistuje).

-----) jedinec také aktivně působí na přírodu, na lidi, společnost, úloha lidského učení je v získávání předpokladů pro aktivní vyrovnávání se s přírodním a společenským prostředím a získávání předpokladů pro kvalitnější a aktivní život.

FÁZE PROCESU UČENÍ

1. Motivační

2. Poznávací

3. Výkonná (exekutivní)

4. Kontrolní (ověřovací)

Ad 1) motivační f. : stádium, kdy se učící žák octne před problémem, kt. má vyřešit. Uvědomuje si vnější podněty nebo vnitřní pohnutky k vyřešení úlohy (důvody proč se chce něčemu naučit)

⇒ slabá motivace → slabá snaha

⇒ velká motivace → velká snaha

Ad 2) poznávací f. : jedinec začíná pronikat do problému, mobilizuje veškeré své zkušenosti, kt. má + získává další info, vytváří hypotézy (jak se něčemu naučit) ...

⇒ podstatná charakteristika: tápání

Ad 3) výkonná f. : stádium, kdy došlo k pochopení úlohy, vyřešení problémů, osvojení učiva a zařazení do soustavy poznatků

⇒ vlastní realizace

- nelze striktně oddělit od předešlých fází

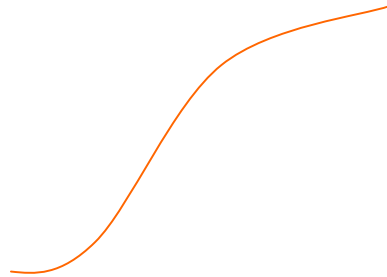
Ad 4) ověřovací, kontrolní f. : prověříme si správnost řešení problémů (aktivní reprodukce naučeného, zkouška manuální dovednosti apod.)

⇒ následuje případná korekce (proces může opětovně začít od fáze č. 1...)

KŘIVKA PROCESU UČENÍ

sledujeme, jak se výsledky zlepšují, jak ubývá chyb

Křivka učení:



Ideální forma křivky učení má podobu mírně dopředu nakloněného písmene S – na začátku učení se kladné výsledky dostávají pouze pomalu, potom prudce stoupají, na závěr učení jsou jeho přírůstky opět pouze nepatrné.

ČINITELÉ OVLIVŇUJÍCÍ PRŮBĚH A VÝSLEDKY UČENÍ

1. Činitelé související s učícím se jedincem
2. Činitelé související se situací, v níž učení probíhá
3. Činitelé související s učebním materiálem
4. Činitelé související s osobností učitele nebo vychovatele

Ad1) učící se jedinec:

a) tělesný stav – zdraví x nemoc

b) psychický stav - zejména citový a emoční stav a stav pozornosti:

- v emoční oblasti mají příznivý dopad mírné stavy stenických citů (mírné citové napětí), nepříznivý dopad má intenzivní prožívání stenických i astenických citů, afektů, citových vztahů (extrémních) k sobě samému – nedostatečná sebedůvěra

c) stupeň intelektuálního vývoje – zejména úroveň rozvoje myšlení (myšlenkových operací a vlastností myšlení) a paměti (brát na vědomí věkovou a individuální úroveň)

d) stupeň rozvoje schopností učícího se jedince – jak schopností obecných, tak i speciálních (individuální posun, nezevšeobecňovat, umí jeden, musí umět i další)

Činitelé ovlivňující průběh a výsledky učení

e) charakterově volní vlastnosti (projevuje se i v postoji k učení a škole): vytrvalost, svědomitost...

f) typové zvláštnosti – typy představivosti a paměti, typ temperamentu, ranní x večerní typy apod. Např. pamatujeme si 20% z toho, co jsme slyšeli, 30% z toho, co jsme viděli, 50% z toho, co jsme viděli a slyšeli a 90% z toho, co jsme sami udělali!

g) záměr vůbec se něco naučit, záměr naučit se natrvalo – učení je prostředkem k dosažení odměny (cíle) x učení je cílem

h) motivace – primární (váže se k vlastnímu procesu učení), sekundární (sociální potřeby člověka – prosadit se, touha po poznání), nejlepší motivací je radost, zájem a chuť se učit, něco se dozvědět (vnitřní motivace) x vnější (vyhnout se trestu, abych udělal zkoušku apod.)

i) aktivita učícího jedince – vnější a vnitřní aktivita

j) subjektivní vztah k učební látce

Ad 2) situace:

a) mikroklima prostředí, ve kterém se učení uskutečňuje – kvalita vzduchu, kvalita osvětlení, hlučnost prostředí...

- nepříznivé mikroklima zvyšuje únavu a odvádí pozornost, např. nedostatek čerstvého vzduchu, hlad, slabé světlo apod. snižují učení a zapamatování

b) denní režim učícího se – střídání práce a odpočinku

- důležité je vyhradit si optimální čas k učení (ranní, večerní typy), pro děti je důležité najít si vždy stejnou dobu k učení – aby se učení stalo návykem!

Činitelé ovlivňující průběh a výsledky učení

c) správná organizace vlastní činnosti – mít systém a pořádek ve věcech souvisejících s učením

d) délka učení (přestávky) – délka souvislého učení 30 minut – 1 h, při prvních známkách únavy zařadit přestávku – např. činnost, ne však příliš intenzivní a vyčerpávající☺

e) předcházející činnosti (učení) a činnosti, která po učení následuje (působí proaktivní a retroaktivní útlum – obsahově blízká a intenzivní činnost)

- utlumení má vliv na činnost, která je obsahově blízká a intenzivní, nedojde potom k adekvátnímu vytvoření paměťových stop a spojů

f) individuální a skupinové učení – za jistých podmínek přináší skupinové učení lepší výsledky než individuální, a to tehdy, probíhá-li formou kooperace a ne soutěžení, a jsou-li zapojeni všichni členové (vzájemně si mohou poskytovat a osvojit efektivní metodu učení jiného člena, dostávají zpětnou reakci, vzájemně se motivují apod.)

Ad 3) učební materiál:

a) povaha a struktura učebního materiálu: jeho struktura

- učební materiál organizovaný, souvislý, s určitým smyslem x neorganizované izolované jednotky

- jednoduchost, přehlednost x složitost a nepřehlednost učebního materiálu.

Snadněji a trvaleji se učíme, jestliže je učivo organizované, uspořádané. Při složitosti je žádoucí vytvořit přehlednost, případně menší jednotky

- konkrétnost x abstraktnost – čím konkrétnější (ilustrace, schémata), tím lépe

- podobnost nebo odlišnost učebního materiálu od jiného již osvojeného nebo právě osvojovaného učebního materiálu - transfer a interference

- důležitost nebo nedůležitost učebního materiálu pro učícího se – uvědomovat si potřebnost učiva, jeho význam
- pestrost a zajímavost obsahu (pozitivní vliv)
- rozsah učebního materiálu a s tím souvisí i počet opakování
- b) metody opakování - opakování orientační, doplňující a systemizující
 - při osvojování nesouvislých prvků si lze pomáhat mnemotechnickými pomůckami, tj. umělé spojování izolovaných prvků do nějakých celků s cílem usnadnit jejich zapamatování
- c) metody učení
 - metoda celková – opakované čtení
 - dílčí – rozčlenění na menší části
 - kombinovaná – rozčlenění na menší části a celkové opakování na konci
 - frontální – žáci jsou pasivní, učivo jim je prezentováno
 - aktivizující – k poznatkům dochází sami
 - Individuální
 - skupinová

EFEKTIVNÍ METODY UČENÍ

1. PQRST

P – získání přehledu (prewiew)

Q – kladení otázek

R – čtení

S – opakování (self-recitation)

T – zkouška, test

- metoda spočívá v principu: organizování, vlastní propracovávání učiva, trénink vybavování

- viz materiály v IS

2. Přeučení – „over-learning“, učební materiál je lépe fixován

3. Metoda EUR: vznikla v USA, u nás ji propaguje V.Hausenblas

Princip:

E = evokace:

- žákům je dáno téma a žák si shrne, co o něm ví, vymění si informace se spolužákem, kladou si navzájem otázky (co si opotřebují ujasnit, k čemu mají dojít apod.)

U = uvědomování:

např. u textu - vypsát si podstatné informace

porovnání nových znalostí se starými

začlenění nových informací do kontextu

R = reflexe: srovnání původních informací s novými, odpovědět si na všechny otázky, které jsme si kladli

Metoda podobná PQRST

4. Nejlepší metody učení dle K Tepperweina z knihy „Umění se učit“:

učení ve spánku

učení ve stavu hypnózy a autohypnózy

učení v hladině theta

učení se „přetížením“

učení se vyučováním

učení se imaginací
Sugestopedie (superučení/superlearning)

Ad 1) Učení ve spánku: metoda známá od 1936, kdy se hollywoodská herečka učila role ve spánku. Vznikají další instituce, metoda se jeví jako úspěšná, za 2. světové války se takto učili agenti amerických tajných služeb. Pomocí metody se dalo i zhubnout. V 70-80% dochází k úspěchu již za tři dny.

Předpoklady:

1. zprostředkování obsahu je možné i ve spánku
2. dochází k všeobecnému masovému emocionálnímu ovlivnění
3. vnímavost podvědomí je ovlivněna uvolněním spáče.

Zásady: vyvarujte se snaze o rychlé počáteční úspěchy, nic neočekávejte, spěte uvolněně, chraňte se před napětím z očekávání. Nejdříve si vsugerujte radost z učení a motivaci po dobu dvou týdnů, dokud nespíte uvolněně. U nervózních lidí se doporučuje užívat b-komplex. Vyhněte se alkoholickým nápojům, pouze během dne sklenku vína nebo piva.

Postup: seřídít CD přehrávač na spuštění 10 minut po usnutí přibližně na dvě hodiny. Nejlépe se učíme v hladině alfa - po usnutí a před probuzením. Učební úseky by měly být dlouhé 3-10 minut, později až 30 minut, text si pouštějte po tři noci.

Pokud se nám nechce učit, musíme se motivovat, na začátek pásky nahrát sugesci, např. učím se s radostí. Jsem zcela klidný, uvolněný, optimálně vnímám učební text apod. při učení během dne si uchováme 9% naučeného. Při učení večer až 50%. Spánek před učením snižuje výkon při učení, spánek po učení ho naopak zvyšuje.

Kombinované učení: při rozsáhlé látce užívejte techniku:

1. učení před spaním - těsně před usnutím
2. učení ve spánku
3. doučení - hodinu po probuzení

Učení v hlubokém uvolnění - příbuzná technika, má i příznivé účinky na psychiku. Nenechte se ničím rušit. Lehnout na postel, soustřeďte se na pravou ruku a představte si tíhu v ní. Opakujte se levou rukou, pravou a levou nohou, dolní polovinou těla, horní polovinou těla, krkem a hlavou. Pomalu prohlubujte dýchání. Toto trvá asi 15 minut, poté spusťte cd s učební látkou.

Ad 2) Učení v hypnóze:

každý člověk má universální paměť. Když se učíme doma, podvědomí se brání, protože látku již jednou slyšelo, učební látku je nutné překládat do jazyka podvědomí – nejlépe do symbolických, obrazových asociací apod. V Rusku jsou ve výzkumu této metody dál - Dr. Vladimír Leonidovič Rajkov - v hypnóze žákům vsugeruje, že jsou dobří malíři, hudebníci, vědci, atd. Po probuzení si žáci tyto schopnosti částečně zachovávají. V hypnóze můžeme dát podvědomí signály. Po skončení hypnózy nám signály pomohou při soustředění.

Ad 3) Učení v hladině theta:

krátce před usnutím a těsně po probuzení se nacházíme ve fázi mezi bděním a snem. V těchto okamžicích jsou lidé velmi kreativní. V této fázi přenechává levá polovina mozku (logická) vládu

pravé (emocionální). Do této fáze se můžeme dostat tréninkem pomocí biofeedbacku. Přístroj měří mozkové proudy, meditující je odečítá z tabulky. Na rozdíl od učení v hladině alfa se v hladině theta látka nemusí opakovat.

Ad 4) Učení se přetížením

u kořenů této učební metody jsou výzkumy v oblasti laterality mozkových funkcí; na začátku padesátých let pozoroval Roger Sperry jedince s oddělenými mozkovými hemisférami a zjistil, že každá je nezávislou jednotkou se specifickými funkcemi a schopnostmi.

-levá hemisféra: „centrem řeči“ pro příjem písmen a slov, je sídlem rozumu, logického myšlení a vědomí

-pravá hemisféra: specializuje se na příjem a zpracování obrazových, akustických vjemů, emocionálních dojmů a prostorového vnímání, pracuje intuitivně, na základě neverbálních informací a obrazů z podvědomí

Metoda přetížení podle profesora Thomase H. Budzynského:

Levá hemisféra je zaměstnána, „přetížena“ úkoly (např. opakování rychlého sledu libovolně zvolených čísel), za které pravá hemisféra nemůže zodpovídat, protože je žák přijímá prostřednictvím stereosluchátka pouze do pravého ucha. Žák vnímá levým uchem učební látku, kterou mohou paměťové systémy pravé hemisféry nerušeně zpracovat. Prostřednictvím stereosluchátka lze simultánně přehrávat oběma hemisférám různé učební programy, přičemž do pravého ucha by měl být vysílán nějaký příjemný lehký program či hudba

Ad 5) Učení se vyučováním:

Podstata metody: žák si osvojí zvolenou problematiku tak důkladně, že by ji mohl vyučovat
Postup:

1. přečíst všechnu dostupnou odbornou literaturu, navštěvovat semináře k dané problematice, konzultace s odborníky apod.
2. všechny důležité místa v textu okopírovat či vypsát pak vystříhnout, tématicky uspořádat a nalepit na papíry formátu A4
3. materiál systematicky utřídit a vypracovat seznam
4. utříděný materiál přečíst a ještě jednou přepsat

Ad 6) Učení se imaginací (vizualizací):

Pozn.: Imaginace nemůže nahradit jednání, avšak kombinace obou vede bezpečně k úspěchu. Jde spíše o doplnění k jiným formám. Je pojímáno jako součást každé učební metody, nikoli jako samostatná metoda. Při učení se prostřednictvím imaginací je abstraktní obsah přetvořen do obrazových představ tj. do jazyka podvědomí, takže ho lze v paměti lépe uchovat a snáze vyvolat imaginace úspěchu vychází z předpokladu, že podvědomí nerozlišuje zdánlivé úspěchy od skutečných, pozitivní účinek vyvolaný představou nelze podceňovat: Např. žák si představuje jak se důkladně připravuje, je zcela klidný a koncentrovaný na práci, klidně píše úkol, hned si vzpomene na vše podstatné, správně řeší každý problém... Důležitá je disciplína a vytrvalost v imaginování našeho vytouženého cíle.

Představa naší cílové mety má být: pozitivní, přesná a jasná, spojená se silnou emocionální angažovaností (např. s pocitem vděčnosti za dosažení cíle), protože podvědomí se dá pocity a obrazy přesvědčit

Ad 7) Sugestopedie (superlearning):

Autorem této učební metody je bulharský lékař dr. Georgij Lozanov. Metoda je obzvláště vhodná k učení se cizímu jazyku, ale hodí se ve všech vědeckých oblastech, které lze akusticky znázornit; můžeme ji užít např. ke zvýšení výkonů ve sportu, v povolání, ve škole, k odstranění ostýchavosti, trémy apod. Lze si denně osvojit kolem 1800 slov cizího jazyka; během 23dnů se člověk zvládne naučit celý cizí jazyk se slovní zásobou v rozsahu 3 000 slov. Sugestopedie je založena na faktu, že podvědomí disponuje skoro neomezeným učebním a vzpomínkovým materiálem. Vedlejší účinky této metody jsou: všeobecný pocit blaha, mizí vegetativní poruchy, rozvoj osobnosti, zkvalitnění mezilidských vztahů, odstranění učebních blokády jako je tréma, vnitřní zábrany a komplexy. Tato metoda připomíná kombinaci technik indiánských léčitelů nebo kirgizských šamanů. Naučený materiál se nezapomíná, neplatí tu Ebbinghausova křivka!

Základní prvky a příprava:

fyziická a psychická relaxace (relaxační cvičení je třeba zvládnout ještě před začátkem sugestopedické výuky.), např. pomocí Jacobsenova autogenního tréninku, cílem je navození „jogínského“ stavu

vizualizace: zpočátku např. představa příjemného místa před učením, pak vizualizace textu motivující učební sugesci: pozitivní naladění, nastavení k učení

rytmické dýchání: ve čtyřtaktovém rytmu (Přípravné dýchání: čtyři sekundy nádech, čtyři sekundy pauza, čtyři sekundy výdech, čtyři sekundy pauza. Dýchání během učení: dvě sekundy výdech, dvě sekundy nádech, čtyři sekundy pauza.) vede ke zpomalení rytmu těla a mozkových vln.

synchronizované dýchání do rytmu, ve kterém se čte, co se má zapamatovat (text je čten po dobu 4 vteřin, poté následuje 4 vteřiny pauza, znovu 4 vteřiny četba, 4 vteřiny přestávka atd.)

Vlastní učení

Etapa bez hudby: poslouchajte text, zatímco jej hlas rytmicky recituje. Dýchat v rytmu 4 vteřin.

Ve čtyřsekundové učební fázi se nedýchá, v pauzách je možno dýchat jak se chce; přípravné dýchání je dobré provádět vždy po 2-3 minuty během uvolňovací fáze

Etapa s hudbou: položit se na postel, zavřít oči a znovu poslouchat celý text, avšak s hudbou.

Dýchání je stejné. Přidává se vizualizace a imaginace

vhodná hudba: bez hlasů, pomalé tempo, ideální ve čtyř čtvrtovém taktu

různý způsob řeči/intonace: střídá se normální hlasitost, šeptání a rozkazovací tón, aby se žák udržel v bdělém stavu

opakování látky a její procvičování v praxi

Základní cyklus v rychlém zapamatování:

Řekne se asi 9 slov během 4 vteřin a 100 krátkých slov se stihne za 13 minut. Doporučuje se takto 30 minut učení.

Ad 4) činitelé na straně učitele nebo vychovatele: viz další setkání, kde si řekneme něco více o osobnosti učitele a jeho vztahu k žákům

„Učitel by měl mít stále na mysli, čemu učit, jak učit, jak kontrolovat a hodnotit výsledky učení a jak rozvíjet osobnost žáka učením, případně výchovou!“

DRUHY A FORMY UČENÍ

Druhy učení podle E. R. Hilgarda (1956):

klasické podmiňování

operační (instrumentální) podmiňování
mnohonásobné rezponzivní učení (tzn. učení komplexním vzorcům nebo sekvencím chování)
učení porozuměním
automatické učení
vhledové učení

C.T. Morgan (1961) uvádí 3 druhy učení:
klasické podmiňování
instrumentální učení
perceptuální učení

J. Linhart (1967) dělí učení podle jednotlivých kritérií na tyto druhy:

A. Kritérium plynoucí z kvalitativních vývojových rozdílů:

učení subhumánních živočichů
učení lidské - Učení člověka je zvláštním druhem učení, které se v průběhu společenskohistorického vývoje obzvláště specifikovalo. Pro učení lidské je charakteristické používání symbolických procesů, je jednou z hlavních činností člověka, má formativní vliv na celou osobnost.

B. Kritérium na základě analýzy vztahu mezi hrou, učením a prací:

1. učení direktní (přímé, záměrné)
2. indirektní (nepřímé, neúmyslné)

C. Kritériem je hledisko procesů a mechanismů, které se účastní učení:

učení náhodným asociačním sdružováním
učení podmiňováním
učení napodobováním
učení na podkladě kontroly výsledků činnosti
učení prostřednictvím instrukcí
učení řešením problémů
učení porozuměním neboli myšlenkovou
analýzou

L. Vašina (1992) uvádí následující klasifikaci:

A. Na subhumánní rovině:

klasické podmiňování
habituace (přivykání)
imprinting-period (období vtiskování)
latentní učení
učení imitační
učení instrumentální
učení diskriminační
explorační učení
skupinové (presociální) učení

B. Na humánní rovině:

senzomotorické učení – učení se manuálním dovednostem, mechanickým návykům

učení verbální – vede k osvojení sledu slovních odpovědí, slovních útvarů (textů, básní, definic atd.)

učení pojmové – vede k osvojení si pojmů (současně se člověk učí zobecňování a abstrakci)

učení problémové – znamená odhalování principů a pravidel umožňujících řešit problémovou situaci a dále znamená využívání těchto algoritmů při řešení analogických situací

učení sociální – nejmladší (z hlediska evoluce) druh učení, zakládající vzájemné působení lidí a dávající předpoklad pro vznik sociálních vztahů. Předpokládá typicky lidskou formu komunikace prostřednictvím znakových soustav, z nichž jazyková znaková soustava je nejpodstatnější.

Produktem SU jsou např. sociální role.

J. Čáp (1993, 2001) rozděluje učení:

A. z hlediska výchovné praxe:

senzomotorické učení - rozvoj senzomotorických dovedností a schopností a procesů názorného poznávání

učení poznatkům - zejména osvojování vědomostí

učení metodám řešení problémů - rozvíjejí zvláště myšlenkové procesy, intelektové dovednosti a schopnosti

sociální učení - osvojujeme si sociální dovednosti, formujeme motivy a charakter

B. z hlediska pedagogiky, popř. i pedagogické psychologie – formy lidského učení, podle toho, které výsledky v něm převažují:

vědomosti, tj. soustavy představ a pojmů

senzorické a senzomotorické dovednosti

intelektové dovednosti a rozvíjení intelektových schopností

návyky, postoje, rozvíjení vlastností osobnosti

C. z hlediska psychologických mechanismů a koncepcí rozlišuje:

elementární formy učení – tvoření asociací nebo podmiňování

komplexní formy učení – osvojení postupů při řešení problémů, vytváření mentálních map

jedincova prostředí, osvojování principů a systémů učiva

sociální učení – jedinec se učí sociální komunikaci, interakci a percepci, sociálním rolím, formám společenského styku

L. Maršálová (1968) – druhy učení (nejčastější klasifikace):

1. podmiňování (klasické, instrumentální /operační/operantní)

2. percepčně/senzo motorické učení

3. verbální učení

4. pojmové učení

5. učení řešením problému

Ad 1) Učení podmiňováním - založeno na vytváření podmíněných reflexů, existují 3 formy podmiňování:

a) klasické podmiňování (I.P. Pavlov): je vytváření dočasných spojení na základě podmíněných podnětů. Podmíněný podnět (např. zvuk, světlo) vyvolává potom stejnou reakci (např. slinění)

jako původ-ní nepodmíněný podnět (potrava). Jednoduché podmíněné vegetativní reakce získávají zvířata snadněji než člověk. Děti se učí prostřednictvím klasického podmiňování snadněji než dospělí.

Podmiňování ve školních podmínkách (Dařílek, Kusák)

Škola může vytvářet situace, ve kterých získáváme různé emocionální reakce na základě klasického podmiňování. Bolest a neúspěch mohou představovat nepodmíněné podněty pro nepodmíněné reakce strachu a úzkosti. Lidé, okolní podněty, které jsou spojovány s původními nepodmíněnými podněty (bolest, neúspěch), se mohou stát podmíněnými podněty, které vyvolávají stejné reakce strachu a úzkosti. Na tomto základě lze získat strach z vody, zvířat, bílého pláště, školy apod. Dítě např. zažije nějakou ponižující epizodu ve škole spojenou s neúspěchem. Původně neutrální podnět, jako je školní třída, učitel aj., se může stát podnětem podmíněným, jenž v budoucnu vyvolá strach bez přítomnosti původního podnětu neúspěchu nebo ponižení. Na základě klasického podmiňování lze však vytvářet i pozitivní emocionální reakce. Jestliže žák prožívá ve škole převážně úspěch, bude reagovat na nový úkol spíše se sebedůvěrou než úzkostí. Prostřednictvím klasického podmiňování se vysvětlují i některé případy interpersonální atraktivitu (oblíbenosti). Jestliže se nacházíme v příjemné situaci, existuje pravděpodobnost, že se příjemný afekt rozšíří i např. na dalšího jedince, který s námi danou situaci sdílí. Tento mechanismus je vysvětlován procesy generalizace (zobecnění), které způsobují, že vliv původních nepodmíněných podnětů se rozšiřuje na podobné podněty nebo na podněty, které jsou v dané situaci přítomné.

Jak může učitel využívat klasického podmiňování ve prospěch žáků? Vyučování by mělo přinášet především pozitivní emocionální reakce, učitel by měl zajistit, aby se žáci cítili ve škole dobře, měl by je chránit před ponižením, rozpaky a v co největší míře vytvářet spojení mezi školou a pozitivními podněty prostřednictvím odměn a hodnocení. Jestliže však jsou již reakce strachu na nějaký aspekt školního prostředí vytvořeny, pak je možné využít principu vyhasínání. Na základě principu vyhasínání může učitel odstranit strach tehdy, když žák v těchto situacích opakovaně nepociťuje nepříjemné zážitky nebo neúspěch. Jestliže má např. žák strach hovořit před skupinou, protože se mu ostatní vysmívají, je možné ho do těchto situací opakovaně „vmanévrovat“, ale musíme zajistit, aby se výsměch v žádném případě neobjevil. Existuje vysoká pravděpodobnost, že emoce strachu po určitém počtu opakování situace vyhasne. Pro intenzivnější emoce strachu je možné použít principu postupného vyhasínání, které však vyžaduje delší časové období a individuální přístup.

Uveďme modelový příklad:

Žák má strach z hodin tělesné výchovy a odmítá se jich z tohoto důvodu zúčastnit. Nebudeme pátrat po příčině strachu, ale ukážeme si, jak by mělo postupné vyhasínání vypadat. Nejdříve bychom měli žákovi předložit nějaké zajímavé příběhy ze sportovní oblasti, potom by měl pozorovat ostatní při sportovních aktivitách. Dalším krokem by mohla být jeho účast při rozhodování, měření sportovních výkonů apod., takto postupně vzbuzujeme u žáka zájem o sportovní aktivity atd.. Jde o příklad modelový a škola svou organizační strukturou může značně postupné vyhasínání ovlivnit tím, že nevytvoří učitelé podmínky pro podobné postupy. Tvořivý učitel může postupného vyhasínání využít, musí však o žákovi a situaci přemýšlet. Proces generalizace se objevuje spíše automaticky, kdežto proces vyhasínání musí být z velké části připraven, organizován, učen!

b) instrumentální podmiňování (E.L. Thorndike), operační/operantní podmiňování (B.F. Skinner):
U instrumentálního podmiňování se stává podmíněnou reakcí určitá činnost, operace jedince (nejčastěji motorická). Reakce jedince je tady nástrojem (instrumentem), na základě kterého můžeme získat daný objekt nebo se mu vyhnout. Ve srovnání s klasickým podmiňováním vstupuje u instrumentálního podmiňování do popředí aktivita subjektu. Učení probíhá pokusem a omylem. Ukazuje se, že u člověka má instrumentální podmiňování největší význam v dětství. Dítě si prostřednictvím tohoto druhu podmiňování osvojuje jednoduché motorické reakce (oblékání, uchopení apod.). Osvojování chůze, prvních verbálních projevů probíhá také na základě instrumentálního podmiňování. Instrumentální podmiňování se stává základem po vyšší formy motorického učení.

c) zástupné podmiňování - někdy označováno termíny observační učení, učení napodobováním, na základě modelování apod.:

Zástupné podmiňování v podstatě znamená, že jedinec se učí prostřednictvím pozorování někoho jiného. V řeči teorie podmiňování není podmiňován přímo subjekt, ale někdo, kdo je pozorován. Subjekt se učí prostřednictvím zkušenosti někoho jiného, učí se tedy zástupně. Zástupné podmiňování má svoji rozsáhlou teorii.

Využití zástupného podmiňování (Dařílek, Kusák):

Praktický význam při udržování disciplíny, kázně ve třídě, pokud učitel to důsledně netrestá, vytváří situaci pro ostatní, vytvoří, že nekázeň není postihována. Účinek závisí na prestiži toho žáka, který tu kázeň narušuje a na zvládnutí projevů jeho nekázně ve třídě. Pokud ten učitel zvládne žáka, který má vysoký statut ve třídě, účinek je nejintenzivnější (pokud ho nezvládne, situace bude nepříznivá). Zvládnutí žáka s nižším statutem ve třídě, nemá takový vliv, velký vliv mají také osobnostní charakteristiky žáků. Žáci vysoce motivovaní hodnotí porušování kázně negativněji, zásahy učitele pokládají správnější a přiklánějí se na stranu učitele více než žáci níže motivovaní. Účinek zástupného podmiňování závisí také na úrovni agresivity žáků a ochotě spolupracovat. Žáci méně agresivní a více ochotní spolupracovat jsou ovlivněni zásahy učitele více než jejich protějšky

Učení prostřednictvím podmiňováním je spojeno s posilováním ať už pozitivním nebo negativním, posilování výkonů ať žádoucích nebo nežádoucích, rozlišuje se: posilování v průběhu času (po 5 minutě), nebo po počtu reakcí (každá pátá odpověď), pravidelné posilování nebo nepravidelné, po 5. minutě atd.

Nejvýhodnější (nejpevnější návyk) je nepravidelné podmiňování –intermitentní

Ad 2) Senzomotorické učení: druh učení, na jejichž základě získáváme předpoklady pro vykonávání činností, jež jsou náročné na vnímání, pohyby a vzájemné spojení vjemů s pohyby výsledkem jsou senzomotorické dovednosti. Trvalé, obtížně vyhasínají (např. psaní, plavání, jízda na kole, hra na hudební nástroj apod.). Vyšší druh učení (ve srovnání s podmiňováním – zejména instrumentálním). Tvoří funkční dynamickou jednotku, tzn. jak se dovednosti zdokonalují, dochází ke změnám – vzájemná koordinace mezi pohyby a vnímáním, zdokonaluje se rytmus pohyb, zkracuje se čas nutný pro provedení určitého pohybu. Pokud se týká změn v oblasti percepce, vnímání dochází k přesunu od zrakové kontroly na hmatovou a od centrální k periferní, koordinace vnitřních orgánů. Ke změnám patří i to, že se zkvalitňuje anticipace změn a pohybů, zkvalitňuje se i rozhodování, který pohyb v dané situaci použít. Senzomotorické učení

nelze omezit pouze na změny v motorice a senzorce, ale zahrnuje i vegetativní změny organismu a nezanedbatelná je i účast myšlenkových procesů. Senzomotorické dovednosti mají různou úroveň obtížnosti. Pro obtížné dovednosti jsou vypracovány (psaní, hra na hudební nástroje, sportovní činnosti apod.) speciální postupy výuky nebo tréninku. Učení každé dovednosti vyžaduje odlišný přístup. Z psychologického hlediska lze vymezit pouze některé nejjobecnější postupy, které by měly být dodržovány.

Nejobecnější postupy z psychologického hlediska, aby učení bylo co nejefektivnější, tj. metoda osvojování senzomot. dovedností má 3 fáze:

1. kognitivní – upozornit na chyby, nejkratší
2. fixační – praktické vykonávání těch pohybů až do úrovně, kdy chybné pohyby jsou minimalizovány, udržovat motivaci a aktivitu subjektu, může být oslabována dílčími neúspěchy, trvá řádově asi měsíce, ale záleží na složitosti té které dovednosti
3. zdokonalování – charakteristická zvýšená rychlost a přesnost pohybů, odolnost vůči působení negativního transferu z jiných dovedností, trvá nejdéle, řádově i roky, dosažení odbornosti v dané oblasti

Řízení závisí na: věku žáka, vlastní obtížnosti té dovednosti a předcházející zkušenosti žáka, lepší se zaměřit na přesnost než na rychlost, jednodušší dovednosti lze osvojovat v celku. První výkon jedince v senzomotorických činnostech má malou prognostickou hodnotu, nelze z něj usuzovat!

Podmínky pro efektivní průběh senzomotorického učení (Dařílek a Kusák):

- učitel či trenér by měl znát povahu té či oné činnosti – podle složitosti, návaznosti jednotlivých úseků, s tím souvisí adekvátní volba techniky
- učitel či trenér by měl být schopen odhadnout stupeň žákových senzomotorických schopností a podle toho tomu žákovi pomáhat, zaměřit se na vhodnou instrukci
- v počátečních fázích by měla být co nejstručnější, verbální instrukci je nutné doprovázet předvedením pohybu, praktická ukázka je nenahraditelná!
- žáci, kteří si instrukci osvojují, by měli instrukci sami verbálně opakovat, učitel může provést korekci, když žák špatně pochopí – odstranit chyby, aby nedošlo k jejich fixaci!
- distribuované učení s přestávkami, je dobré proložit to přestávkami-
- zpětná vazba žákovi – podat informace, nejdůležitější zpočátku vnější zpětná vazba, s tím jak se zdokonaluje – začíná převažovat vnitřní zpětná vazba
- udržování motivace, aktivity na úrovni, posilovat pohyby spíše nepravidelně
- další podmínkou, aby žáci byli v optimální pohodě
- učení by mělo probíhat v podobných podmínkách, v jakých bude využito
- může být negativně narušováno – únavou, delší přestávky v učení, nesprávnou metodou tréninku, strachem

Ad 3) Verbální učení

Nejrozšířenější druh u člověka, výsledkem jsou vědomosti (soustavy představ a pojmů). Základem jsou asociace mezi slovy či symboly a jejich reálnými reprezentacemi, velký význam má paměť. Výsledkem jsou vědomosti.

Maršalová hovoří o 4 druzích experimentálních úloh při verbálním učení

- a) sériové – jedinec se musí naučit učební prvky v pořadí, ve kterém se mu překládaly a ve stejném pořadí na ně i odpovídá
 - b) volné učení – nemusí se zachovávat původní pořadí
 - c) učení párově sdružených učebních prvků – první člen podnět, druhý funkce odpovědi (učení se slovíček)
 - d) učení se souvislým textům – přibližuje se vyšším formám učení, tomu pojmovému *Ebbinghausovy experimenty* – stanovil 3 metody verbálního učení
 - a) metoda v paměti udržovaných členů – kolik toho udrží v paměti přímo po expozici (výkonnost lidí v učení bez opakování)
 - b) metoda přeučení/učení (jde o to, že jedinec se učí materiál do té doby dokud si ho neosvojí bez chyby), po každém opakování se snaží opakovat ty slabiky, opakování při učení stoupá
 - c) metoda úspor – učení se celé řadě učebních prvků do úplného ovládnutí, za čas se nezkouší, zjišťuje se kolik je třeba opakování při tom novém učení
- výsledky ukázaly, že již naučené se učí lépe než nová látka (vysvětluje se to podprahovými stopami, vštěpováním)
- Ebbinghausovo měřítko – množství slabik po určitém čase, množství expozic pro úplné naučení se.

FAKTORY PŘI OSVOJOVÁNÍ VERBÁLNÍHO MATERIÁLU

1. vlastnosti verbálního materiálu

- a) rozsah učebního materiálu: Čím je látka rozsáhlejší, tím více prvků si zapamatujeme. Jde však pouze o absolutní počet prvků, relativní počet osvojených prvků klesá. Čím je látka rozsáhlejší, tím více času na její osvojení potřebujeme a roste také počet opakování. Počet opakování a časový úsek nejsou však přímo úměrné k rostoucímu rozsahu látky, rostou daleko rychleji (na zapamatování 10 veršů potřebuje žák v průměru 15 minut, na dvojnásobek veršů však již potřebuje čtyřnásobek času).
- b) povaha učebního materiálu: Smysluplný materiál si učí daleko rychleji než materiál beze smyslu, také se smysluplný materiál lépe pamatuje
- c) složitost učebního materiálu: Učení je zpočátku rychlejší, pak se zpomaluje
- d) diskriminace prvků učebního materiálu: Děti se učily pohádku a vzájemně nesouvisející věty, naučili se více vět ale jen 13% pohádky. Vysvětlení: nesouvisející věty byly dobře rozlišeny (distribuovány) → určily se lépe, u pohádky se věty musely rozčlenit na menší celky a ty se pak naučit (efekt seskupování prvků)
- e) místo (poloha) prvků učebního materiálu: nejvíce si zapamatujeme z počátku a z konce, působí zde totiž proaktivní a retroaktivní útlum (začátek podléhá proaktivnímu a konec retroaktivnímu útlumu), proto je důležité věnovat nejvíce pozornosti střední části

Efektivní postupy při osvojování vědomostí (Dařílek, Kusák)

Učitel by měl nejdříve jasně stanovit, co se budou žáci učit, bude mít pro ně význam, co se bude zkoušet. Učitel musí zvolit optimální strategii učení. Musí se rozhodnout, zda bude postupovat distribuovaně nebo koncentrovaně, jak využít vlastností verbálního materiálu k tomu, aby učení probíhalo co nejefektivněji. Látku by měl přednést co nejsrozumitelněji ve vztahu k věku a individuálním schopnostem některých skupin žáků. Učitel musí provést analýzu učební látky a naplánovat učení tak, aby zabránil působení negativního transferu. Učitel se musí zaměřit na nejdůležitější informace v látce. Může je zdůraznit prostřednictvím pomlky, zvýraznit je tím, že je napíše na tabuli, nebo požádá žáky, aby sami nejdůležitější fakta shrnuli. Učitel by měl žákům

pomoci při vytváření vztahů mezi starší a novou látkou, což může udělat prostřednictvím diagramů, analogií, příkladů. U rozsáhlého učiva je třeba využít kombinované učení (nejprve přehled o celku, pak učení se jednotlivým částem, celkové zopakování atd.). Učitel může využít přeučení tj. opakování látky, která se již jednou zvládla

Shrnutí z hlediska učitele

1. stanovit co se po žákovi chce a jaký má pro něj učivo význam
2. strategie učení
3. jak využít vlastností materiálu, aby přispělo k učení
4. učení na „míru“ žákovi
5. zaměření na nejdůležitější fakta, pojmy (vysvětlení)
6. Zvolit formu: individuální, skupinovou, použít transfer, tj. vztahy mezi starým a novým učivem

Verbální učení – často je považováno za mechaniku zapamatování, ale ve skutečnosti existují fakta, které si prostě zapamatovat musíme → význam verbálního učení zejména v předškolním a mladším školním věku – rozšíření jazykových schopností, naučení názvů měst, orientace ve světě apod.) ale nemá efekt. Hlavním cílem vzdělávacího procesu verbálního učení představuje předstupeň pojmového učení a řešení problémů a s těmito druhy učení se prolíná a navzájem se doplňují.

Ad 4) Pojmové učení

- nejvyšší druhy učení u celku
- zahrnuje vytváření a osvojování pojmů
- při vymezení pojmu je třeba rozlišit 3 termíny
 - a) *předmět (nebo jev) v realitě*
 - b) *slovo/znak označení prvků dané množiny, nositel pojmu*
 - c) *pojmem – soubor podstatných vlastností prvků dané množiny*
- obsah pojmu – dán kvalitou vlastností prvku množiny
- rozsah pojmu – množstvím prvků v množině

Pojmy se vytvářejí na základě aktivní myšlenkové činnosti, při vytváření pojmů se uplatňují všechny myšlenkové operace (analýza, syntéza, srovnávání, abstrakce, generalizace). Pojmy představují produkty i prostředky myšlení, neustále se mění a vyvíjejí. Prostřednictvím pojmů jsou odhalovány podstatně, obecné a zákonité souvislosti objektivní reality. Pojmy tvoří hierarchické soustavy na základě menší nebo větší úrovně obecnosti (např. auto - motorové vozidlo - dopravní prostředek).

Rozeznáváme několik stupňů pojmů. Nejvýše stojí pojmy logické (někdy se používá vědecké). Logický pojem máme vytvořen tehdy, když dovedeme vymežit přesně obsah pojmu. Dovedeme tedy pojem přesně definovat na základě podstatných vlastností dané množiny prvků (např. pták je dvojnohý okřídlený opeřenec, který snáší vajíčka). Některé pojmy je možné definovat na základě více definic, záleží na množství podstatných znaků množiny (pták je opeřenec, pták je opeřený obratlovec apod.). Nižší stadium pojmů je označováno jako prelogické (nebo předvědecké). Prelogický pojem je takový pojem, o kterém dovedeme vyslovit řadu výroků, ale nedovedeme ho leště definovat na základě jeho obsahu (např. pták létá, ale létání není podstatnou vlastností pro ptáka, protože všichni ptáci nelétají a létá např. i hmyz). Do kategorie prelogických pojmů patří

pojmy, které jsou označovány různými názvy: synkretické pojmy, pseudopojmy, živelné pojmy, zkušenostní pojmy.

Pro všechny tyto stupně pojmů je podstatné, že jsou vytvářeny na základě osobních, běžných, nesystematických a často náhodných zkušeností a myšlenkových závěrů, které si vytvářejí zejména děti při pozorování okolního prostředí, při hře, ale i při vyučování. Obsah těchto pojmů je tvořen na základě podstatných vlastností prvků určité množiny (pták létá, rostlina není živá, protože se nepohybuje), nebo tím, že do určité množiny jsou zahrnuty i prvky, které do ní nepatří (motýl pták, protože létá, delfín je ryba aj.). Avšak i dospělí používají množství pojmů, které by se daly zařadit do této kategorie, protože je dospělí nedovedou přesně definovat. Dokonce jde někdy o zcela běžné pojmy, jako je stůl, kolo, kabát aj.

Pojmové učení zahrnuje vytváření a osvojování pojmů. Žák si osvojuje pojmy, které jsou již hotové, které mu předkládá společnost. Tyto pojmy si však musí sám prostřednictvím myšlenkové činnosti vytvořit. Oba procesy se navzájem doplňují a ovlivňují. Problémy s vytvářením pojmů se projeví tehdy, když se objevují další pojmy, které s ním nesouvisí a je třeba je též vysvětlovat pojem pták a objevují se pojmy jako křídlo, vejce apod. U mladších dětí je při osvojení pojmu třeba užít indukci. Ani přesná definice nemusí vést k osvojení pojmu, může zůstat osvojen jen na verbální rovině, bez pochopení. Děti často ulpívají na nepodstatných vlastnostech pojmu. Problémy tvoří zejména pojmy jako možnost, svoboda apod.

POSTUPY, KTERÉ ZEFEKTIVŇUJÍ POJMOVÉ UČENÍ

- Učitel musí uvádět případy z dané množiny a zároveň případy, které tam nepatří a uvést proč
- Záleží i na způsobu prezentace a pořadí pozitivních a negativních případů množiny (nejlépe je prezentovat tyto případy současně, a negativní případy mají následnost za pozitivními)
- Učitel se má zaměřit na nejpodstatnější znaky pojmu
- Posilování (lepší je stoprocentní posilování než občasné)
- Učitel se má ujistit, zda žák pojmu rozumí
- Nové pojmy se musí řadit do již stávající množiny pojmů
- chyby ve vytváření pojmů: mnoho pojmů v jedné hodině, pouze jednorázové vysvětlení apod.
- chyby ve vysvětlení: nepřihlédnutí k invalidním a věkovým zvláštnostem žáka

FUNKCE POJMŮ

- orientace v prostředí (redukce neustálého učení)
 - umožňují pochopení verbálních instrukcí
- Pojmové učení je předstupněm řešení problémů

Ad 5). Řešení problémů

- nejsložitější druh učení, výsledkem je přírůstek ve vědomostech, nebo osvojení obecného postupu řešení problému

Problém – známe cíl ale ne prostředky, které tam vedou

Úkol – známe cíl i prostředky

→ s řešením problému spojujeme produktivní myšlení (má blízko k tvořivému) výsledkem je poznatek

→ a řešením úkolu je spojeno reproduktivní myšlení, výsledkem je znovuobjevení vztahů

S reproduktivním myšlením souvisí algoritmy, které urychlují a usnadňují učení:

Řešení problému pokus x omyl – nižší stupně i u zvířat, vyšší úroveň jen u člověka, tj. myšlenkově, symbolicky...

FÁZE ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

autoři se liší, ale je třeba si každopádně 1. uvědomit problém, 2. analyzovat prostředky a vše co s problémem souvisí, výsledkem této syntézy je 3. hypotéza o způsobu řešení problému, poté 4. zpětná vazba o tom, zda bylo řešení efektivní (proces se event. opakuje).

Chyby

a) chyby rozumné – pokusy jež by k cíli mohly vést

b) chyby nerozumné – zvolený postup k cíli nevede a je to již zpočátku zřejmé

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŘEŠENÍ PROBLÉMU

a) negativní faktory:

- funkční fixace (předměty nedokážeme využít jiným způsobem než obvykle)
- rigidita
- nedostatek vědomostí

b) pozitivní faktory

- pozitivní flexibilita

POSTUPY USNADŇUJÍCÍ ŘEŠENÍ PROBLÉMU

- jasně popsána problematika situace
- problém musí navozovat na předcházející vědomosti
- doprovod verbálním či písemným projevem (popis důvodů pro zvolení určitého postupu apod.)
- rozšíření řešení problému na jiné problémy, podobného typu
- motivace (žák problém má přijmout za svůj)
- opakování nemá velký význam

Problémové řešení nelze zřetelně oddělit od pojmového a verbálního. Vzájemně se doplňuje
Řešení problémů uvedl na poč. 20 st. John Dewey (USA), vycházel z hedonických snah, pomínil roli učitele, toto učení propagoval i Bruner. Rozvíjelo se i u Rusů (Menčinskaja aj.)
Nejucelenější koncepci podal Galperin, jež spolupracoval s Davidovem aj.

VÝSLEDKY UČENÍ

Výsledkem lidského učení může být osvojení vědomostí, dovedností, návyků a postojů, ale také změna psych. procesů, stavů a dovedností.

1. Vědomosti

Soustava představ a pojmů, které si člověk v průběhu života osvojil.

Osvojujeme si je ve škole, prostřednictvím her, sdělovacích prostředků a knih.

Obsah vědomostí: názorné představy a nenázorné pojmy.

Plní životní úlohu v poznávání světa, v řešení problémů, hodnocení i v praktickém působení na svět.

2. Dovednosti

Získané dispozice pro užití vědomostí, pro řešení problémů a pro vykonávání činností určitého druhu.

K osvojení dochází záměrně i bezděčně.

Učení nových dovedností závisí na již dříve osvojených dovednostech.

Př.: interference, transfer.

Dovednosti lze dělit na:

Sensomotorické

pohybové dovednosti

psaní, skákání, pletení, řízení, žehlení, hra na nástroj

Intelektové

myšlenkové dovednosti

řešení soustav rovnic, užívání gramatických pravidel

Sociální

společenské dovednosti

empatie, vedení skupiny, spolupráce, pochvala

Návyky

díleč psychické předpoklady pobízející člověka v určité situaci k určitému chování

pozitivní i negativní návyky

ZÁKONY UČENÍ

Podle Thorpa a Schmullera existuje 44 zákonů učení (nemusíme je umět)

E. L. Thorndike- existují 3 velké + 5 malých:

1. zákon OPAKOVÁNÍ
2. zákon EFEKTU
3. zákon PODOBNOSTI a PŘIPRAVENOSTI

L. Ďurič formuloval 4 zákony:

- a) z. motivace
- b) z. zpětné motivace
- c) z. transferu
- d) z. opakování

Zákony učení

1 Zákon motivace

základní pojmy: *motivace, motivy, incentivy*

motivace ve výchovně vzdělávacím procesu – ve dvojím smyslu

a) jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků, otázka motivovanosti žáků ve vyučování

b) jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy, otázky rozvoje motivační sféry žáků ve vyučování

Klasifikace motivace dle různých kritérií, nejčastěji používané formy motivace:

Tzv. vnější a vnitřní motivace

Primární a sekundární motivace

Počáteční, průběžná a výsledná motivace

Pozitivní a negativní motivace

Úkolová motivace

Mladší děti se učí kvůli někomu, starší vychází ze svých cílů

Činitelé působící na motivaci k učení:

- a) **novost** situace, předmětu nebo činnosti

přirozený projev zvědavosti jedince, přirozená zvědavost – názorné prezentování učivavyjadřování určitého problému, prostoru, odlišné od dosavadní zkušenosti žáka, co se dá očekávat

příznivý motivační účinek, když žák v nové činnosti nalézá zároveň pro něj něco známého

b) **činnost žáka** a uspokojování z t té činnosti

když žák není odsouzen pouze k pasivní roli, projevit výraznější aktivitu

c) **úspěch a neúspěch** v činnosti / naučená bezmocnost (Martin Seligman), míra úspěchu a neúspěchu, výkonová motivace – tendence dosáhnout úspěchu, tendence vyhnout se neúspěchu, tendence vyhnout se úspěchu, teorie atribuce, programy změny motivace

d) **sociální momenty**

1. pozitivní sociální hodnocení předmětu činnosti
2. sociální hodnocení žákova úspěchu v učebních činnostech
3. společná činnost

2.Zákon zpětné informace

spjat se z.motivace, Thorndike ho původně nazýval z.důsledku zpětné informace o námi podávaném výkonu jsou důležité inf. Musí být dána včas jinak se zafixuje chyba

3.Zákon transferu

TRANSFER – dříve osvojené poznatky ovlivňují učení se jiným formám, jejich příznivé působení

přenášení zkušenosti z jednoho učení do druhého

a) *specifický* – obsahově blízké učivo

b) *nespecifický (obecný)*– zdánlivě nesouvisející situace, důl v životě – týká se obec.faktorů učiva (analýza,technika učení)

c) *bilaterální* – oboustrannýpřenos motor.dovedností z jedné končetiny na druhou

d) *nulový* – předch.učení nemá vliv

Zákony učení

Teorie transferu

1. Thorndike – teorie identických prvků

zdůrazňuje přítomnost ident.prvku v uč.materiálu a jejich vzájemné pozit.ovlivnění

2.Gestalt – teorie vztahů

pro tr. Je důležité pochopení vztahů dané situace

3. Rubinštejn, Judd – teorie generalizace

k 1 transferu z 1 situace do 2 dochází tehdy, když učící se os.dokáže generalizovatsvou předcházející zkuš.

4. Zákon opakování

opak by mělo následovat co nejdříve po naučení, ten den

nejlépe začátek a konec

musí být aktivní, systematické, plánované, pravidelné

Fce opakování : upevnění, zpřesnění, zdokonalení, objevení nových souvislostí

STYLY UČENÍ

Učební styly

„Styl je určitý způsob učení, jemuž v daném období dává student přednost před jinými způsoby a běžně jej používá.“

Je to však pojem obecnější, který zahrnuje nejen kognitivní složku, ale i složku motivačně-emoční, intencionální a realizační.“ Ind.postup, kterým se čl.učí na zákl. svých osobnostních charakteristik a zkušeností

Je to komplexní děj který zahrnuje:

studentův **přístup** k učení

typická studijní **motivace**

studentův **záměr**

postup při učení

výsledky učení.

Styly učení dle D.I. Newbla, N.J. Entwistla:

A) povrchní (*orientace na reprodukování učiva*)

častým důvodem – strach a úzkost (neschopnost formulovat vlastní stanovisko)

- motiv (převládajícím motivem je absolvovat daný předmět, tedy snaha vyhnout se neúspěchu u zkoušky)

- záměr (je splnit požadavky školy reprodukováním učiva)

- realizace (pro průběh učení je typické, že se soustředí na zvládnání izolovaných faktů, řešení jednotlivých úloh a osvojení si nejběžnějších rutinních postupů)

2 podoby:

pasivní (malé úsilí studenta, nepochopení učiva a reprodukování nepodstatných detailů)

aktivní (student se projevuje jako velmi pilný a snaživý, dobrá reprodukce jednotlivých fakt, ale učiva zůstává nepochopené, neumí jej zdůvodnit a vysvětlit)

B) vypočítavý (utilitaristický, elaborovaný; *orientace na výkon*)

- motiv: snaha získat co nejlepší známky, upozornit na sebe spolužáky, obstát v soutěži

- záměr: uspět ve škole jakýmkoliv způsobem

- realizace: dokáže se pružně přizpůsobit rozdílným požadavkům rozdílných učitelů, výsledky učení odpovídají nárokům učitele, krátkodobě velice účinné, dlouhodobě jsou výsledky velmi rozdílné

C) hloubkový (*orientace na smysl a význam učiva*)

motiv: skutečný zájem o učivo

záměr: porozumět učivu, co nejlépe si jej osvojit

realizace:

a) **postupná** (zvládnutí faktografického materiálu, patologie může být ta, že se „zahrabe“ v detailech a nerozumí celku)

b) **souhrnná** (projevuje se snahou o interpretaci poznatků a objevováním vztahu mezi učivem a okolním světem, patologie - utápění se v přehnaném teoretizování)

c) **pružná** (student si nejprve vytvoří celkovou koncepci a pak se pouští do detailů, má jak dobré porozumění učivu, tak dobrou vybavnost faktů)

Kategorie stylu vyučování (Rozdělení dle P. Eggen, D. Kauchak (1988))

Formální autorita : styl zaměřený na učitele, na přednes učiva, na studenta jsou kladeny pouze nároky zvýšené pozornosti, důraz je kladen na přesnou reprodukci učiva.

Demonstrátor: učitel ukáže studentům jak zvládnout úkol problém, je pro něj důležité, že jsou studenti schopni dospět k řešení problému vlastními silami.

Facilitátor: zaměřený na aktivitu studentů, tento styl vyučování je vhodný pro samostatné a dobře motivované studenty . Vyučující řídí sestavování pracovních skupin, zadává obecně formulované úkoly. Podporuje je v jejich řešení.

Delegátor: Styl učení, který vyžaduje jen minimum kontaktu student učitel, ten zde působí spíše jako konzultant, hlavní aktivita spočívá na studentovi,

Jak myslíte že jednotlivé styly vyučování budou ovlivňovat styly učení u žáků ?
formální autorita bude vést k ----- povrchně aktivnímu stylu
facilitátor povede----- k hloubkovému stylu

3. Tvořivost (kreativita) a její rozvíjení

Pojem tvořivost

hovoří se o kreativě (pochází z řečtiny, kde má významy: plodit, rodit, tvořit)

jako synonyma se často uvádějí pojmy: originalita, divergentní myšlení, invence, fantazie, intuice:

Kreativita, z lat. creo = tvořím, plodím, rodím

Originalita = něco nového, neobvyklého

Heuristika = z řec. heurisko = nalézám, postupy, metody, techniky pro hledání řešení obtížných úloh

Definice tvořivosti

E. P. Torrance: „Tvořivost je proces produkování hypotéz, jejich verifikace a komunikace výsledků. Tato definice v sobě zahrnuje tvorbu něčeho nového, něčeho, co jedinec předtím nevěděl anebo co předtím neexistovalo. Zahrnuje v sobě též takové věci jako invence, objevování, zvědavost, představivost, fantazie, experimentování, manipulace atd. Tvořivé myšlenky se stávají evidentními prostřednictvím takových věcí jako: vědecké teorie, vynálezy, kvalitnější výrobky, romány, básně, projekty, sochy atd.“

C. Rogers: „Tvořivý proces je takový, ve kterém se prostřednictvím činnosti objeví nový vztahový produkt, vyrůstající z jedinečnosti individua na straně jedné a věcí, událostí, lidí anebo podmínek jeho života na straně druhé.“

M. Zelina: „Tvořivost je taková interakce subjektu s objektem, při které subjekt mění okolní svět, vytváří nové, užitečné a pro subjekt, referenční skupinu anebo populaci významné hodnoty.“

J. Hlavsa: „Tvořivost je forma lidské činnosti, která přináší něco nového, originálního a současně společensky užitečného.“

Struktura tvořivosti (Klapková)

Tvořivá osobnost-----Tvořivý proces-----Tvůrčí produkt

Tvořivá osobnost

Za hlavní faktory tvořivé osobnosti jsou považovány intelektové (kognitivní) a mimointelektové vlastnosti:

Tvořivé myšlení, které je syceno tvořivým vnímáním a tvořivou fantazií. Základem tvořivého myšlení je podle J. P. Guilforda **divergentní myšlení**, to je myšlení, které jde různými směry a hledá různé způsoby řešení. **Konvergentní myšlení** spojoval s tradičním pojetím inteligence a považoval je za reproduktivní a netvořivé. Poslední výzkumy však ukázaly, že divergentní a konvergentní myšlení v reálných podmínkách neoperují odděleně, ale ve vzájemné interakci.

Kognitivní/intelektové faktory tvořivosti

Faktorovou analýzou J. P. Guilford vyčlenil 6 intelektových schopností charakterizujících tvořivost člověka:

fluence

flexibilita

originalita

senzitivita

restrukturace

elaborace

Fluence

bohatost, plynulost, kvantita myšlenek a představ, schopnost uvolnit tok nápadů, námětů, možností, nebo alternativ řešení

J. P. Guilford uvádí 4 složky fluence:

slovní

asociační

vyjadřovací

myšlenková

Flexibilita

pružnost myšlení proti rigiditě, strnulosti, stereotypnosti myšlení, jedná se o duševní pohyblivost, schopnost měnit východiska řešení, dívat se na problém z různých hledisek, překonávat návyky a stereotypy.

J. P. Guilford rozeznává její 2 druhy:

spontánní – subjekt není nucený být flexibilní, typické jsou skoky z jedné kategorie do druhé

adaptivní – subjekt nemůže vyřešit problém bez flexibility

Originalita

schopnost produkovat nové, neobvyklé, odlišné, zvláštní myšlenky řešení, odpovědi, které se zakládají na „vzdálených“ asociacích, anebo jsou vtipné a vyznačují se překvapující vynalézavostí

Restrukturace/Redefinice

schopnost předělávat, transformovat a reorganizovat již vytvořené. Schopnost použít staré poznatky novým způsobem, změnit funkci předmětu anebo jeho části; modifikovat, redefinovat informace.

Senzitivita (citlivost na problémy)

schopnost intenzivně vnímat a hodnotit prostředí, vidět mezery, nedostatky v řešení, reagovat na možnosti zlepšení, vyhledávat a připravovat problémy k řešení.

řešitel buď uvádí nedostatky u věcí běžné denní potřeby anebo jaké problémy vidí v sociálních vztazích a institucích

Elaborace

schopnost prověřovat, domyslet, rozpracovat detaily řešení, dovést myšlenku do konce (dokončit řešení), elegance řešení

obsah testů tvořivosti nemusí být jen sémantický, ale i symbolický, figurální, behaviorální

Mimointelektové vlastnosti tvořivosti (J. Holešovský)

reflektivita - snaha poznat, pochopit, objevit, přijít věci na kloub

variabilita - proměnlivost a dynamičnost

autonomie - nezávislost

autoregulace - vědomá kontrola a řízení vlastní činnosti

dynamogenie - činnost

predilekce - zaujetí, citový vztah k tvůrčí práci

imediativita - bezprostřednost, nespoutanost, snadné odstraňování bariér

asertivita - tendence k sebeprosazování

Tvořivý proces a produkt

Tvořivost lze charakterizovat jako proces, který se odehrává v člověku na základě vnějších podnětů a vnitřních stavů a jeho výsledkem je produkt; přičemž tento proces a produkt zpětně ovlivňují člověka.

Fáze tvořivého procesu

nejčastěji uváděné členění tvořivého procesu podle G. Wallasa (1926)

přípravná (preparační fáze) – celá předcházející příprava člověka (i výchova a vzdělávání) a všechny pokusy řešit problém

inkubační (latentní f.) – člověk vědomě neuvažuje o problému, mohou se však realizovat nevědomé procesy, které přispívají k řešení problému

iluminační (inspirační f.) – objevují se nápady a myšlenky, jak vyřešit problém; řešení problému, cíle

ověřovací (verifikační f.) – vědomé hodnocení, praktická realizace a ověření efektivity řešení problému/výsledků

Velký význam pro vyučování má ověřovací fáze tvořivého procesu, protože důkaz o správnosti řešení je silným motivačním činitelem pro další učební činnost. Musil (1989) navrhuje členění

PASPSA:

P – percepce: vnímání problémů, protiřečení, ale i podnětů a symbolů

A – analýza: rozbor situace, problému, stanovení cílů

SP – syntéza a produkce: nápadů, alternativ řešení

S – selekce: postupný výběr nejslibnějšího řešení

A – aplikace: uplatnění nápadů vůči překážkám

Tvořivý produkt a jeho druhy

Objektivní tvořivý produkt – absolutní tvořivost, celospolečenská úroveň tvořivosti spojená s talentem v určité oblasti činnosti. Díky své „objektivitě“ má společenský význam pro skupinu nebo pro všechny lidi a posouvá vývoj v dané oblasti dopředu. Jde o takový produkt, jež je který předtím neexistoval (objev, vynález).

Subjektivní tvořivý produkt – nemá takový společenský význam, nepřináší nové, originální výtvořby, projevuje se v běžných životních situacích, je nositelem základní životní spokojenosti, má význam pro vývoj osobnosti a pro seberealizaci. Takovéto výtvořby produkují hlavně děti. Vznikají v procesu her a učení se.

Měření tvořivosti

Tvořivost člověka se stává měřitelnou prostřednictvím produktů jeho činnosti. Na základě nich možno hodnotit úroveň tvořivých schopností konkrétní osobnosti.

Mezi nejznámější psychologické diagnostické metody zjišťování tvořivosti patří:

Torranceho T.T.C.T. test tvořivého myšlení

Schürerův projektivní kresebný test kreativity a osobnosti KREATOS

Urbanův test tvořivosti

Měření fluence: patří sem následující úkoly. Za určitou časovou jednotku vymyslet co nejvíce slov, která začínají určitou skupinou písmen (např. roz-). Nebo uvést co nejvíce slov, která mají podobný význam. Podnětové slovo je např. tvrdý. Možné odpovědi - pevný, tuhý, drsný atd. Nebo vyprodukovat co nejvíce nápadů na hypotetickou situaci - jaké by byly důsledky toho, kdyby lidé neměli potřebu spánku. Hodnocení je jednoduché: spočítají se všechny vymyšlené odpovědi.

Měření flexibility: např. test neobvyklého použití věcí. Jedinec má za úkol uvést některá netradiční použití věcí, na která přijde za určitou časovou jednotku. Např. noviny - ochrana před chladem, založení ohně apod. Při vyhodnocování je nutné klást důraz na to, zda jsou odpovědi rozdílné, zda se v nich projevuje změna zaměřenosti myšlení. Počet těchto změn zaměřenosti se potom považuje za ukazatele pružnosti myšlení.

Měření originality: např. test, který se označuje jako „Titulky k příběhům“. Příběh: „Nový úředník v obchodním domě objednal před příchodem zimy 100 rukavic, ale zapomněl dodat, že mají být v párech. Obchodní dům má nyní na skladě 100 rukavic na levou ruku.“ K tomuto příběhu má jedinec vyprodukovat titulky. Příklad běžného titulku: „Úředník propuštěný.“ Jako originální jsou hodnoceny titulky, které jsou vtipné, neobvyklé a pouze vzdáleně asociované s příběhem (např. „levý s množstvím levých“ apod.).

Měření senzitivity: pro problémy patří např. test vidění problémů. Obsahuje názvy běžných předmětů. Úkolem jedince je uvést problémy, které ho napadnou s uvedenými předměty. Předmět - svíčka. Problémy - jak ji zapálit, jak dlouho bude hořet, co udělat s kapajícím voskem. Skóre představuje počet správných odpovědí, které prezentují postihnutí problémů.

Měření redefinice: např. test spojování předmětů. Obsahuje seznamy dvojic předmětů, každý jiného druhu. Je třeba spojit je tak, aby z nich vznikl nový předmět. Např. hůl a hřebík lze spojit v oštěp, udici apod. Vyhodnocuje se tak, že za správnou odpověď se bere nový předmět, který je funkční sám o sobě bez použití dalších předmětů.

Měření elaborace: patří test vypracování plánu. Jedinci je předložen náčrtek plánu, do kterého se musí dokreslit detaily, aby se stal účelným. Např. plánec nedokončeného bytu, města, apod. Časový limit pro jednotlivé testy je přesně určen, většinou se pohybuje v rozmezí 2-5 minut. Tyto testy lze použít k zjišťování tvořivých schopností u dětí a dospělých. Lze jimi také formou hry zpestřit různá setkání dětí. Kritéria vyhodnocení a časové limity jsou pro tyto účely postačující. K experimentálním účelům doporučujeme jít k pramenům.

Výzkumy vztahu tvořivosti a inteligence

v 60. letech E. P. Torrance, J. W. Getzels, P. W. Jackson...

Hodnota koeficientu korelace mezi inteligencí a tvořivostí 0,30 – pouze mírná souvislost

Vztah mezi inteligencí a tvořivostí je složitý. Testy inteligence měří převážně konvergentní myšlení. Tento typ myšlení se uplatňuje v situacích, kdy se požaduje konvenční řešení problému. Tvořivost naopak má spíše vztah k typu myšlení, které je označováno jako divergentní myšlení. Pro divergentní myšlení je charakteristické hledání, objevování nových způsobů řešení, vytváření mnohonásobných řešení apod

Ukazuje se, že tvořiví jedinci v umění, literatuře, vědě jsou mnohem inteligentnější než netvořiví jedinci. Zdá se, že jistá minimální úroveň inteligence nad průměrem je nezbytná pro aktualizaci tvořivých potenciálů. Někteří autoři se domnívají, že touto minimální úrovní je 120 bodů IQ, jiní 135 bodů IQ. Zatím však tuto hranici nelze spolehlivě určit. Většina autorů se dále domnívá, že nad touto kritickou hodnotou IQ je vztah mezi inteligencí a reálnou tvořivostí přibližně nulový..

Inteligence =

schopnost pamatovat si
pamatování si obsahu
zájem o běžné, očekávané
preferování jistoty
konvergentní myšlení
defenzivnost
kontrolované myšlení

x Tvořivost=

schopnost vynalézat
produkce nových, originálních myšlenek
zájem o nové a spekulativní věci
ochota riskovat
divergentní myšlení
otevřenost
pátrání, méně omezování cíly

Zjištění míry tvořivosti u dětí

Tvořivost u dětí se zjišťuje speciálními testy, které se liší od testů

obecné inteligence. Kreativita se posuzuje např. podle takovýchto úloh:

Vytvořte co nejvíce vět ze čtyř slov, kde je vždy uvedena první hláska každého slova.

Vymyslete názvy krátkého příběhu, který je dán.

K předložené hračce má dítě navrhnout, jak by bylo možno ji zlepšit.

V uvedených úlohách se posuzuje počet řešení, jejich kvalita a originalnost.

Rozvíjení tvořivosti

Mezi inteligencí a tvořivostí neexistuje vztah přímé úměrnosti, to znamená že neplatí čím inteligentnější dítě, tím i tvořivější. Vysoká úroveň tvořivosti je však doprovázena i vyšší inteligencí. Základem pro rozvíjení tvořivosti je navození podmínek pro rozvoj tvořivosti:

atmosféra třídy a školy - bezpečná, nekritizující

styl vyučování - nevyžadovat jednoznačně správná řešení

vedení třídy - ve fázi tvoření nehodnotit, jen usměřňovat, povzbuzovat k vyjadřování

osobnost učitele - ne autoritativní

vzory k napodobení - nekonformní

Program rozvoje tvořivosti je založen na tom, aby se mozek zaměřil jiným směrem než je to běžné ve vyučování. Při tvořivosti a jejím rozvoji žák vlastně nemá možnost zažít neúspěch, neboť v pravém slova smyslu neexistují správné a špatné odpovědi. Tak má možnost i žák se slabším prospěchem zažít pocit radosti z tvoření, seberealizace v jeho vlastním, jedinečném výtvoru. Na podkladě výzkumů tvořivosti je v současné době formulován větší počet metod pro podněcování tvořivého způsobu řešení problémů. Tyto metody se také nazývají **heuristické techniky**. Heuristické techniky jsou užitečné jak pro učitele tak i pro žáky.

Typy heuristických technik

Formulování otázek
Přeformulování problému
Produkování většího počtu nápadů, návrhů, hypotéz řešení
Motivace k produkování nápadů
Překonání tradičního pohledu na jevy
Spojování různorodých prvků
Bezděčné asociace
Uložení problému, odložení jeho řešení

Další metody rozvíjení tvořivosti

1. Brainstorming:
2. Synektika
3. Situační metoda, případová studie
4. Inscenační metoda – hraní rolí

Ad 1) Brainstorming

mozková bouře, autor A. Osborn (1963). Cílem brainstormingu je získat co největší počet řešení daného problému, nápady řešení nehodnotit, ale z kvantity získat kvalitu.
principy brainstormingu:

Oddělení produkce nápadů od hodnocení

Kvantita vyvolává kvalitu

Synergie – efekt práce lidí ve skupině je vyšší než součet jejich individuálních efektů, výsledky jejich práce se kumulují

pracuje se ve skupinách, ideální počet je 5–8 členů. Vyprodukované nápady hodnotíme s časovým odstupem, třídíme je a kombinujeme a hledáme optimální řešení.

máme různé druhy brainstormingu: např.: písemný brainwriting, individuální, konstruktivní, destruktivní apod.

Ad 2) Synektika

z řec. slova synektadzo = najednou zpozorovat. Autor W. J. Gordon. Vychází se z představ a fantazie, z pocitů a emocí, základem je spojování prvků, které zdánlivě nesouvisejí. Pracuje se ve skupinách 5–6 osob z různých oborů, aby se zabránilo stereotypnosti myšlení v jednotlivých vědeckých oborech.

Postup při řešení problému metodou synektiky:

nastolení problému

určení toho, co je v problému známé a co je neznámé

přetvoření neznámého ve známé prostřednictvím analogií
přetvoření známého v neznámé prostřednictvím analogií

Ad 3) Situační metoda

nebo případová studie – skupina účastníků obdrží popis nějakého případu nebo situace, které má vyřešit, na základě focus group se hledá optimální řešení nebo východisko, které by k řešení vedlo.

Ad 4) Inscenační metoda

dramatizace, hraní rolí. Účastníci hrají určité role, zinscenují nějakou situaci, která simuluje realitu, nebo nějaký problém. Následuje diskuse, ve které se snaží najít východisko, řešení. Výhodou je emocionální prožitek role, situace, osobní angažovanost...

Praktické cvičení tvořivosti

Tvořivost lze zcela záměrně rozvíjet a cvičit, a to v dětství i dospělosti.

Je zde několik příkladů (převzato) cvičení tvořivosti:

Jak by se dal zlepšit hrnec na vaření mléka?

Často vznikají požáry tak, že cigareta vypadne z popelníku a zapálí byt. Vymyslete takové zlepšení popelníku, aby k tomu nedošlo. Popište návrh, nakreslete ho.

Co by vás mohlo překvapit: - na chodbě domu

- na koncertě

- na toaletě

- v hladomorně

Jak by jste vyjádřili čísla do desíti jen pomocí nuly a jedničky?

Co by se stalo, kdyby měl člověk svoji paměť uloženou v malém počítači v kapse? Jaké by to mělo důsledky pro školu, život?

Jak byste použili sponku na spisy, jehlu, noviny, klobouk? Atd.

Tvořiví lidé

Kognitivní schopnosti: divergentní myšlení, vnímavost, nezávislost v hodnocení, přístupnost novým zkušenostem, skepticismus, verbální obratnost, nezaujatost, intuice, schopnost snášet nejasné situace, široké zájmy, preferování složitosti, hravost, nezájem o detaily, praktické a konkrétní myšlenky.

Oblast motivace: ambicióznost, snaha dosáhnout úspěchu, posedlost tématem, nespokojenost s řešením, volba nesnadného a obtížného úkolu.

V oblasti emocionální: je charakteristická emocionální vyspělost, odvaha, soběstačnost, emocionální a estetická senzitivita.

Další vlastnosti: vynalézavost, vytrvalost, nezávislost, individualismus, nadšení, nízká úroveň úzkostnosti, sebedůvěra, spontaneita, snaha vysvětlovat jevy, smysl pro humor. Tvořivé dívky se mohou jevit jako maskulinní a tvořiví chlapci jako femininní.

Většina výzkumů uvádí, že tvořivější jsou muži ve srovnání se ženami. Patrně to souvisí s kulturními a sociálními rozdíly mezi pohlavími. Mužům je připisována odvaha, nezávislost, autorita, což jsou vlastnosti důležité pro rozvoj tvořivosti.

Lidé nadměrně tvořiví:

Nemusí mít vysoce nadprůměrnou inteligenci, nemusejí mít výborný prospěch - často mohou být spíše průměrní, ale dokáží využít intuici, kterou se dostanou pod povrch vnějších souvislostí (a

dokáží si připustit, že právě sahají po intuici, nikoli po rozumu). Často někdo z jejich rodičů měl tvořivé povolání nebo se zajímal o netradiční zájmy. Sami rodiče tedy byli také tvořiví (a tedy tuto vlastnost pravděpodobně rozvíjeli i u dítěte). Vhodnou výchovou podporující tvořivost je spíše nedirektivní, ale ani nadměrně liberální přístup. Důležitý je projev důvěry ve schopnosti dítěte). Tvořiví lidé mívají zájmů spíše více než málo, bývají spíše introvertní, samostatní, duchapřítomní, byli nekonformní, ve škole často hodnoceni jako konfliktní s učiteli i spolužáky (sebeprosazující se přístup v kolektivu)

Tvořivý učitel

Úlohou učitele: je postřehnout tvořivý projev dítěte a podpořit a ocenit jej. Žák by neměl být za svou tvořivost trestán!! Tvořivá práce je důležitá ze 3 hlavních důvodů:

Rozvíjí v žácích schopnost přemýšlet tvořivým způsobem

Zvyšuje motivaci žáků: tvořivá práce může uspokojovat potřebu seberealizace i potřebu uznání
Prostřednictvím sebevyjádření dává příležitost zkoumat pocity a osvojit si schopnosti: žáci potřebují dát svým zážitkům a zkušenostem osobní význam a podělit se o ně s ostatními

Vztah učitelů k tvořivým dětem

Učitelé hodnotí tvořivé chlapce v 1. až 3. třídě jako jedince, kteří mají „hloupé, divoké, darebné“ myšlenky. Učitelé také trestají děti, které jsou vytrvalé ve svém přesvědčení, jsou emocionálně senzitivní, a děti, které nejsou ochotny přijmout fakta pouze na základě sdělení bez zkoumání nebo důkazů. Toto chování je ovšem pokládáno za projev tvořivosti. Odměňována je zdvořilost, poslušnost, ochota přijmout tvrzení autorit, což jsou vlastnosti vysoce konformních a netvořivých dětí. Učitelé také nepřikládají velkou roli tvořivosti, kladou spíše důraz na osvojení vědomostí a jejich reprodukci. Tvořiví žáci nedostávají také většinou výborné známky. Známky nejsou spolehlivým prediktorem tvořivosti.

Děti jsou si vědomy toho, že projevy tvořivosti jsou trestány. Málo dětí má odvahu postavit se tomuto tlaku a projevit svoji originalitu a tvořivost. Byla zjištěna zajímavá souvislost mezi úrovní tvořivosti učitele a žáka v aritmetice. Nejvyšší úspěšnosti bylo dosaženo, když učitel i žák vykazovali nízkou úroveň tvořivosti. Nejhorší výsledky odpovídaly kombinaci: vysoce tvořivý žák a učitel s nízkou úrovní tvořivosti.

Učitel zamezující tvořivosti

Mnozí učitelé mají v menší oblibě žáky tvořivé, protože jsou náročnější a často nepříjemní (mají nepříjemné dotazy, jsou nepoddajní, méně poslušní), očekávají od nich trochu horší výkony, než jaké pak děti předvedou. Jedná se často o učitele nejisté a ješitné, kteří v neposlušnosti žáků cítí ohrožení vlastní autority. Tvořivé aktivity žáků tlumí autokratický postoj učitele, učitelé autoritářští, kteří mají tendenci vyvolávat v žácích strach ze špatné odpovědi (žákovi třeba i mimo zkoušení hrozí, že když neodpoví správně, dostane mínus), učitelé, kteří mají tendenci zesměšňovat špatnou odpověď žáka, kteří se brání diskusi, kteří si pěstují představu vlastní neomylnosti a žáci pak mají pocit, že musí být taky neomylní. Žáci pak velmi brzy dostanou zkušenost, že experimentovat se nevyplácí.

Někdy může žák, který se na něco ptá, budit dojem, že nemá patřičné znalosti. Může taky působit dojmem, že chce učitele vytáčet, schválně zlobit. Žáci mohou mít taky strach, že jejich dotaz může být považován za "hloupý", takže se raději neptají. Takové obavy omezují rozvoj nejen v případě tvořivosti ale vůbec veškerých kognitivních vlastností. Žák by neměl být trestán za to, že se ptá, ani výsměchem učitele či ostatních. Žák by měl získat zkušenost, že dobrý nápad přichází

často po několika méně zdařilých, a že se v případě nezdaru nic katastrofálního neděje. Tvořivost s sebou prostě nese riziko a nejistotu.

Tvořivé prostředí ve třídě

Důležité je zabezpečit tvořivou atmosféru ve třídě. Atmosféra třídy vytváří: dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zevšeobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků na události ve třídě, pedagogické působení učitele.

Faktory dobrého klimatu ve třídě:

Emocionální bezpečí třídy

Efektivita vyučování pro každého žáka ve třídě

Disciplína ve třídě jako nutný pořádek

Dobré vedení třídy

Rozvíjení tvořivosti ve vyučování

Postupy rozvíjení tvořivé aktivity, které se vztahují bezprostředně k tvořivosti a lze je využít ve vyučovacím procesu. Ostatní postupy může čtenář nalézt v publikacích: Čáp (1980), Linhart (1971), Hlavsa (1981):

Poskytování zkušeností, které u dětí zvyšují senzitivitu k podnětům. Experimenty ukázaly, že bezprostřední zkušenost dětí s předměty a činnostmi ovlivňuje kvalitu jejich tvořivosti. Byly srovnány tři skupiny dětí. První skupina měla možnost sledovat objekty pouze na obrazech, druhá dostala pouze slovní popis objektů, činností, barev, zvuků. Třetí skupina měla možnost sledovat objekty bezprostředně. Tato třetí skupina vykazovala největší přírůstek tvořivosti.

Rozvoj konstruktivního postoje k informacím. Jedinci měli zaujímat kritický nebo konstruktivní postoj k informacím; četli různé odborné články a knihy. Jedna skupina byla požádána, aby četla materiál s kritickým postojem, jejím úkolem bylo pouze identifikovat nedostatky. Druhá skupina byla požádána, aby četla materiál s konstruktivním postojem, měla přemýšlet o souvislostech, dalších možnostech využití apod. Jedinci s konstruktivním postojem byli schopni produkovat větší počet originálnějších řešení.

Poskytnutí příkladu: Při motivaci ke tvořivým aktivitám bychom neměli jedincům předkládat příklady nebo ilustrace, které by nevhodně formovaly jejich myšlení, neboť mnohdy vyvolávají očekávání, která se těžko překonávají. Experimenty ukazují, že poskytnutí příkladu zvyšuje plynulost a současně redukuje originalitu tvořivé produkce. Chceme-li vyvolat tvořivou aktivitu např. v kreslení, můžeme poskytnout následující instrukci: „Nakresli nějakou pohádkovou bytost.“ Další specifikaci neprovádíme. Na dotazy dětí „Jakou?“ odpovídáme neurčitě, neuvádíme žádný příklad.

Hodnocení: Neposkytovat příliš často hodnotící, komentáře při aktivitě. Bez ohledu na typ (kritika, oprava, nabídnutí jiných možností atd.) mělo negativní vliv na rozvoj tvořivosti. S tímto postupem souvisí i následující.

Poskytnutí neohodnocených cvičení. Děti jsou někdy neproduktivní v testech tvořivosti až do té doby, kdy jsou ujištěny, že jejich nápady se „nepočítají“, že mohou produkovat pouze pro svoji radost. Bylo zjištěno, že taková neohodnocená cvičení vedou k tvořivějšímu výkonu. Zdá se však, že tento princip je důležitější pro 1. až 3. třídu a není tak efektivní ve 4. až 6. třídě.

Velikost skupiny: Ve skupinových aktivitách používat spíše malé homogenní skupiny (podle inteligence), abychom redukovali sociální stres mezi členy malých skupin pracujících na tvořivých aktivitách. Experimenty, které seskupovaly žáky podle úrovně inteligence, tento postup potvrdily. V homogenních skupinách (podle inteligence) se objevovalo méně rušivých interakcí a

více pozitivních, kooperativních interakcí než ve skupinách heterogenních. Žáci s nižší úrovní inteligence byli mnohem tvořivější v homogenních než heterogenních skupinách.

Navození tvořivé atmosféry: Ujasnění skutečnosti, že tvořivé myšlení a činnosti jsou očekávány. Děti, které dostaly instrukci, že tvořivá aktivita je očekávána, byly mnohem tvořivější než děti, které tuto instrukci nedostaly.

Tvořivý žák

Je ve vyučování iniciativnější, přitom ale jejich iniciativa vychází z jejich osobnosti, ne až na vyzvání učitele nebo dospělé osoby. Tvořivé děti obvykle srší nápady, návrhy, iniciativou, někdy i nepřiměřenou. Je velmi důležité umět podpořit zájem těchto dětí, nezavrhnout hned nápad jenom proto, že v takové podobě, jak ho dítě prezentuje, je nerealizovatelný. Dále se zjistilo, že tvořivé děti jsou hovornější, jejich hovornost se například prosazuje a projevuje ve formě monologů, ve formě vynucování si posluchačů pro své nápady. Tvořivé děti si rády hrají se slovy, tvoří neologismy, slovní hříčky, rády hovoří vícevýznamově. Sledování odhalily i skutečnost, že tvořivé děti a studenti jsou většinou bystřejší než jejich spolužáci, ale neodrazí se to na jejich prospěchu. Také bývají expresivnější, intenzivněji vyjadřují své pocity a zážitky. Tvořiví žáci preferují racionální přístup k životu, vnitřní nezávislost, schopnost ovládat se, víc zdůrazňují hodnoty otevřenosti jednotlivce vůči světu.

Je zajímavé, že učitelé a rodiče považují většinu vlastností, které jsou charakteristické pro tvořivého žáka, za nežádoucí. Učitelé nejčastěji charakterizují tvořivého jedince jako zvědavého, zkoumavého, který se často ptá. Pro zvědavost je charakteristická pozitivní reakce na nové, neznámé nebo záhadné elementy prostředí, pozorování okolí, hledání nových zkušeností a vytrvalost ve zkoumání okolí

Postavení tvořivého žáka ve třídě

Kromě již vzpomínané atmosféry ve třídě, je postavení žáka určeno také typem školy a jejím kulturním a preferovaným typy vyučování; dále závisí na osobnosti jedince, vnitřních procesech sociální skupiny, třídy, osobnosti učitele, atd.

Negativní vliv na tvořivé projevy ve třídě mohou mít učitelé i spolužáci:

Učitel

- nečekané dotazy, alternativní odpovědi, atd. považuje za rušivý element a za porušování pravidel

- často nemá rád otázky, které ho zaskočí a a neví na ně hned odpověď, proto se zlobí na tvořivé žáky, kteří jim takové otázky kladou

- často mají sklon opravovat nekonformní myšlení a nápady

- žáci s převahou divergentního myšlení bývají více neoblíbení u učitelů, kteří mají radši nesamostatné, konformní a netvořivé žáky

Spolužáci

- může nastat vyčleňování nekonformního jedince z kolektivu

- může nastat jistý projev netolerance k hravému přístupu některých jedinců

- může se zesilovat tlak na dodržování třídních norem

- může nastat výsměch jedince za netradiční řešení a myšlenky, což může potlačit další

projevy tvořivosti

Tvořivé děti v rodině

Charakteristika tvůrčího prostředí v rodině:

kladný citový postoj

střední míru řízení a jeho důslednost, svobodnější atmosféra
vzory a podněty pro zájmové činnosti
příležitost k samostatné činnosti a k rozhodování
úcta k individualitě dítěte, důvěra v jeho schopnost jednat odpovědně a správně.
neprojevovali dominanci, povzbuzovali ho k nezávislosti a akceptovali regresivní tendence v
chování dítěte (občasný návrat k dětinskému chování).
Samotní rodiče měli široké a bohaté zájmy. Nesmíme si ovšem představovat, že to vždy byla
bezkonfliktní a harmonická rodinná atmosféra. Rodiče na druhé straně mohou svým postojem
tlumit rozvoj tvořivosti dítěte tím, že mu mohou vyčítat odlišné zájmy od zájmů vrstevníků a
mohou jeho chování ovlivňovat směrem ke konformitě s ostatními dětmi

Závěr

Tvořivost je vlastnost každého jednotlivce, u každého z nich rozvinutá na různé úrovni. Proto je
důležité ji objevit, podchytit a vytvořit prostor na to, aby byla rozvinuta.
Rozvoj tvořivosti má význam z hlediska rozvoje individuální osobnosti: tvůrčí činnost je zdrojem
radosti a uspokojení, má podstatný význam i z hlediska duševního zdraví a životní spokojenosti.

4. Psychologické aspekty výchovy

Pojem výchovy

Proces ovlivňování osobnosti, který je komplexní (týká se všech složek osobnosti) a celoživotní.
Výsledkem výchovy je harmonicky rozvinutá osobnost, což je optimální stav.
Narušená výchova může vést k disharmonickému vývoji osobnosti.
Optimální výchova akceptuje osobnost vychovávaného, saturuje jeho potřeby, je cílevědomá,
pokud možno jednotná, směřuje od výchovy k sebevýchově, od egocentrického zaměření
k nostrickému (ego – já, nos – my).

Pojem výchovy (Čáp)

Záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí na děti a mládež

Záměrné, cílevědomé působení směřující k určitému výchovnému cíli...

Působení užívající určitých výchovných prostředků a metod, založených na zkušenostech, tradici,
popřípadě i na vědeckých poznacích..

Výchovné prostředky

Výchovný prostředek – libovolný jev, kterého je možno užít k výchovnému působení

Výchovná metoda – způsob užití výchovného prostředku ve výchově

Základními výchovnými prostředky jsou:

1. Kladení požadavků a kontrola jejich plnění
2. Odměny a tresty
3. Povzbuzení a slovní přesvědčování
4. Model/Příklad

Ad 1) Kladení požadavků a kontrola jejich plnění

Střední míra požadavků... Nadměrně vysoká nebo nízká míra požadavků vede k labilitě až
neurotizaci dítěte

Přiměřenost požadavků: nepřeceňovat, ale také nepodceňovat, lepší je nepatrně vyšší míra požadavků než je vývojová úroveň dítěte... Při nedostatku požadavků se osobnost nevyvíjí, nebo se vyvíjí jen v malé míře

Efektivní požadavky jsou věcně zdůvodněné a přiměřené věkové úrovni...

Akceptace požadavku je vyšší od osoby laskavé, milující a milované...

Formou požadavku může být *žádost* či *prosba* (vyvolává v žákovi pocit radosti z důvěry, která se projevuje partnerským způsobem chování), *náznak* (podobný účinek, žák jej chápe jako projev přátelského postoje), *příkaz* nebo *výhrůžka* (vyvolává pocit nejistoty, obavu ze ztráty důvěry a kladného postoje k vychovateli)

Kontrola požadavků: pokud nejsou kontrolovány, dítě přestává brát požadavky vážně a neřídí se jimi, což vede ke stejným důsledkům jako při slabém řízení

Při kontrole i kladení požadavku záleží na zabarvení hlasu, na mimice, gestikulaci, ne emočním projevu dospělého---) dítě snáze přijímá požadavek zdůvodněný a kladený i kontrolovaný laskavým způsobem

Ad 2) Odměny a tresty

Odměna: kladné hodnocení a uspokojení potřeb, libost a radost, spojena se žádoucím chováním (pochvala, úsměv, sympatie, dárek, umožnění činnosti...)

Trest: negativní společenské hodnocení a omezení některých potřeb, nelibost a frustrace, spojen s nežádoucím chováním a jednáním (fyzické tresty, psychické tresty jako projevy negativních emocí – zloba, vyhrožování, výčitky..., zákaz činnosti...)

Obecně

v minulosti se užívalo více trestů jak odměn, přísné tresty mohou vyvolat pocit strachu, agresivitu k vychovateli a druhým lidem

výchova jež užívá převážně odměn je efektivnější než ta, kde převažují tresty.

odměny podporují učení, včetně sociálního učení, které má klíčový význam ve výchově, zatímco účinky trestů lze jen obtížně předvídat (někdy vede i k opačnému účinku, než bylo zamýšleno) působení odměn také není jednoduché, záleží při tom na druhu odměny, na vyspělosti dítěte, na přiměřenosti odměny ke zralosti dítěte a k situaci

odměny emoční a morální jsou často efektivnější než odměny materiální, protože uspokojují potřeby porozumění, uznání, výkonu, apod.

Skinner zjistil, že přerušovaná odměna působí lépe, než odměna po každém správně dílčím úkonu velkou odměnou také bývá radost z toho, že jsem něco, dokázal, učinil, vnitřní zážitek, a ne pouze zhodnocení zvenčí

Tresty

u fyzických trestů se předpokládá, že působí zastrašujícím způsobem, ale ukázalo se, že působí jen omezenou dobu a potrestaný prožívá vztek, ponížení, touhu po pomstě, což může vést až k agresivním projevům či delikventnímu chování

tělesné tresty při celkově kladném emočním vztahu nepůsobí na dítě tak destruktivně jako psychické trestání (tyto děti pak trpí „až příliš silným sebevědomím“ s pocity viny, hříšností, morální méněcenností)

při potrestání dítěte odepřením nějaké činnosti je důležité zvážit, co je pro život a vývoj dítěte důležité

ukládání práce nebo dodatečného učení je způsob nevhodný, protože vede ke ztrátě motivace k učení nebo té práci

nejlepší forma potrestání je Metoda přirozených následků → po nevhodném chování nebo činu následuje něco, co může dítě pochopit jako přirozený a nežádoucí následek toho chování nebo činu, a ne jako projev vychovatelovy libovůle (např.: udělal jsi nepořádek – uklid' to; udělal jsi něco špatně – udělej to znovu a lépe)

tato metoda pomáhá to dítěti pochopit, co vlastně učinilo, jaký dosah má jeho chování, že je dobré přispět k odčinění toho, co se stalo, dítě při té činnosti prožívá význam hodnot, které byly narušeny a přirozenou cestou se učí morálnímu chování a jednání
dítě musí z projevu dospělého chápat, že neodsuzuje jeho osobu, ale spáchaný čin, a že neztratilo lásku a důvěru dospělého, že ho dospělý nepovažuje za nenapravitelně špatného

Povzbuzení

proces, v němž se soustředujeme na úspěchy a schopnosti dítěte, abychom v něm vybudovali sebedůvěru a sebeúctu

pomáhá dětem, aby věřily v sebe a své schopnosti

Mělo by se:

přijímat dítě takové jaké je

komunikovat adekvátní způsobem: naslouchat dítěti a vyjadřovat „já-sdělení“ (neřít: „Přišel jsi pozdě, ty jsi nezodpovědný“; ale „Jsem zklamaná a dělala jsem si starost“)

projevovat dítěti důvěru

soustředovat se na dobré nápady dítěte, zhodnocovat je

hodnotit i snahu a dílčí zlepšení

vytyčovat cíle dílčí, reálné a realizovatelné

spojovat pochvalu s povzbuzením

povzbuzení či pochvalu nespojujeme s moralizováním („No už bylo na čase, abys to zvládnul“, „Takhle by to mělo jít pořádk“)

Ad 3) Slovní působení/přesvědčování

výchova se asi nejčastěji uskutečňuje vzájemnou komunikací vychovávajících a vychovávaných slovně se převážně sdělují požadavky, poskytuje se také informace o (ne)splnění požadavku, slovně se realizuje hodně odměn a trestů, ale slovní sdělení mají ve výchově také mnoho jiných funkcí (můžeme zdůvodňovat požadavek, informovat o různých následcích překročení zákazu, připomínat nezbytnost splnění požadavku)

slovní působení ve výchově má často formu přesvědčování či persuaze:

při persuázi se jedná o hodnocení skutečnosti, o formování kognitivních, emočních i motivačních aspektů, o formování postoje (× při objasňování jde o pochopení skutečnosti, o osvojení a prohloubení vědomostí)

sugesce také přesahuje poznávací aspekt a působí na emoce a jednání, ale za omezení kritického myšlení; zatímco persuaze dotyčného právě vybízí ke kritickému uvažování a připomíná mu jeho motivy a hodnotové orientace

při přesvědčování záleží na pořadí argumentů, které předkládáme k podpoře názoru a postoje → osvědčilo se uvádět silná argumenty na počátku, aby upoutaly pozornost, používat argumenty pro a proti, často se při přesvědčování používá kladení otázek, což vybízí k přemýšlení → je to výhodné u osob samostatnějších, inteligentnějších, vzdělanějších, nonkonformních, ale také dominantních

přesvědčování spočívá v tom, že uvedeme důvody, fakta a také z nich odvodíme závěr

explicitní způsob: závěr odvodí ten, co přesvědčuje

implicitní způsob: závěr odvodí ten, co je přesvědčován

slovní působení včetně přesvědčování (tak jako kterýkoli jiný prostředek) ztrácí na účinnosti, pokud se ho užívá v nadměrné míře a izolovaně od ostatních výchovných prostředků

Ad 4) Model/příklad

osobní příklad, vzor, model působí silněji než třeba slovní působení, odměna a trest dítě si vybírá, napodobuje určitý model, popř. se s ním identifikuje podle zákonů sociálního učení → dělá to dobrovolně, bez nucení a často s obdivem a nadšením

Funkce modelu

pomáhá orientovat se ve složité skutečnosti

nabízí řešení problému a konfliktů, které se týkají osobních vztahů, práce, životních cílů a smyslu, morálních otázek

model vyjadřuje konkrétní, živou a srozumitelnou formou určitý způsob života, názory a přesvědčení, hodnoty a hodnotové orientace, morální zásady

Vývoj volby modelu a formování jeho obrazu:

Děti do 11-12 let: za model volí osobu s nápadnými znaky výjimečnosti, vyniknutí nad ostatní, hrdinství. Modelem bývá osobnost v celku → bez rozlišení podstatných a nepodstatných vlastností. Napodobují model v nápadných, ale nepodstatných momentech, jako je účes, gestikulace, oblečení..

Adolescence: modelem se stávají osoby méně nápadné → některý dospělý z rodiny, nejbližšího okolí i z televizních, literárních, filmových příběhů. Na modelu si všímají vztahu k lidem a k práci, zaměření k životním cílům, řešení morálních problémů. K modelům jsou často velmi kritičtí a vytvářejí si ideál syntézou vlastností zjištěných u různých osob → tzv. syntetický model. Často napodobují svůj model nevědomě (a tvrdí, že žádný model nemají), popř. i proti svému záměru. Volba modelu je ovlivněna tím, jaké modely předkládá společnost v určité historické době a situaci. Převzetí modelu dále závisí na působení malých a středních sociálních skupin i jednotlivých osob, „významných druhých“ (působí na to, koho si vybere za model z toho velkého množství osob, které se mu nabízí v dnešním světě)

Pozitivní model – který dítě přitahuje a snaží se jej napodobovat

Negativní model – odstrašující model, „takový bych nechtěl být“

někdy však negativní model, který měl dítě odradit od špatné vlastnosti a způsobu chování, naopak dítě akceptuje a přijímá ho jako model kladný; záleží při tom např.: zda negativní model v něčem vyvolal sympatie dítěte, obdiv, dojem, že zavrhané chování je efektivní cestou k vyniknutí, k získání uznání u vrstevníků

u těžce osoby se v průběhu ontogeneze mění vztah k modelu

prvním modelem bývá matka nebo pečující osoba, později členové širší rodiny, učitelka MŠ či ZŠ, vedoucí oddílu, apod.; působení těchto modelů je založeno na osobním vztahu dospělého a dítěte → osobní vztahy jsou základem výchovného působení a jeho přijímání dítětem

učitel se může stát důležitým modelem, patří k významným osobám v životě a vývoji dětí i mladistvých; může působit silně a příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou svou interakcí a komunikací, vztahem k žákům, svou osobností

Styly výchovy

Styl výchovy v sobě obsahuje podstatné charakteristiky záměrného i bezděčného působení na dítě. Zahrnuje postoje dospělých (rodičů, učitelů nebo jiných vychovatelů) k dětem, vzájemné emoční vztahy dospělých s dětmi, míru a způsob kladení požadavků a jejich kontroly, druh a množství odměn a trestů, celkové emoční klima či ladění v rodině .

Styl výchovy znamená konkrétní výchovné postoje, které převažují v přístupu rodičů (a vychovatelské autority vůbec) k dítěti.

Tradičně se rozlišují tři hlavní styly výchovy: **autoritativní, liberální a demokratický.**

Autoritářský (autokratický, dominantní) styl výchovy (záporný emoční vztah a silné řízení) vyžaduje od dětí bezmeznou poslušnost. Rodiče často přikazují, zakazují, hrozí a trestají. Tento styl výchovy vyvolává u dětí stálé duševní napětí, které nejen ochromuje duševní výkony dětí, ale způsobuje jim řadu neurastenických potíží.

Dopad autoritativní výchovy bývá dvojitý: buď se dítě trpně podrobí, anebo se bouří. Obvyklejší je konformní poslušnost, poctivost, svědomitost a píle, spojená s pasivitou a neprůbojností. Tyto děti bývají plaché, přecitlivělé a nervózní. Druhou reakcí dětí je vzdorovitost, neposlušnost, lhaní. V době dospívání vzdor často přerůstá v maladaptivní chování, protestní agresivitu či delikvenci.

Liberální styl výchovy (záporný emoční vztah a slabé řízení), nazývaný také laissez faire nebo slabá výchova, se vyznačuje minimálními nároky a nízkou mírou kontroly...Nekladou se přímo požadavky. Pokud vysloví požadavek, nekontrolují a nepožadují jeho důsledné plnění. Liberální výchova vede k povahové nezralosti, k tzv. infantilním rysům osobnosti. Zapřičiňuje to, že se dítě učí přehnaně podléhat svým vlastním impulsům, neučí se vytrvalosti ani sebeovládání, nevyužívá plně svoje dispozice a možnosti. Je proto spíše málo výkonné

Demokratický (integrační) styl výchovy (kladný emoční vztah a střední až silné řízení) je považovaný za optimální výchovný přístup vychovatele k dětem. Vyznačuje se přiměřenými požadavky, adekvátní kontrolou, dostatkem pozitivních citových projevů a trpělivostí ze strany rodičů vůči dítěti. V rodině se vytváří vztahy vzájemné sympatie a porozumění. Rodiče posilují sebedůvěru dítěte a přijímají dítě takové, jaké je. Dítě si je vědomo, že je v rodině dobře integrováno.

Demokratická výchova vede k vytváření adaptabilní osobnosti, citově vyrovnané a přiměřeně sebevědomé, schopné reálně zhodnotit své přednosti a přijmout i své nedostatky.

Nesprávné styly výchovy

Rejektivní (odmítavá) výchova - dítě zakouší projevy nezájmu a nelásky rodičů, bývá přísně a tvrdě trestáno. Tato výchova vede k utváření citově labilní, agresivní a nejisté osobnosti.

Perfekcionistická výchova - jde o výchovu s přepjatou snahou po dokonalosti dítěte, typickou "věčnou nespokojeností" rodičů s dítětem. Rodiče od dítěte vyžadují nejdokonalejší výsledky v učení i v plnění úkolů a norem. Hra je považována za zabíjení času a volný čas dítěte je zaplněn dalším vzděláváním. Přemíra povinností však vyvolává únavu dítěte a neschopnost splnit náročná očekávání rodičů. Dítě není schopno splnit přepjaté požadavky rodičů, proto si nevěří a podceňuje se. Cítí se méněcenné a raději se vzdává jakéhokoliv úsilí, než by se pokoušelo o "nedosažitelné".

Hýčkájící, hyperprotektivní výchova - je charakterizována nadměrnou starostlivostí. Dítě je zvyklé, že problémy za ně řeší jeho rodiče. Je proto příliš nesamostatné, neumí řešit nové

problémy a neví, jak se vyrovnat s neznámými situacemi. Hyperprotektivní výchova způsobuje u dětí také malou empatii k potřebám jiných lidí. U dětí převažuje sobecké vynucování nejrůznějších předností a úlev. Tyto děti však netrpí nedostatkem sebedůvěry.

Nesprávné styly výchovy

Příliš úzkostná výchova - rodiče své dítě přehnaně ochraňují. Ze strachu, aby si dítě neublížilo, na něm nezdravě lpí, brání mu v činnostech, které se jim zdají být nebezpečné, zbavují je vlastní iniciativy a neurotizují stálým omezováním aktivity. U dětí to vyvolává buď aktivní protest proti omezujícím praktikám, mnohdy spojený s agresivitou, nebo naopak pasivní podřízení se, které vede k útlumu, apatii a bezradnosti v neznámých situacích.

Nejednotná, rozporná, ambivalentní výchova - na dítě jsou kladeny protichůdné požadavky, střídá se starostlivost a extrémní zájem o činnost dítěte s naprostým nezájmem, nevšímavostí k jeho projevům

Nedostatečná, deprivativní výchova - dítě je ponecháno samo sobě, chybí zejména citové kontakty, rodinné prostředí není pro dítě dostatečně podnětné, chybí motivace, dochází proto k velkému zaostávání vývoje dítěte.

Vedle uvedených chyb v rodinné výchově se mohou stát zdrojem výchovných obtíží – **narušená struktura rodiny, její nízký kulturní standard, sourozenecká konstelace**, zda jde o rodinu **nukleární (jen rodiče)** nebo **rozšířenou** (prarodiče nebo jiní příbuzní mohou kompenzovat nedostatky rodičů – př. dítě bývá střídavě u rodičů- jde o problémové vztahy – dítě má problémy psychické i ve škole, je roztěkané, zlobí, nesoustředěné až zaostalé, je u prarodičů – nejsou s ním problémy, celkově prospívá).

Styly výchovy učitele

Autokratický

Stále rozkazuje a zakazuje

Mnoho mluví sám, ostatní nepustí ke slovu

Vyčítá, vyhrožuje, varuje, často trestá

Vyvolává napětí, strach

Zajímá se jen o výkon a kázeň, málo přihlíží k potřebám žáků, nesnaží se je poznat

Děti musí poslouchat

Děti musí dělat vše podle jeho pokynů

Omezuje samostatnost a iniciativu žáků

Při humoru zesměšňuje a ironizuje některé žáky

Liberální

Nízké požadavky na výkon, kázeň a nedostatečná kontrola jejich plnění

Učitel je lhostejný k tomu, co se děje (Je mu to jedno..)

Žáci učitele obtěžují a unavují

Učitel se může chovat nejistě, případně si stěžovat na žáky

Demokratický/integrační

Chová se klidně, bez agrese, úzkosti a nervozity

Snaží se porozumět a pomoci

Ochota mluvit i o věcech, které se netýkají školy

Projevuje k žákům důvěru, věří, že splní jeho požadavky

Klade přiměřené, postupně se zvyšující požadavky a kontroluje jejich plnění

Neuráží, neponižuje, nevyhrožuje

Podporuje samostatnost a tvořivost
Působí spíše příkladem než tresty apod.
Respektuje osobnost žáka
Místo příkazů klade vhodné otázky, návrhy, podněty k zamyšlení
Spoluúčast na rozhodování
Využívá práci ve skupině

Sebevýchova

Cílevědomé a dlouhodobé úsilí o formování sebe sama k vytyčenému cíli
Osoba s rozvinutou sebevýchovou je silně vnitřně motivována, zejména potřebou činnosti, je zvědavá, cítí uspokojení z viditelných výsledků, touží po dosažení cíle, cítí uspokojení při přibližování se k cíli a při překonávání překážek. Tato osoba má živý, sangvinický temperament, je kooperativní, s vyšší odolností vůči frustraci, uchyluje se při zátěži do činnosti...
Správná výchova je taková, která vede k sebevýchově, tj. pomáhá mladistvému, aby sám, bez vnějšího nátlaku, bez opakovaných pochval a trestů usiloval o adekvátní způsob života a rozvíjení vlastní osobnosti, aby se z pouhého objektu výchovy stal zároveň jejím subjektem, aktivním činitelem...

Při sebevýchově se využívá zkušeností vlastních i převzatých od významných druhých: může se jednat např.: o aktivní vyhledávání a stimulování vnějších činitelů – jedinec si za jistých podmínek (při nedostatku podmínek, při silné motivaci) vyhledává mezi osobami, skupinami a dalšími podmínkami ty, které podle jeho předpokladů mohou podpořit jeho činnost a dosažení cíle. Sebevýchova předpokládá již relativně zralou osobnost, ale její elementární formy se vyskytují již před pubertou. Má různé formy a vývojové stupně: začíná jednoduchým napodobováním modelu, identifikací s ním; z počátku jde o pokusy o změnu vlastního chování v některém dílčím momentu; postupně může jedinec dojít až do cílevědomého úsilí o realizaci vlastního životního cíle, o přiblížení se ideálnímu já

U sebevýchovy se využívá:

sociální učení (nápodoba, identifikace)
mechanismy autoregulace na podkladě zpětné vazby
dosahování cílů a motivace s tím spojené
volní procesy a vlastnosti, boj motivů, překonávání překážek
psychofyzilogické stavy a jejich regulace
aktivnost-pasivnost osobnosti (motivační a charakterová, aktivní vyhledávání podnětů, stimulování vnějších činitelů)

Sebevýchova předpokládá jak poznání, tak emoce, motivy a vůli. Při špatném sebepoznání a poznání objektivních podmínek si člověk vytyčuje neadekvátní cíle a to ohrožuje sebevýchovu

Motivace k sebevýchově může být rozmanitá:

pobídkami bývají náročné životní situace, kdy jedinec poznal a emočně zhodnotil nezbytnost změnit své chování, činnost, osobnost

lidé tak postupují nevědomě, polouvědomě, ale i uvědoměle a záměrně

V realizaci sebevýchovy má podstatné místo volba mezi činnostmi, mezi sociálními skupinami a účastníky společné činnosti, mezi osobami zastávajícími různé hodnotové orientace, životní cíle,

popř. rozmanité formy způsobu života; dále autoregulace faktického vykonávání zvolené činnosti, účasti ve skupině

Sebevýchova i např. v rámci psychoterapii má 3 hlavní stádia:
přítomný scénář, podle nějž jedinec dosud žije
preferovaný scénář, o který bude usilovat
přechod od nastíněného scénáře (preferovaného) k realizaci

Sebepoznání a sebevýchova je dlouhodobý proces (ne jednorázový akt), který může být i celoživotní – proto je důležitá vytrvalost

5. Osobnost pedagoga a jeho diagnostická činnost (včetně klasifikace)

OSOBNOST UČITELE

pedeutologie = nauka o osobnosti učitele; několik druhů přístupů:

1. normativní ⇒ jaký má učitel být, aby byl úspěšný; jeho předpoklady
 - deduktivní metoda. *J.W. DAVID, K. KERSCHENSTEINER* (⇒ ideální obraz učitele)
 - historická m. *SCHNEIDER*
2. analytický ⇒ jaké vlastnosti ve skutečnosti má
 - induktivní metoda – např. analýza výpovědi žáka o učiteli, *JOSEF ŠTEFANOVIČ* (rozsáhlý výzkum), *AIBAUEROVÁ, KEILHACKER*
 - jiné výzkumy vyústily do typologií učitelských osobností (W.O.Doring (přehlas.o) , Ch. Caselmann,..)

PŘEHLED AUTORŮ A JEJICH TYPOLOGIÍ

▪ **DÖRINGOVA TYPOLOGIE**

- vycházel ze *SPRANGERA* - založeno na upřednostňovaných postojích (Spranger na osobnost, Döring na učitele)

1) *náboženský typ* - posuzuje situaci z hlediska smyslu života, je však příliš uzavřený, nerozumí žákům, nesměje se, nedostatek smyslu pro hru – vidí v ní zahálení. Nudný pedant, studenty vychovává podle vlastního

- a) *více citový*
- b) *více intelektuální*

2) *estetický typ* = převaha citu nad racionalitou,

- a) *aktivně tvořivý* - řídí se představou individuality, nutí k tvoření, umí vzbuzovat nadšení

b) *pasivně receptivní* - větší ohled na žáka, rozvíjí specifické stránky každého žáka, žáci ho mají zpravidla rádi

3) *sociální typ* (ideální)

4) *teoretický typ* – ideální typ učitele, trpělivý, sebezapření, cílem je výchova žáků, žáci ho mají rádi,“

často si ho však neváží

5) *ekonomický typ* - snaha dostat ze žáků co nejvíce s minimální energií, utilitarista, příliš praktický, nedoceňuje fantazii

6) *mocenský typ* - snaží se prosadit vlastní osobnost, rád zažívá vlastní převahu nad žáky, rád trestá, příjemně pociťuje obavy žáků ze své osoby

▪ LUKOVA TYPOLOGIE

- využil 2 kriterií:

1. jak reaguje na podněty

1) reflexivní – uvažující typ

2) naivní – bezprostřední typ - reaguje na působící podněty přímo

2. jak zpracovává podněty v psychice

1) reproduktivní typ

2) produktivní typ

- tato kritéria se kombinují:

1) *typ naivně-reproduktivní* – žákům pouze zprostředkovává informace, vyžaduje paměťové učení, hodí se do nižších tříd

2) *typ naivně-produktivní* – tvořivé zpracování učiva, pedagogické opatření jsou přirozená

3) *typ reflexivně-reproduktivní* – nesamostatnost, rozkolísanost, má rád dobře známé situace, výchovnou činnost považuje za náročnou, žáci ho nemají rádi, ani si ho neváží

4) *typ reflexivně-produktivní* – chybí mu nadšení, spíše uzavřen do sebe, přesto snaha, žáci si ho váží, ale nemají ho rádi

▪ E. VORWICKEL

- vycházel z praktické stránky = zda učitel věnuje více pozornosti vzdělávání nebo formování osobnosti žáka (výchově)

1) věcný typ

a) *striktně věcný* - snaží se jednostranně striktně podat učivo, důraz na paměť, učivo z učebnice. Úspěchu dosahuje u žáků průměrných s dobrou mechanickou pamětí

b) *oduševněle věcný* - rozvoj poznávacích procesů, logický způsob, žáci pasivně přijímají logicky uspořádanou látku, tvořiví žáci nemají prostor

2) osobní typ

a) *naivně osobní* - benevolentnější výklad učiva, důraz na cit, časté jsou však chyby, rozhoduje se srdcem. Žáci ho mají rádi i ho nenávidí.. časté srážky s rodiči i učiteli

- b) *uvědoměle osobní* - učivo mechanicky neschematizuje, jakoby stál nad látkou, zvažuje význam celku pro rozvoj osobnosti žáka. Bývá oblíbený

▪ Ch. CASELMANN

- rovněž dle toho, jestli se orientuje na vzdělávání nebo výchovu

1) *logotrop* - důraz na vzdělávací proces

- a) *filosoficky orientovaný* - snaha vštípit žákům pevný názor, podle toho, jak to chápe on, důraz na vlastní názor. Pro žáky se stejným názorem je velmi oblíbený
- b) *odborně-vědecky orientovaný* - důraz na předmět, který vyučuje, velká šíře vědomostí, snaha co nejvíce toho žáky naučit, srozumitelný výklad, selhává však na výchovném působení - snaha žáky zaujmout. Nedostatky: strohost, upřednostňování svého předmětu před jinými často dělá žáky nešťastnými a často je nešťastný i sám

2) *paidotrop*

- a) *individuálně orientovaný* - důraz na výchovu, rodičovský vztah, dbá o disciplínu i pořádek ve třídě
- b) *obecně orientovaný* - důraz na racionální prvky, snaha vzbudit zájem žáků o učivo, nebezpečí, že sleví ze svých požadavků na žáky

- podle toho jak se projevuje ve třídě:

- 1) *autoritativní* - spíše u logotropů; vše musí být podle něj, chybí mu smysl pro spravedlnost, krajní typ - až tyran
- 2) *sociální* - spíše u paidotropů; snaha být přítelem, osobnost učitele ustupuje při vyučování do pozadí, vyučování spíš organizuje, nedostatky: problém s udržení pořádku ve třídě

- podle toho jaké postupy používá:

- 1) *vědecko-systematický typ* - systematický postup, schopnost správně vysvětlit, porozumí mu i slabší žáci, rozvoj logického myšlení, tendence schematizovat výklad
- 2) *umělecký* - důraz na intuici, silně rozvinutá představivost, názornost vysvětlování látky, důraz na názorné myšlení, méně rozvíjí abstraktně-logické myšlení
- 3) *praktický* - organizační schopnost, má vždy po ruce příklad k vysvětlení učiva, nebezpečí, že se z něj stane povrchní rutinér

▪ Z. ZABOROWSKI

- navázal na Lewina, Lippita a Whitea

- provedl experiment: žáci byli vystaveni 3 typů vedení:

1. *autokratické vedení* - 2 podtypy:

- A) *přísný učitel* - ustavičná kontrola práce žáků, učitel vyžaduje podřízení, disciplínu, nechválí (pochvala děti kazí), chybí důvěra v samostatnost žáků, reakce žáků na tento typ:

žáci se podřizovali, ale brzy cítili odpor – vyhýbají se práci, podrážděnost, i ve vzájemných vztazích, neochota ke spolupráci

B) *přející učitel* – učitel si neuvědomuje, že je autokrat, o žáky se zajímá, žáci jsou na učiteli závislí – při plnění úkolu jim dává rady, doporučení → žáci na to pak čekají a nejsou samostatní; reakce žáků: hodně si učitele oblíbili → po čase se to ale některým přestalo líbit (zejména těm samostatnějším)

2. *slabé vedení* (laissez-faire) – nemá vymezené cíle, nerozhoduje, nepovzbuzuje žáky, neúčastní se ani neznechucuje, je mu to jedno, reakce žáků: bez zápalu, práce nedbalá, podrážděnost ve vzájemných vztazích
3. *demokratické vedení* – rozhoduje na základě dohody s žáky, zájem o jednotlivce i celek, povzbuzuje žáky, aby se všichni mohli zapojit, pochvaly i kritika (oprávněná), reakce žáků – rádi pracovali, pozitivní vztah k učiteli i mezi sebou, měli pocit zodpovědnosti za společné dílo

Pozn. manželé TAUSCHOVI – pokračovatelé ve výzkumu zjišťujícím vztah rodiče-děti

▪ A. ANDERSON

- 2 typy učitelů:

- 1) *dominantní* (panovačný) – vůči žákům chybí respekt, k jejich individuálním zvláštnostem, zájmům, převládají rozkazy, zákazy, ponižování, výčitky, panovačnost, projev nejistoty učitele, projevuje se výrazněji k žákovi stejného pohlaví, tento vztah učitel-žák vylučuje spolupráci, narušuje i vztahy mezi žáky;
 - a) *s viditelnými konflikty s žáky*
 - b) *bez viditelných konfliktů s žáky;*
 - c) *s náznaky spolupráce*
- 2) *integrativní typ* (sladující) – u vyrovnaného učitele, je jistý, věří si, podporuje sebedůvěru žáků,
 - a) *bez viditelné spolupráce s žáky;*
 - b) *s výraznou tendencí ke spolupráci*

- dle autora by v osobě učitele měly být zastoupeny oba typy

- spojitost s inteligenční úrovní učitele – vyšší IQ → integrativní; nižší IQ → dominantní

Anderson: IDQ (kvocient vyjadřující převažující typ chování učitele) $IDQ = I/D \times 100$

IDQ menší než 100 = dominantní

IDQ větší než 100 = integrativní

U ideálních učitelů na 1 dominantní projev připadají 2 integrativní

▪ A.W. ALECK

- zjišťoval postoj učitele k řízenému učení. 50.-60. léta – rozvoj řízeného učení (jedním z nich bylo programové učení) ⇒ 4 typy učitelů:

- 1) *nadšenec* – propagátor nových proudů ve vyučování, dychtivý po novinkách, někdy až přeceňuje novinky → zabraňuje mu to objektivní posouzení, od novinek očekává příliš mnoho – nesplní-li jeho očekávání → nadšení opadá
- 2) *podezřivý, nedůvěřivý* – nedůvěřuje novinkám, nedokáže vidět věci jasně, zřetelně – vidí na nich jen chyby
- 3) *lhostejný* – není ani nadšený ani odmítající, není třeba se kvůli novinkám vzrušovat
- 4) *uvažující* – o novinkách uvažuje, promýšlí výhody i nevýhody, nezamítá novinky, ale je třeba je zavádět postupně, s rozvahou, ideál

!!!Typologii nepřeceňovat!!! Vyhraněné typy neexistují

POŽADAVKY NA OSOBNOST UČITELE

A. Požadavky na učitelovy vědomosti:

1. filosoficko-politické vzdělání – všeobecné
2. odborné vzdělání – obsah učiva (učební plány, učební osnovy), aby věděl co má učit, v jaké posloupnosti, dobře ovládat přednášené učivo (učební předmět)
3. pedagogicko-psychologické vzdělání, didaktika učebního předmětu, psychologické disciplíny pro učitele
4. všeobecné vzdělání učitele

B. Požadavky na osobní vlastnosti učitele:

- 1) *charakterově - volní vlastnosti* = spravedlivost, držení daného slova, čestnost, samostatnost v rozhodování,
- 2) *pracovní* = důslednost, přesnost, dochvilnost, nezabíjet čas na hodinách
- 3) *intelektové* = intuitivnost, tvořivost, schopnost motivovat žáky, logické myšlení, vyjadřovací schopnosti,
- 4) *temperamentové, citové* = trpělivost, optimismus, empatie, sebeovládání, smysl pro humor; ne vlastní problémy do třídy
- 5) *společensko-charakterové* = kladný vztah k dětem, taktnost, poctivost, čestnost, přátelskost, komunikativnost, spolehlivost

C. požadavky na učitelovo chování = nejen ve škole, ke kolegům, žákům, rodičům, nadřízeným, měl by být vzorem pro žáky, úprava zevnějšku učitele, úcta k osobě žáka, úprava učitele

D. požadavky na oblast soukromého života = pověst učitele – opilství

E. požadavky na veřejnou kulturní činnosti učitele

OSOBNOST UČITELE Z POHLEDU ŽÁKŮ

- význam žákovského pohledu na učitelovu osobnost
- charakteristika žákovského pohledu na učitelovu osobnost
 - šířka
 - obsahová náplň (pedagogické, didaktické, osobní vlastnosti)
- dobrý a špatný učitel z pohledu žáka

- jak ho vidí, má vliv na sebevýchovu; pro analýzu pohledu je třeba zaměřit se na šířku a obsah. Postupem věku vzrůstá i šířka postřehu vlastností učitele a to nejen kladných ale zejména záporných. Počet vlastností, kterých si žáci na učitelích všímají s věkem stoupá: na 1. stupni si všímají především pedagogických vlastností, na 2. stupni si všímají především didaktických vlastností, na středních školách si všímají obou skupin vlastností stejně

ŠTEFANOVIČ – 3 základní skupiny:

- 1) vlastnosti pedagogické (uplatňuje se zejména ve vztahu mezi učitelem a žákem)
- 2) vlastnosti didaktické (zejména při vyučování, při vzdělávací činnosti, problematika hodnocení, zkoušení žáků)
- 3) vlastnosti osobní (celkové chování učitele nejen v rámci školy, ale i mimo školu)

FORMOVÁNÍ OSOBNOSTI UČITELE

1. předpoklady utváření učitelské osobnosti
2. proces utváření učitelské osobnosti – během přípravy na povolání, během výkonu povolání
3. charakteristika pedagogického mistrovství učitele
4. úskalí vývoje učitelské osobnosti – malicherné kritizování a pedanterie, útlum zvědavosti a nezájem o hlubší teoretické vzdělání, sebepřeceňování, pocity méněcennosti, strojenost chování, úsilí přenášet výchovu do rodiny nebo zanedbávat výchovu vlastních dětí, zvýšený výskyt určitých chorob (nervové poruchy, nemoci dýchacích cest, zvýšený pocit únavy,..), pocity prázdnoty, „syndrom vyhoření“

- záleží na vrozených dispozicích, motivaci k volbě povolání, intenzitě úsilí, k sebevzdělávání, utváří se léty praxe ⇒ má dospěl k pedagogickému mistrovství

SYNDROM VYHOŘENÍ

- zkoumáno 60., 70.léta USA; C. HENNING, G. KELLER

- probíhá ve fázích:

- 1) NADŠENÍ – formuje se pro žáky
- 2) STAGNACE – ideály učitele se nedaří tak, jak předpokládal; požadavky na učitele jej obtěžují
- 3) FRUSTRACE – vnímá žáky negativně, kázeňské problémy řeší donucovacími prostředky, zažívá zklamání
- 4) APATIE – mezi učitelem a žákem je nepřátelství, učitel dělá jen to nejnnutnější
- 5) SYNDROM VYHOŘENÍ – úplné vyčerpání

- zasaženy centrální psychofyziologické f-ce v různém stupni

- symptomy: - potíže se soustředěním

- ztráta zájmu
- negativní hodnocení školy
- negativní obraz vlastních schop.
- únik do fantazie
- ??

- tělesná stránka: zvýšená unavitelnost, náchylnost k nemocem, bolesti hlavy, svalové napětí, poruchy spánku, vegetativní obtíže (zažívání, dýchání, vysoký krevní tlak)

- sociální stránka: úbytek výchovných aktivit a angažovanosti, negativní postoj k žákům, rodičům, nedostatečná příprava k vyučování

HODNOCENÍ ŽÁKA

- hodnocení = zkoušení a známkování = *kontrolně-regulativní procesy* = přisouzení určité hodnoty nějakému výkonu na základě srovnání s určitým kritériem. Nejčastěji se hodnotí výkony žáka, chování
- = širší pojem než zkoušení (záměrně vyvolaná situace, ukončeno známkou)
- zahrnuje zejména *emocionální* (samotná podstata hodnocení) a *sociální* (souvisí s konkrétním vztah učitel-žák ale i vztahy mezi žáky)
- ➔ vyvolávají pozitivní vztah žáka k učení, k učiteli,....motivaci
- ➔ vyvolávají negativní vztah žáka k
- ➔ řízené učení – zpětnou vazbu o učení
- ➔ určuje pozici žáka ve třídě
- existují pedagogické normy podle nichž hodnotí učitelé žáky – vstupují do toho osobnost učitele, vztah učitel – žáci

Zkoušení žáků = náročná emocionální situace, děti od 3. třídy si jsou vědomi že musí předvést před učitelem své dovednosti, znalosti, učitel – vyžaduje to od něj maximální soustředění

- ústní,
- písemné,
- praktické,

- je prostředkem kontroly ze strany učitele, mělo by se tím zjistit i rozvoj intelektuálních schopností apod., také výchovný aspekt, kontrola i pro žáka, funkce motivační
- může vyvolávat úzkosti, strach, trému

Základní funkce:

kontrolní funkce → učitel ověřuje osvojení dovedností, vědomostí a posuzuje požadovaný stav se stávajícím, pokud je pravidelná zjišťuje i aktivizační funkci

diagnostická funkce → učitel zjišťuje pokroky nebo zaostávání, aby si mohl ověřit závěr pro případné odstranění nedostatků

selektivní a prognostická funkce – prognostická → umožňuje na základě diagnostiky plánovat, projektovat další vývoj žáka; selektivní → výběr žáků s vynikajícími znalosti do speciálních škol

sebehodnotící funkce – ze strany žáka, jak je na tom ono samo

didaktická funkce – měli by se zpřesňovat, prohlubovat, usoustavňovat poznatky

regulační funkce – podmínky a faktory které zapříčinily daný stav, jak usměrňovat proces učení u žáků, učitel by měl vymezit učební oblast, zkonkretizování obsahu

motivační funkce

výchovná funkce – působí na celou osobnost

informační funkce – výsledky se odráží v podobě známek, pro pedagogicko-psychologické poradny

- funkce se vzájemně prolínají a doplňují, v popředí je funkce kontrolní, v pozadí výchovná a motivační

Známkování – může mít rozhodující roli pro život žáka; nepředstavují objektivní ukazatel, není důležité pro úspěšnost studenta v praxi, jakým příčinám žák známku připisuje – podle toho známka také působí, působení známky je ovlivněno také jeho očekáváním a na jaké známky je zvyklý

- neúčinnější je 5ti stupňovité známkování, na VŠ 4 stupňové, buďto číselné nebo slovní

TYPY ZKOUŠEK:

- závisí na tom, co se zkouší:

- skupinově/individuálně
- určitá část látky nebo celý tematický celek

dílčí zkoušky – pro zběžnou kontrolu/opakování → zjistit stupeň porozumění látky z minulé hodiny

tematická kontrola – cíl: korekce, fixace a systemizace poznatků určitého tematického celku

výsledná kontrola – orientovanost v předmětu, schopnost aplikovat poznatky v praxi, individuální zkoušení

Ústní zkoušení:

smysl → žák souvisle, logicky projevuje své vědomosti, případně zaujímá k nim stanovisko, učitel klade doplňovací otázky = koriguje žákovy odpovědi → posouzení hloubky a šířky vědomostí, úroveň vyjadřování, logického úsudku, kognitivních procesů žáka, vztah žáka k předmětu

hodnocení → zápory – určitý stupeň subjektivismu učitele – sympatie/antipatie k žákovi, dosavadní hodnocení žáka, „zaškatulkování“, citové rozpoložení učitele, nestálost v hodnotících kritériích → objektivnost, spravedlivost, úcta i náročnost na žáka, komplexnost hodnocení, orientace na pozitivní stránky žáka

začátek – položením otázky – prověřování vědomostí i praktická aplikace, vlastní hledisko žáka (kreativita, nejen paměť), přesné, srozumitelné, určité otázky, NE jen alternativní otázky, provokační otázky, ALE rozmanité

typy otázek – jak žáci zvládli fakta, zjišťování postoje žáka, mezipředmětné souvislosti, praktická aplikovatelnost

- diferenciaci v náročnosti kladení otázek určitým žákům

- učitel je soustředěný, projevuje zájem na výkon žáka, doplňovací otázky, pokud žák příliš utíká od tématu, negativní požadavky – mluvte hlasitěji, rychleji,...., neverbální komunikace, afektivní projevy, komentář žákova projevu → znejistění, znervoznění žáka

délka zkoušení jednoho žáka – únava žáka....

Nevýhody ústních zkoušek → aktivizovat celou třídu, když zkouší jen jednoho žáka

Písemné zkoušky

a) nestandardizované, volné – připravuje učitel sám,

b) standardizované = didaktické testy – zajišťují vyšší objektivitu, zaměřeny na základní učivo, předem dané požadavky i způsob hodnocení

odpovědi na otázky:

1) multiple-choice- žák vybírá z několika odpovědí

2) alternativní = ano/ne

3) seřadit určitá fakta,....

Pozitiva – všem žákům zadávány stejné úkoly, nižší subjektivita než ústní zkoušení, ale u nestandardizovaných písemných zkoušek je vyšší subjektivita (př. slohová práce), přesnější, dlouhodobější sledování vědomostí růstu žáků (v rámci jedné třídy, mezi třídami,....), důkazový materiál navenek – pro rodiče, ostatní učitele, ředitele, inspekce, didaktické testy většinou na konci školního roku – zjišťování vědomostí z určitého předmětu

+ Porovnávání mezi školami → kvalita výuky

Negativa – průměrné posouzení odpovědí žáků – nahoru, celkové úrovně vyjadřování, aplikace,...., průměrné doplňování otázek, průměr bezprostředn. Vztahu učitel-žák → omezení výchovné a motivační působení

⇒ vhodná kombinace ústního a písemného zkoušení

Praktické zkoušky

- hodnocení psychomotorických dovedností, manipulační doved., organizační schopnosti, dodržování bezpečnosti

- typ. pro „výchovy“, tj. praktické předměty

➔ posouzení kvality, práce žáků

typy – individuální, skupinové, hromadné

význam – systematizace dovedností, praktická aplikace vědomostí

Tréma = určitý psychický (emoční) stav: vyšší napětí, psychomotorická dráždivost, vztah k výkonu, nejistota z očekávání, strach z neúspěchu, osobnostní charakteristiky. Získává se učením + spolupůsobením určitého činitele: hodnocení osobní významnosti výkonu, náročnost výkonu z hlediska schopností jedince, motiv dosažení úspěchu X vyhnutí se neúspěchu, míra nejistoty, anticipace neúspěchu, autoinstrukce – př. „Já to nezvládnou, nemám na to“, aspirační úroveň – zejména neadekvátní, osobnostní rysy – ostýchavost, vyšší dráždivost, nižší frustrační tolerance, anxiozita, temperamentové typy (cholerik, melancholik), osobnost examinátora – způsob zkoušení, sankce při selhání, rodiče – pochvaly X tresty

Symptomy trémy

1) vegetativní – tenze, sucho v ústech, vyšší D, vyšší P, chvění hlasu, nausea, třes, zblednutí, zčervenání, vyšší pocení, studené ruce, motorický neklid

2) psychické – úzkost, vyšší napětí, strach, nižší koncentrace pozornosti, selhání sledu myšlenek, vyšší logické myšlení, mechanická paměť, ztráta kritičnosti, vyšší sugestibilita, výpadky paměti („okno“)

- záleží na míře, intenzitě trémy → různý účinek trémy:

➔ negativně ovlivňuje výkon, nepříjemné

➔ **přiměřená tréma** = pozitivní motivace k výkonu (př. sportovci)

O. KONDAŠ: KSAT (Škála klasického strachu, sociálně-situační anxiety a trémy)

- subjektivní míra nepříjemnosti zážitku strachu v různých situacích – na základě sebehodnocení

- 3 verze: A pro mládež (od 12 let), B pro dospělé, C pro tělesně nemocné, neurotiky

- administrace individuálně i skupinově

- 31 položek → 3 oblasti: K – klasické strach, fobie (had), SA – sociální, interpersonální situace, T – tréma

- hodnocení: celkový skór

	muži	ženy
1	do 55	do 65 – strach není problémem, asymptomat.
2	do 70	do 80 – v mezích normy
3	do 85	do 95 – vyšší výskyt strachu v některých situacích
4	do 100	do 110 – zřetelně vyšší anxiety
5	nad 100	nad 110 – abnormně vyšší anxiety

kvalitativní hodnocení – kde odpovědět 3 a více, SAT – kritické hodnoty (obě pohlaví) 30-35, K – kritické hodnoty (u žen) 40

Typ trémy (B. DUŠEK)

- 1) **maladaptivní** – v nových, neobvyklých situacích (1. zk. Na VŠ, 1. vystoupení...);
→ plyne z nedostatku možností, adaptace na novou, neobvyklou sit.
- 2) **motivační** – způs. nadměrnou M při výkonech, na nichž nám opravdu záleží (viz Yerkes-Dodsonův zákon)
→ znehodnocuje výkon snahou o dokonalost
- 3) **podmíněné reflexní** – představa určitého výkonu podmíněně spojeného s určitou situací, osobou či jejich představou - kdy člověk zažíval vyšší trému
- 4) **antropofobiózní** – strach před lidmi (veřejné vystoupení,...)
- 5) **tréma z utkvělých představ** – tréma až po výkonu – člověk se zpětně rozvzpomíná na své nedostatky při výkonu, které zveličuje
- 6) **tréma za cizí výkon** – za osobu, k níž mám blízký citový vztah, zejména když na jeho úspěchu hodně záleží (př. tréma učitelů u maturit)

Rozšiřující materiál: Kapitola č. 8, z Dařílek a Kusák (Ped Psy): K hodnocení, zkoušení a známkování

Hodnocení, zkoušení a známkování patří ke kontrolní, regulativní i autoregulativní funkci učení. Na kvalitě těchto procesů mnohdy závisí celková úroveň učení u žáka. Hodnocení, zkoušení a známkování může vyvolávat pozitivní emoce, pozitivní motivaci i pozitivní vztah žáka ke škole, učení a poznání. Na druhé straně však chyby, neadekvátní přístup učitele k těmto procesům mohou vyvolávat u žáka negativní motivaci a mohou narušit celkový postoj ke škole. Charakter učení ve škole vyžaduje promyšlenou, průběžnou, přesnou a v pravý čas poskytovanou zpětnou vazbu o výsledcích učení. Pokud je tato zpětná vazba nějakým způsobem narušena, učení probíhá většinou neefektivně nebo živelně; pokud zpětnovazební informace dokonce chybí, nemusí učení v mnoha případech vůbec probíhat.

Konečným a snad nejdůležitějším posláním kontrolní funkce učení je především zabezpečit optimální rozvoj osobnosti žáka. Tento aspekt se ve školní praxi často vytrácí a rozměšňuje ve velkém množství zkoušek a kontrol, které často nabývají spíše charakteru testu. Optimální rozvoj osobnosti nemají často na paměti ani učitelé, kteří se soustřeďují spíše na přesné určení úrovně dílčích vědomostí nebo dovedností.

Hodnocení se nejčastěji vymezuje jako prisuzování určité hodnoty jistému výkonu nebo trvalejší vlastnosti jedince na základě

srovnání hodnoceného projevů příslušným kritériem (norma, cíl, vzor, ideál, hodnota apod.). Výsledkem hodnocení je zjištění, do

jaké míry se hodnocený jev shoduje s daným kritériem. Ve školních podmínkách se hodnotí nejčastěji žákovy výkony, celkové chování a osobnostní vlastnosti. Pedagogické normy většinou nejsou ani nemohou být detailně vymezeny, specifickou podobu jim dává teprve učitel při konkrétním hodnocení. Do hodnocení vstupuje osobnost učitele a vztah mezi žákem a učitelem. Hodnocením může být verbální komentář ve třídě, úsměv, popis žákovy osobnosti ve školní charakteristice apod. Zkoušení představuje pouze jeden ze způsobů hodnocení, vymezuje

se jako záměrně vyvolaná situace, která slouží ke zjišťování výsledků. Zkoušení je většinou zakončeno známkováním, tj. přidělením známky.

Hodnocení v nejširším slova smyslu v sobě zahrnuje aspekt emocionální a sociální. Emocionální aspekt je spojen se samotnou podstatou hodnocení. Nespravedlivé hodnocení vyvolává většinou negativní emocionální stavy hněvu, odporu, nenávisti apod. Stejně však působí i hodnocení spravedlivé, které je žákem subjektivně pocíťováno jako nespravedlivé. Z toho plyne zásada, že nestačí pouze spravedlivě hodnotit, ale e také nutné žáka přesvědčit o tom, že hodnocení je spravedlivé a „donutit“ ho k tomu, aby ho jako spravedlivé přijal. Spravedlivé hodnocení, které je i takto přijímáno, má ve většině případů silný motivační vliv. Sociální aspekt hodnocení souvisí se vztahem mezi učitelem a žákem. Hodnocení však působí i na utváření vztahů jiných jedinců k hodnocenému. Patří sem vztahy spolužáku, rodičů, přátel rodiny, příbuzných k hodnocenému. Hodnocení do jisté míry taky určuje pozici žáka ve školní třídě (Đurič - Štefanovič, 1973; Linhart, 1986; Geréb, 1978).

Zkoušení a známkování nevyčerpává celý proces hodnocení, ale má pravděpodobně ve školních podmínkách centrální postavení v procesu hodnocení.

Zkoušení je prostředkem kontroly ze strany učitele. Zkoušení ověřuje kvantitativní stránku učení, kdy se zjišťuje rozsah vědomostí a dovedností, ověřuje také kvalitativní stránku učení, kdy se zjišťuje rozvoj schopnosti logicky myslet, adekvátně se vyjadřovat, aplikovat vědomosti apod. Zkoušení má i výchovný aspekt, slouží k rozvoji svědomitosti, odpovědnosti průběžné přípravy. Zkoušení má význam i pro učitele, který si jeho prostřednictvím ověřuje správnost výchovných a vyučovacích metod. Nezanedbatelnou funkcí zkoušení je také funkce motivační, jejíž podstatou je aktivizace úsilí a tendence dosáhnout co nejlepších výsledků. Zkoušení může nabývat různých forem (ústní, písemné, praktické), z nichž každá má své přednosti i nedostatky. Namítá se, že zkoušky ve škole jsou spíše kontrolou paměti, že nerozvíjejí schopnost logicky nebo tvořivě myslet, že jsou málo spolehlivé. Učitel spíše klasifikuje vědomosti a dovednosti a málo se zaměřuje na postihnutí procesu, postupů a stylů učení, které předcházejí a svým způsobem determinují získávání vědomostí a dovedností.

Zkoušení bylo, je a patrně bude pro většinu žáků zátěžovou situací, která vyvolává úzkost strach a trému. Negativní výsledky zkoušení chápe většina žáků jako trest, podobně se k negativním výsledkům vyjadřuje i rodina žáka. Žák by měl být při učení co nejčastěji kontrolován, kontrola by však neměla vyvolávat strach

a úzkost. Hovoří se o psychologii zkoušky, jejíž nejzákladnější pravidla by se dala vymezit následovně. Učitel musí žáky připravit, musí jasně stanovit požadavky, rovnoměrně organizovat zkoušení a opakování, individuálně přistupovat k žákům, dbát na to, aby ve třídě převládala klidná a aktivní atmosféra, klidně vystupovat a být objektivní. Někteří učitelé však nerespektují zkoušení jako zátěžovou situaci, nesnaží se ji svým přístupem oslabit, ale naopak vyvolávají strach a úzkost záměrně, a tím si velmi usnadňují situaci, protože v jejich hodinách je klid, nikdo nevyrušuje ze strachu, aby na sebe neupozornil. Převládá motivace na základě strachu; výsledky sice mohou být dobré, ale za cenu toho, že se ztrácí příjemná atmosféra, převládají negativní emoce a vztah ke škole a učiteli je narušen.

Zkoušení je ve většině případů završeno známkováním. Analyzujeme některé aspekty známkování. Ve školním období hrají známky významnou roli, někdy jsou rozhodující pro další život žáka. V praktickém životě se nás však málokdo zeptá, jaké jsme měli známky ve škole. Ukazuje se, že známky odrážejí spíše úroveň vědomostí než úroveň schopností, mnohdy však nepředstavují ani objektivní ukazatel úrovně vědomostí. Zdá se také, že prediktivní hodnota známek není vysoká, pokud jde o úspěšnost jedince v praxi. Běžně se můžeme setkat s názorem, že reprezentantem školní úspěšnosti je jedince, který je výborně klasifikován a ve školní řídě

patří k nejlepším. Někteří autoři se však domnívají, že tito jedinci mají v sobě zárodky budoucí průměrnosti, protože jsou velmi dobře přizpůsobeni školním podmínkám, jsou poslušní, neprojevují vlastní přesvědčení, ale přebírají pouze to, co jim učitel předkládá. Tito žáci si spolu s osvojením hotového poznání osvojují i charakter myšlení, pro který je typické opakovat cizí myšlenky. Takoví jedinci potom obtížně hledají nové cesty obtížně realizují tvořivé přístupy.

Je pravděpodobné, že účinek jakékoliv známky je ovlivněn několika individuálními faktory. Záleží na tom, jakým příčinám žák známku přisuzuje. Jinak bude pravděpodobně působit známka, kterou si žák vysvětlí jako obraz svých schopností, než známka, kterou si vysvětlí jako nedostatek svého úsilí. První přístup má daleko destruktivnější vliv na žákův sebeobraz, motivaci apod. Působení známky je také ovlivněno tím, jakou známku žák očekával, a v neposlední řadě tím, na jaké známky je žák zvyklý. Dobré známky jsou většinou pozitivním posílením, zvyšují úsilí, úroveň motivace a aspirace se snahou opět dosáhnout odměny v podobě dobré známky. Špatné známky většinou vedou k bludnému kruhu, který se dá popsat následovně. Neúspěch a s ním spojená špatná známka snižují úroveň úsilí, motivace i aspirace, což vede s velkou pravděpodobností opět k neúspěchu. Známky jsou těmito žáky percipovány jako tresty. Analyzujeme tuto situaci detailněji. Jestliže se žák připravuje na vyučování a dostává špatné známky, začíná spojovat špatné známky se svým úsilím, a pokud neexistují nějaké jiné odměny ve školním prostředí, dochází nejčastěji k poklesu úsilí. Můžeme tuto problematiku uzavřít tím, že dobré známky, které následují po dobrých nebo špatných známkách, vedou ke zvýšení úsilí, motivace a aspirace. Motivace a aspirace jsou nejvíce negativně ovlivněny konstantními špatnými známkami (Woolfolk - Nicolich, 1980).

Nejčastěji se vymezují následující funkce známkování:

1. Administrativní funkce. Známky ukazují, zda žák uspěl nebo neuspěl, zda může postoupit do vyššího ročníku, nebo má opakovat. Do této funkce také spadá posuzování studentů pro zařazení do vyšších stupňů.

2. Řídící funkce. Na základě známek mohou být identifikovány určité schopnosti nebo nedostatky žáků. Podle toho je potom možné přizpůsobit vyučování tak, aby žáci učivo zvládli. V širším pohledu může úroveň známek poskytovat zpětné informace o obtížnosti učiva; na tomto základě mohou být provedeny změny v osnovách.

3. Informativní funkce. Známky představují hlavní prostředek pro poskytování informací rodičům, samotným žákům a jiným jedincům nebo institucím o úspěchu nebo neúspěchu ve škole.

4. Motivační funkce. Známky na jedné straně aktivizují žáka, zvyšují jeho zájem a motivaci, stimulují vyšší úsilí. Na druhé straně mohou špatné známky snižovat motivaci a zájem žáka o školu a poznání.

5. Funkce sebehodnocení. Známky vyvolávají přesnější představu žáka o sobě samém, jaké má schopnosti, nedostatky apod. Žák se učí prostřednictvím známek hodnotit sám sebe.

6. Výchovná funkce. Úroveň známek působí na utváření žakovy osobnosti, na emoce, aspirační úroveň, vztahy ke spolužákům učitelům.

7. Diagnostická funkce. Známky umožňují rozdělit jedince na slabé, průměrné a nadprůměrné.

Samozejmě že tyto funkce nepůsobí izolovaně, ale spíše se překrývají (Ďurič - Grác - Štefanovič, 1988; Evaluation, 1974).

V našem školním systému je nejrozšířenější pětistupňový systém známkování. Dále se používá čtyřstupňový systém známkování (vysoké školy) i dvoustupňový systém známkování (rigorozní zkoušky, kde se známkuje na stupnici úspěš - neúspěš). Mnozí autoři kritizují

známkování, domnívají se, že v současné škole se známky spíše stávají překážkou učení. Shrňme nejzákladnější kritické námitky proti známkování:

1. První námitku proti známkování lze vyjádřit asi tak, že cílem učení žáků se stávají známky a nikoliv samotně poznání. Nejčastěji uplatňovaný způsob hodnocení a zkoušení vede zpravidla k přečehování funkce paměti. Žáci se snaží rychle a povrchně zvládnout určité vědomosti a jejich jediným cílem bývá získat za pamětní reprodukci co nejlepší známku. Tento systém může stimulovat podvádění, opisování, napovídání a utlumovat žádoucí učební zvyky a postoje k učivu. Tato tendence je patrně výsledkem působení školního systému. Již velmi brzy po vstupu dítěte do školy se známka stává důležitým psychologickým a regulativním aspektem jeho života. Žák velmi brzy pochopí, že školní známky se pro něho stávají závažným, mnohdy osudovým faktorem jeho života. Zjišťuje, že známka ovlivňuje sociální vztahy v rodině, v žákovském kolektivu a samotné vztahy k učiteli.

Gruzinský výzkumný ústav pedagogický zavedl již před mnoha lety vyučování bez známek (od roku 1984 probíhají experimenty na mnoha školách). Autoři tohoto systému se domnívají, že systém známek na prvním stupni základní školy představuje svéráznou demonstraci odměn a trestů, které vedou k deformaci postoje k poznání. Systém známkování byl nahrazen jiným systémem hodnocení, jeho podstata spočívá do značné míry v přenesení podstatně části hodnocení z učitele na žáka. Žák se stává v součinnosti se spolužáky a učitelem sám subjektem hodnocení. Rozvíjí se návyk vzájemné kontroly a sebekontroly, která je realizována podle tohoto schématu. Žák zjišťuje, co umí a co neumí, co umí a neumí jeho soused a kamarád. Jaké vědomosti si musí doplnit v určitém vyučovacím předmětu, jak může pomoci spolužákovi a čím může pomoci spolužák jemu samotnému. Vyslovuje hodnotící soudy o své vlastní činnosti a výsledcích spolužáků, ale i učitelů a rodičů. Osvojované učivo se stává základem hodnocení a současně je i základem sociální kooperace ve třídě. Výsledky ukázaly u těchto žáků vyšší úroveň motivace, vyšší úroveň odpovědnosti, sebekontroly a kooperace, a zejména vyšší úroveň vědomostí ve srovnání se žáky z běžných škol. Poznatky jsou pevně osvojeny a vystupují v širších souvislostech, žáci je potom snadněji aplikují (Kruček, 1975; Sýkora, 1988).

Podstata tohoto přístupu nespočívá pouze ve formálním zrušení známkování, ale v zavedení jiného systému hodnocení, který je založen na zvýšené aktivitě žáka. Samotné zrušení známek s tím, že jsou nahrazeny jiným systémem hodnocení (např. obrázky, body apod.), většinou nevede k pozitivním výsledkům. Je také důležité, aby systém hodnocení bez známek byl zaveden od počátku školní docházky. Jakmile si žáci zvyknou na známky, je změna přístupu ke školní práci velmi obtížná. Můžeme to dokumentovat výsledky jednoho experimentu, ve kterém byly středoškolským studentům dány následující možnosti. Byl jim předložen úkol, jehož splnění bylo motivováno různým způsobem v různých skupinách. Studenti první skupiny si po splnění úkolu mohli zlepšit známku, ale v případě, kdyby úkol nesplnili, neovlivnilo by to stávající známku. Studentům druhé skupiny bylo řečeno, že jestli úkol nesplní, bude jim z daného předmětu snížena známka. Třetí skupina byla vyzvána, aby úkol splnila pouze ze svého zájmu (bez známky). Výsledky ukázaly, že úkol splnilo 41 % studentů první skupiny, 64 % studentů druhé skupiny a pouze 14 % studentů třetí skupiny, kteří nebyli motivováni známkou. Tato studie demonstruje skutečnost, že vědomosti, které jsou známkovány, mají pro žáky větší význam než vědomosti, které známkovány nejsou (Brophy - Good, 1974).

2. Druhá námitka proti známkování se týká skutečnosti, že samotná známka představuje komplexní hodnocení výkonu a zejména známky udělované o pololetí a na konci roku nám o

výkonu žáka neříkají nic specifického. Znamka je z tohoto pohledu souhrnem mnoha faktorů. Např. trojka z jazyka českého nás neopravňuje k tomu, abychom rozhodli, že žák je výborný v gramatice, podprůměrný ve čtení a průměrný v jiných oblastech, nebo že průměrný ve všech sledovaných oblastech. Pouze učitel, který známku přidělil, je schopen přesně vymezit specifické schopnosti žáka; ostatní jedinci, kteří se setkávají pouze s úrovní známky, nemohou přesně specifikovat, co vlastně známka znamená a jaký je přesný výkon žáka, který známku obdržel.

3. Třetí námitka se týká nepříznivého vlivu špatných známek na osobnost žáka. Špatné známky ovlivňují nejvíce sebeobraz žáka, úroveň jeho motivace, postoj k učení, ke škole a k poznání. Negativní postoj ke škole i k učení mohou získat i žáci, kteří jsou pilní, snaží se, ale vzhledem ke svým schopnostem nemohou ve školních podmínkách dostat výbornou známku. Tito žáci nemají možnost prožít ve škole úspěch z výborné známky a jsou ochuzováni o důležitý emocionální prožitek, který ovlivňuje emocionální stavy (nálady; afekty) a vztahy ve škole. U těchto žáků dochází po určité době k poklesu úsilí, mohou se objevit poruchy chování. Klasifikace tak může u části žáků vést k tzv. školní diskvalifikaci, jež je někdy ztotožňována se společenskou diskvalifikací žáka jako člověka. Tento stav je možno pouze do jisté míry odstranit prostřednictvím absolutního a relativního známkování. Absolutní známkování klasifikuje vědomosti žáka podle obecných kritérií bez vztahu k individuálním zvláštnostem. Relativní známkování klasifikuje vědomosti vzhledem k možnostem žáka. Smyslem relativního známkování je skutečnost, aby i pilní, ale málo úspěšní žáci mohli být motivováni dobrými známkami. Relativní známkování je možné používat při průběžné kontrole učení (např. domácí úkoly, odpovědi v lavicích apod.). Absolutní známkování se používá při zkoušení opakovacích celků, je udělováno na konci hodnotícího období (pololetí, na konci roku). Absolutním a relativním známkováním nelze však celou situaci vyřešit, lze ji pouze zmírnit. Učitel nemůže používat pouze u některých žáků jen relativní a u jiných žáků jen absolutní známkování. I relativně hodnocení žáci musejí být na konci hodnoceného období klasifikováni absolutně. Tento systém je nutno používat velmi citlivě a opatrně.

4. Čtvrtá námitka se týká subjektu známkování. Je určena zejména těm, kteří známky přidělují. Analyzujme tuto námitku detailněji, protože se týká z velké části osobnosti nebo postojů učitele ke známkování nebo k žákům.

Znamky mohou mít z tohoto pohledu odlišné významy, protože mohou být přidělovány na základě různých kritérií. Znamka tak může reprezentovat pokus měřit výkon žáka ve vztahu k výkonu ostatních žáků, ve vztahu ke schopnostem každého žáka, ve vztahu k úsilí každého žáka nebo může představovat kombinaci těchto kritérií. Navíc do známkování vstupuje vztah mezi učitelem a žákem, osobnost učitele i osobnost žáka. Rozdíly v klasifikaci mezi jednotlivými školami mohou být značné. Např. na okrese Písek kolísaly rozdíly v počtech žáků s vyznamenáním mezi školami v rozmezí 15 až 38 %, propadající žáci byli v rozmezí 0,5 až 7,4 %. Je samozřejmé, že část rozptylu je sycena rozložením populace žáků v okrese. Další studie zjistila, že známkování je ovlivněno i věkem žáků. V nižších třídách nalezneme větší zastoupení jedniček a dvojek a nižší zastoupení čtyřek a pětěk. Teprve ve třetím ročníku střední školy se rozptyl známek blíží statisticky předpokládanému rozdělení jednotlivých známek podle četnosti výskytu. Tento výzkum však byl proveden ještě před zavedením nové školské soustavy, pro kterou se stalo typické velmi přísné známkování, zejména v nejnižších třídách, což považujeme za psychologicky nevhodné. Z psychologického hlediska by bylo žádoucí, aby v nejnižších třídách žáci dostávali převážně dobré známky. V těchto třídách není diagnostická funkce známkování (až na výjimky) tak důležitá, aby negativně ovlivňovala motivační funkci známkování. Žák by měl v nejnižších třídách školní docházku prožívat převážně pozitivní emocionální stavy a tomu by se

měla přidřít i praxe známkování (Košč, 1970; Helus, 1982).

Nejmarkantněji se subjektivita známkování objeví tehdy, když je různým učitelům předložen stejný výkon a jejich úkolem je ho oznámkovat. Již v klasických výzkumech známkování se ukázalo, že učitelé se mohou lišit na 100 stupňové škále až o 47 bodů.

Zjistilo se také, že někteří učitelé jsou při přidělení známky ovlivněni úrovní písma a úrovní verbálního projevu žáků. Učitelé, kteří považují úpravu písma za důležitou, přidělují lepší známky žákům, kteří pěkně píší. Žáci, kteří hovoří plyně se správnou intonací, uhlazeně, dostávají také lepší známky.

Klasické výzkumy zjišťují vztah mezi známkováním a úrovní oblíbenosti žáků. V některých výzkumech bylo zjištěno, že plná polovina žáků, ke kterým mají učitelé pozitivní vztah, dostává lepší známky, než je jejich skutečný výkon. Na druhé straně plná polovina žáků, ke kterým mají učitelé negativní vztah, dostává horší známky, než je jejich skutečný výkon. Tento stav je vysvětlován mechanismem haló efektu; oblíbený žák připadá učiteli relativně schopnější, neoblíbenému žákovi se obtížněji přisuzují pozitivní vlastnosti. Existuje však i opačná tendence: učitelé mají pozitivnější vztah k žákům, kteří prospívají a negativnější k žákům, kteří neprospívají nebo jsou problémoví. S oblibou a neoblibou žáků souvisejí preferenční postoje učitelů k žákům, které se vymezují jako zvýrazněná zaměřenost učitelů na určité žáky ve třídě, kteří více než ostatní stávají předmětem zvýšeného učitelova pozitivního nebo negativního zájmu. Tito žáci jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni a jsou tak vystaveni specifickým formám působení učitelů, což má vliv na jejich další školní výkon a sociální vztahy ve třídě.

Preferenční postoje se vztahují zpravidla jen k určité části žáků ve třídě, přesto však mohou velmi intenzivně ovlivnit celou třídu. Ostatní žáci mohou trpět pocitem, že je učitel zanedbává, mohou být solidární s podceňovanými žáky nebo izolovat preferované žáky apod. Preferenční postoje bývají často neuvědomělé, učitelé sami je mnohdy popírají. Preferenční postoje jsou ovlivněny osobností učitele i osobností žáka, často je mohou vytvářet nebo podporovat i názory ostatních učitelů na určité žáky. Ukazuje se, že učitelé mají, nejraději konformní, slušné, pasivní, závislé, povolné žáky. Nejméně v oblibě mají aktivní, samostatné, nezávislé, sebevědomé a tvořivé žáky. Zdá se, že jednu z centrálních vlastností žáka, která ovlivňuje preferenční postoje učitele, je žákova píle. Žáci pilní, snaživí bývají často nadhodnocováni. Preferenční postoje učitele jsou také formovány představou učitele o ideálním žákovi. Samozřejmě že představa o ideálním žákovi je subjektivní a verbální. Konkrétní žák je však s touto ideální představou srovnáván a podle míry dosažení její úrovně potom také hodnocen. Žáci, kteří odpovídají představě, jsou většinou nadhodnocováni. Nejčastěji bývají podhodnocováni žáci, kteří jsou v rozporu s ideální představou učitele o žákovi.

Zatím jsme hovořili o preferenčních postojích učitelů vůči jednotlivým žákům, ale výzkumy ukazují, že existují i preferenční postoje vůči celým školním třídám. Učitelé některé třídy preferují, jiné podhodnocují.

Preferenční postoje učitelů vůči žákům nebo celým třídám se stávají v určitém rozsahu regulátorem učitelova jednání vůči žákům nebo třídám. Projevují se např. tím, že učitel poskytuje žákovi větší nebo menší šanci dosáhnout dobrého výkonu (poskytováním nebo odmítáním pomocných, návodných otázek, povzbuzováním nebo zamítáním, poskytováním nebo odmítáním času na odpověď, vyjadřováním pozitivních nebo negativních hodnotících poznámek). Důsledkem preferenčních postojů je potom hodnota interakce učitel – žák, která nabývá pozitivního nebo negativního obsahu. Tyto interakce se ukazují jako značně stabilní v

čas a učitelé je obtížně mění. Dochází tedy k tomu, že hodnocení se poměrně rychle ustaluje kolem určité konstantní hodnoty. Někteří žáci jsou v převážně hodnoceni jako výborní, jiní jako průměrní nebo podprůměrní. Tato představa je v průběhu školní docházky žákům vnučována a může se přetvářet v samotné žákově sebehodnocení. Někteří autoři se domnívají, že asi jedna třetina žáků je ve škole soustavně zvýhodňována a jedna třetina je soustavně podhodnocována (Woolfolk - Nicolich, 1980; Helus - Pelikán, 1984).

Ukazuje se také, že hodnocení je ovlivněno představou učitele o žákových schopnostech. Bylo zjištěno, že jedinci, u kterých je předpokládána vyšší úroveň schopností, jsou nadhodnocováni. Bylo také zjištěno, že učitelé změnili přístup k žákům, o kterých byli informováni, že na základě výsledků psychologických testů budou vykazovat neobvyklý intelektuální rozvoj. Následující testování těchto žáků, kteří byli původně vybráni náhodně, tento předpoklad potvrdilo. Vysvětlení je možné hledat v postojích učitelů. Učitelé nepochybně uvěřili tomu, že tito žáci mají vysoké schopnosti. Neúspěchy potom přisuzovali spíše nedostatku úsilí než nedostatku schopností, a tím zvýšili motivaci, sebehodnocení a aspiraci u těchto žáků. Zdá se tedy, že samotné očekávání učitele ovlivňuje jeho přístup k hodnocení žáka, a tím vlastně jeho výkon.

Výsledky některých výzkumů, které sledovaly vliv úsilí a schopností žáka na hodnocení učitele, ukázaly, že učitelé přidělují pravděpodobně vyšší známky na úsilí než za schopnosti a naopak přidělují nižší známky za nedostatek úsilí než za nedostatek schopností (Dařílek, 1986; Helus - Hrabal - Kulič - Mareš, 1979).

Sledujme nyní, jaký vliv na známkování mají sexuální rozdíly. Již na počátku školní docházky je zjišťována skutečnost, že dívky dostávají lepší známky než chlapci. Interpretovat tento závěr není jednoduché. Ukazuje se totiž, že dívky mají příznivější postoje ke škole než chlapci, jsou více motivovány a narušují kázeň ve třídě. Chlapci mají naopak více problémů s přizpůsobením se a jsou celkově citlivější na zátěžové situace. Chlapci jsou více napomínáni za neadekvátní chování a navíc více kritizují učitele než dívky. Odlišné chování chlapců může být pro některé učitele nepříjemné a může se odrazit i ve výsledném známkování. Ukazuje se také, že tyto reakce chlapců mohou být více nepříjemné pro učitelky než pro učitele. Učitelé muži však při známkování také preferují dívky, ale preference nejsou tak extrémní jako u učitelek. Odlišný styl známkování chlapců může být tedy odrazem jejich poněkud odlišného přístupu ke školní práci a jejich odlišných osobnostních specifik, které se mohou projevit v celkovém výkonu. Zdá se však, že učitelky mohou být chováním chlapců ovlivněny více než učitelé muži.

V dalším výkladu se zaměříme na některé alternativní systémy hodnocení a známkování. Mimo uvedené systémy známkování se u nás používá systém psaných zpráv, který informuje o chování žáků, popř. o organizačních aspektech vyučování (pomůcky, úkoly). Další způsoby hodnocení můžeme nalézt ve školních charakteristikách a ve verbálním hodnocení žáků (schůzky rodičů s učiteli). Jako další systémy hodnocení a známkování, které se v našich podmínkách nepoužívají, uvádíme např. systémy dvou nebo tří známek. Systém dvou známek většinou hodnotí jednou známkou úroveň výkonu a druhou známkou úsilí žáka. Systém tří známek ještě přiřazuje třetí známku, např. individuální pokrok žáka. Tyto systémy přinášejí více informací o žákovi, ale svou podstatou jsou opět u problému systému jedné známky. Používá se také procentový systém známkování, který hodnotí výkon na škále od 1 do 100. Procentový systém má však značné nevýhody, protože subjektivita hodnocení může nabývat značného rozptýlu. Dále je možné se setkat s pořadím žáků ve třídě od nejlepšího k nejhoršímu. Tento systém hodnocení podporuje se soupeřivost a nepříznivé vztahy ve školní třídě. Systémy psaných zpráv jsou mnohdy rozpracovány velmi detailně, rodič obdrží od školy zprávu: „Vaše dítě se mělo naučit

rozpoznat 20 kostí na lidské kostře, identifikovalo pouze 8.“ Přes značné informační výhody tohoto systému pro rodiče existuje zde velká nevýhoda pro učitele, kterému během vyučovacího dne narůstá nepřiměřeně administrativa. Známkování je také spojováno s verbálním doprovodem nebo psaným komentářem. Bylo zjištěno, že je-li známka opatřena písemným komentářem, zvyšuje se výkon žáka. Ukazuje se, že žáci žádají ke známce vysvětlení tehdy, obdrželi-li nižší známku, než očekávali. Psané komentáře ke známce je výhodné používat především u žáků staršího školního věku, u žáků mladšího a středního školního věku je výhodnější používat verbální doprovod ke známce. Velmi krátké hodnotící komentáře spojené se známku mohou zvýšit motivaci, žáci se budou těšit na opravené práce. Jeden učitel psal ke známce to, co ho právě napadlo (jsi vítěz, bravo, super atd.), žáci se těšili na příští komentář. Verbální nebo psané komentáře mohou zvýšit motivační hodnotu známky. Učitel může spojit formální proces známkování s vlastní úrovní tvořivosti. Alternativní systémy známkování a hodnocení jsme uvedli zejména proto, že mohou být v některých situacích využity i v našich školních podmínkách (Evaluation, 1974; Woolfolk - Nicolich, 1980; Brophy - Good, 1974).

V krátkosti se zmíníme o představách žáků o zkoušení a známkování. Při zkoušení žáci pozitivně hodnotí adekvátní chování učitele, které spočívá v tom, že nezasahuje nevhodně do žakovy odpovědi, umožní žákovi plně prokázat jeho vědomosti, vytváří klidnou atmosféru, je trpělivý, vyžaduje spíše porozumění látce než pamětní učení, je náročný, ale spravedlivý. Negativně žáci hodnotí, když učitel nesplňuje výše uvedené požadavky. Při známkování žáci velmi vysoce hodnotí spravedlivé známkování všech žáků, stálost kritérií známkování, vyšší hodnocení pochopených vědomostí a nižší hodnocení paměťově zvládnutých vědomostí. Negativně hodnotí nespravedlivé známkování, náladovost učitele, příliš přísné nebo příliš benevolentní známkování, „zaškatulkování“ žáků apod. (Durič - Grác - Štafanovič, 1988).

Nesprávné postupy učitele při zkoušení a známkování vyvolávají atmosféru úzkosti a strachu. Ve školních podmínkách se setkáváme s jejich specifickou variantou – trémou (viz kap. 5). Při

běžném zkoušení se vyskytuje tréma asi u 10 až 20 % žáků. Asi pro 10 % žáků se stává tréma vážným problémem a nejméně polovina z tohoto počtu by se měla podrobit psychologickým postupům, které trému odstraňují nebo oslabují. V průměru by tedy mělo připadat 3 až 5 trémistů na jednu třídu. Tréma má podobně jako negativní emocionální stavy dezorganizující vliv na psychické procesy (paměť, myšlení, pozornost, vnímání), mírné stavy trémy však mohou působit pozitivně na výkon. Prožitky trémy se objevují již v mladším školním věku a zdá se, že rozhodující období pro rozvoj trémy je mezi 7. až 10. rokem. Někdy stačí pouze jedno nebo několik málo opakování negativních zkušeností se zkoušením, aby se vytvořila zvýšená pohotovost k rozvoji trémy. Opakující se selhání, neúspěchy vedou k růstu nedůvěry ve vlastní schopnosti, stoupá nejistota žáka a výsledkem může být vysoká úroveň trémy, která opět výkon snižuje. Pro rozvoj trémy bývají rozhodující negativní zkušenosti se zkoušením nebo veřejným vystupováním. Tréma je fixována kritikou, výčitkami nebo tresty. K situačním zdrojům trémy patří zejména situace zkoušky nebo veřejného vystoupení, dále všechny situace, které navozují možný neúspěch, nebo při kterých je žák pozorován ostatními jedinci.

K nejvýznamnějším zdrojům trémy ze strany učitele patří nedostatky lidského kontaktu (odměřenost, formálnost, lhostejnost), dále náladovost, nervozita učitele, výsměch a ironie, nezáměr, přerušování odpovědi, podceňování. K nejčastějším projevům trémy patří pocení, svírání žaludku a nechutenství, napětí svalů a tremor, červenání nebo zblednutí, změny verbálního projevu (chvění hlasu, narušení plynulé řeči), nejistota a obavy, napětí a vzrušení, změny pozornosti, myšlení (chaotické, bloky).

Žáci a studenti s vysokou úrovní trémy si uvědomují, že tréma negativně ovlivňuje jejich výkon, a snaží se sami ovlivnit její úroveň. Nejčastěji uvádějí, že se snaží zaměřit pozornost a myšlení jiným směrem, snaží se zlehčit význam situace, snaží se vzbudit důvěru ve své schopnosti a vědomosti, uvolnit se, zhluboka dýchat, snaží se trémě předcházet zdokonalováním přípravy, zaměřením se na daný problém. Samotná snaha zvyknout si na situace, které vyvolávají trému, nestačí, pokud tyto situace nejsou zbaveny negativních důsledků pro jedince.

Ve školních podmínkách je odstranění trémy obtížné, je třeba se spíše zaměřit na její prevenci. Existující psychoterapeutické postupy jsou náročné na čas a nedají se ve škole ve všech případech realizovat. Přesto může učitel svým chováním úroveň trémy zmírnit. Je nutné, aby dodržel zásady psychologie zkoušky, aby byl trpělivý, nepřerušoval žáka, projevil pozitivní vztah k žákovi, pozitivně ho posiloval a nevnímal si projevy nervozity. Překvapivé písemné zkoušky jsou pro trémisty nevhodné. Učitel by měl preventivně posilovat sebevědomí žáků, jehož nízká úroveň koreluje pozitivně s vysokou úrovní trémy (Kondáš, 1979).

I přes uvedené námitky proti známkování poskytuje školní prospěch určité informace o žákovi. Analyzujeme nyní, co je možné vyvodit z úrovně školního prospěchu nebo z jeho změn. Učitel by se měl zajímat o vývoj prospěchu. Nadměrné kolísání průměrného prospěchu pravděpodobně signalizuje nestálost učební aktivity, nedostatečné působení motivačních a autoregulačních mechanismů u žáka a současně je pravděpodobným ukazatelem i určitých nedostatků v některých jeho schopnostech. Rovnoměrné zhoršení prospěchu od 1. třídy základní školy, které překračuje běžnou úroveň zpřisňování klasifikace, signalizuje často nedostatek schopností. Náhlé, pronikavé změny v celkovém prospěchu žáka většinou odrážejí výrazné změny tělesného nebo psychického stavu, mohou však odrážet změny ve výchovném nebo rodinném zázemí. Prospěchový profil (úroveň známek z jednotlivých předmětů) může být zdrojem informací o struktuře schopností nebo zájmů žáka. Trvalý rozdíl úrovně klasifikace mezi jednotlivými předměty nebo skupinami podobných předmětů informuje zpravidla o specifických schopnostech žáka. Na 1. stupni základní školy se tyto rozdíly nejčastěji objevují v předmětech matematika a jazyk český. Pokud je např. prospěch z matematiky vyšší o dva stupně, může to signalizovat určité specifické potíže, nejčastěji dyslektického typu. Náhlá změna prospěchu v jednom předmětu může být obrazem změněných osnov, ale nejčastěji informuje o narušeném vztahu mezi učitelem a žákem. Prospěch celé školní třídy může odrážet učitelovu tendenci přísně nebo benevolentně známkovat, může do jisté míry odrážet i úroveň didaktických a pedagogických dovedností učitele a v neposlední řadě může odrážet náročnost učiva (Koščo, 1987).

Z předcházejícího textu můžeme vyvodit pravidla, která by měl učitel u zkoušení a známkování dodržovat:

1. Učitel by měl dodržovat zásady psychologie zkoušky.
2. Učitel by neměl připustit, aby zkoušení a známkování bylo ovlivněno oblibou nebo chováním žáka.
3. Učitel by neměl nikdy používat známek jako trestu.
4. Učitel by měl jasně vysvětlit kritéria zkoušení a známkování a měl by je vždy dodržovat.
5. Učitel by se měl ujistit o tom, že žáci rozumějí instrukcím pro plnění úkolů, které budou známkovány.
6. Učitel by měl dohlížet na to, aby žáci nepodváděli.

7. Učitel by měl písemné práce žáků opravit co nejdříve, výsledky by měl zveřejnit a chyby nebo chybné postupy prodiskutovat se žáky.
8. Učitel by měl známkovat velmi odpovědně a trvat na udělené známce.
9. Učitel by měl pozitivně hodnotit správné a tvořivé odpovědi, i když se neshodují s jeho názorem.
10. Učitel by měl citlivě a uváženě používat písemné nebo verbální komentáře, prostřednictvím kterých může zvyšovat motivační hodnotu známky.

Hodnocení, zkoušení a známkování představuje s psychického hlediska velmi citlivou oblast školní činnosti. Hodnocení, zkoušení a známkování jako finální aspekt procesu učení představuje zátěžovou situaci zejména pro žáky, ale může být zátěžovou situací i pro učitele, protože rozhodnout o osudu žáka nemusí být vždy snadné a jednoduché. Zkoušení a známkování by nemělo představovat samoúčelnou školní praxi, ale mělo by se vždy vztahovat k rozvoji osobnosti žáka.

Jsme si vědomi toho, že jsme v předcházejícím textu zdůraznili spíše obtíže a problémy, které doprovázejí zkoušení a zejména známkování. Domníváme se, že by si učitel měl být přesně vědom úskalí, která ho mohou čekat, a tato úskalí by měl co nejlépe poznat, aby se jim mohl vyhnout. Znamky budou i přes uvedené kritické námitky patrně dále existovat, protože zatím žádná náhrada za známky nezískala trvale hromadnou podporu. Znamky představují jednoduché pojmy, jsou snadno použitelné, veřejnost je s nimi obeznámena, a pokud jsou udělovány na základě výše uvedených pravidel, měly by plnit motivační, regulační i výchovnou funkci, a tím pozitivně přispívat k rozvoji osobnosti žáka. Hodnocení, zkoušení a známkování by mělo být prostředkem k rozvoji adekvátního sebehodnocení žáků. Dobře organizované zkoušení a známkování by mělo učit žáky překonávat překážky, zvykat si na zátěž a tuto zátěž dostupnými prostředky zvládat.

6. Psychologické příčiny školních neúspěchů a maladaptivního chování dětí a mládeže

ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST/NEÚSPĚŠNOST ŽÁKA, NEPROSPĚCH

- **neprospěch** jako dynamický jev ⇒ může vést k vysokým absencím. **Parentogenie** = poškození duševního zdraví dítěte nesprávným působením rodičů
- příčiny neprospěchu – individuální, dynamické – ve vývoji kde ► žák, učitel, rodina, škola, širší sociální prostředí
- úspěšnost/neúspěšnost vyjadřuje vztah jedince k určité činn. v níž se uplatňuje
- *školní úspěšnost* = míra uplatnění žáka ve školních činn., odpovídá-li požadavkům školy
- *školní neúspěšnost* = míra schopností a možností žáka neodpovídá požadavkům školy
- a) vnitřní determinující činitelé = biologické, biopsychologické
- b) vnější determinující činitelé = prostředí, soc. činitelé, výchova....

2 pojetí:

- A. **užší** – žák, který z jednoho nebo více předmětů soustavně nedosahuje výsledků, které jsou dané školním řádem → nedosahuje učeb. výsledků; školní praxe – vidí příčiny v nízké schopnosti. Hranice dané osnovami a učitelem
- B. **širší** – žák, který nedosahuje požadovaných výsledků – soustavně nebo epizodicky = pedagogicko-psychologické hledisko – různý rozsah a intenzita poruch učení, žák má předpoklady, ale nemá dobré výsledky, porucha zdravého vývoje jedince, selhání, krize; individuální ráz školního neprospěchu

úspěch/neúspěch

- zážitek související s činn. → motivační
- emoční vliv na čin. jedince
kt. on nějak

vs.

úspěšnost/neúspěšnost

- komplexnější pojem
= souhrn dosažených výsledků jedince,
prožívá a dle toho je/není akceptován

▪ **JAN HVOZDÍK – typy neúspěšnosti**

1. globální, absolutní = selhání jedince ve škole
2. částečná = z některého předmětu
3. relativní = prospívá, ale dosahuje úspěch pod hranicemi svých možností
4. epizodická = z důvodů krizové situace

▪ neúspěch z hlediska délky – dlouhodobý/krátkodobý

- // - šířky - týká se 1 předmětu/více předmětů
- // - šířky - mírný/hlubší

Příčiny neprospěchu pramenící z osobnosti žáka:

- **porucha tělesného vývoje** – slabost → vyšší nemocnost, absence, narušení domácí přípravy na vyučování, porucha komplexu → sociální izolace žáka (zejména v pubertě),
- tělesný vzrůst, **tělesné defekty**, anomálie, disproporce – úrazy, obezita, porucha smyslové orgánů, kompenzační úsilí uplatnit se, osamocení
- **poškození CNS** - pre/peri/postnatální etiologie, encefalitida,...→ porucha intelektu, impulzivita, neurozy, afektivita, agresivita, apatie, bradypsychismus,....
- **Porucha žláz s vnitřní sekrecí** – př. vyšší nebo nižší činnost štítné žlázy – působí primárně i sekundárně (obezita, nižší vzrůst) na schopnost učení
- **Porucha učení** – porucha speciálních schopností (abstraktní myšlení, slovně-logická paměť, pozornost, zájmy pro určitý předmět), všeobecná inteligence – významný faktor školního úspěchu (výzkum J. Hvozdíka) + další složky (motivace, charakterově-volní vlastnosti, aspirace....)

⇒ Častější tělesná onemocnění → porucha učení → neurotické poškození (psychosomatické onemocnění) = bludný kruh

- **Postoje žáků** – negativní postoje k učení a škole, nerealistické postoje, zábrany, agresivní postoje (reakce na frustraci ve škole, v rodině), postoje ke svým učebním výsledkům (neúspěchům)→ vyšší učební úsilí nebo lhostejnost, vzdá to
- **Negativní osobnostní vlastnosti** žáka – příčina nebo následek poruch učení, př. nižší frustrační tolerance, nižší aspirační úroveň,
- **Osobní tempo** žáka → učební tempo, ve škole se postupuje dle „průměrného tempa“, od něhož se ale odlišuje až 1/2 žáků

- **Citová oblast** – stabilita/labilita, silné negativní emoce – až u 4/5 neprospívajících dětí poruchy v citech, chorobný strach z neúspěchu při perfekcionistačké výchově, vyšší aspirace než jsou schopni, podvádění, selhání při důležité zkoušce z trémy, siláctví = zamaskování neúspěchu
- **Sociální stabilita** – zdravé sociální vztahy, konkrétní vztah k učiteli, k předmětu, změny vyučujících, extrémní sociální postavení žáka – „černá ovce“, nižší nebo vyšší nadání → sociální izolace
- **Maladjustace** – narušené sociální vztahy ve společnosti, žák-učitel v permanentním konfliktu
- **Věkové zvláštnosti** – zejm. „kritická období“ – puberta;
- **Rozdíly v pohlaví** – chlapci mají více charakteristik pro neprospívání než dívky (u chlapců je nižší frustrační tolerance, vyšší ovlivnitelnost negativními vlivy, vzdorovitost, nižší předsevzetí pro zlepšení výkonu, naproti tomu u dívek je vyšší citovost, neprospěch zaviněn spíše intelektuálními faktory)

Příčiny neprospěchu: škola (jako celek)

- vybavenost školy – útulnost, osvětlení, teplota, lavice, učební pomůcky, zasazení školy do okolního prostředí (hlučnost, zeleň)
- přeplněnost tříd žáky – nad 30
- složení třídy – pohlaví, nadání – lepší jsou koedukační třídy s různou úrovní nadání → vyšší stimulace pro učení, rozvoj schopností
- permanentní tendence zvyšovat požadavky na žáky – přetěžování žáků

Příčiny neprospěchu podmíněné učitelovou osobností:

- **negativní vztah** učitele k žákovi – vyšší autoritativní X vyšší liberální postoj, učitel je zaujatý, nemá žáka rád, je nespravedlivý, postoj k neprospívajícímu žákovi – bezperspektivní, vyšší tresty, netrpělivost, tlak, méně kontaktů s rodinou žáka
- **didaktické chyby** – nerespektují zákonitosti učení (zejména při vysvětlování nové látky), jiná kvalifikace, metodické chyby (průměrný názorné pomůcky), průměrnost citu pro přiměřenost učitele, malá návaznost učitele, neschopnost motivovat a udržet pozornost (zákony motivace, transferu, opakování, zpětné vazby)
- pedagogicky **netaktní chování** učitele – podceňování žáků, nespravedlivost, nižší objektivnost, ironie, škodolibost, „zaškatulkování“ žáků, neochota vysvětlovat, neupřímnost
- **zanedbávání výchovné složky** pedagogického procesu – průměrný rozvoj charakterových, volních, citových vlastností, zúžený pohled na žáka, pouze podle prospěchu → pocity křivdy, nespravedlivost, neuznání žáků

Příčiny neprospěchu podmíněné rodinou žáka:

- ➔ jaké vlastnosti dítěte rodina formuje
- ➔ jaké podmínky k učení poskytuje
- ➔ ekonomická situace v rodině – nezaměstnanost
- ➔ bytová situace rodiny – vlastní pokoj, koutek k učení
- ➔ kulturní úroveň rodiny – úroveň vzdělání, postoj ke kultuře, vzdělání

- struktura rodiny – rodina úplná / chybí rodič, **nevlastní rodič** → labilní sebehodnocení, vyšší zranitelnost, učitel supluje rodiče, **chybí matka** → nižší citovost, laskavost, **chybí otec** → nižší smělost, schopnost prosadit se
- postavení žáka v rodině – **počet sourozenců**, pořadí, pohlavní odlišnost od sourozenců, více dětí v rodině někdy snižuje kvalitu učení žáka X jedináčci – také neprospěch, příčiny: rozmazlování, náchylnost k pasivitě, nižší frustrační tolerance, vyžaduje ohledy, pořadí sourozenců – neprospěch častěji u prvního nebo posledních dětí – benevolentnější nebo přísnější výchova, pohlaví (Correl – výzkum) – neprospěchu dětí opačného pohlaví než jsou ostatní děti (1. dívka X 2 chlapci)
- rodinná výchova – **autoritativní, zanedbaná, rozmazlující**,.....→ lhostejnost ke školním povinnostem, labilita, podrážděnost, nevyužití volného času
- **špatná spolupráce** rodiny a školy

Typicky neprospívající žák:

- vyšší korelace mezi neprospěchem a špatnými podmínkami
- nižší pracovní tempo, nižší IQ, špatný vztah k povinnostem, nižší rodinná péče, těžkopádnost, pomalé zapamatování a rychlé zapomínání,
- nižší logické schopnosti – memorování, nestálost motivace, povrchnost, nižší abstraktní myšlení, celková intelektuální pasivita, nestálá pozornost, nižší všímavost,
- nižší frustrační tolerance, nižší sebedůvěra, citová labilita, afektivita ze zážitků neúspěchu, podráždění nebo apatie, - nezná své možnosti, schopnosti → pocity méněcennosti,....

Netypicky neprospívající žák:

- neprospěch epizodický vlivem různých příčin – puberta, rodinné poměry (úmrť, rozvod..)

Zásady při překonávání neprospěchu:

- 1) zjistit příčiny neprospěchu
- 2) nevidět neprospěch žáka izolovaně – nejde pouze o nízké IQ
- 3) neztrácet zdravý pedagogický optimismus – neprospěch lze ovlivnit různými metodami, individuální přístupem
- 4) neusilovat o prospěch žáka za každou cenu → ohrožení zdraví žáka, nehodnotit žáka pouze podle prospěchu ve svém předmětu, tolerance
- 5) zaměřit se na pozitivní stránky žáka – rozvíjet je
- 6) pedagogické prostředky, zásahy – kladná stimulace – poskytnout zážitek úspěchu
- 7) neprospěchu předcházet

Nejčastější chyby v přístupu učitele k neprospívajícím žákům

- zanedbávání slabších žáků
- zjednodušený pohled na neprospívání
- bezperspektivní postoj
- netrpělivost → zvyšuje napětí žáka → snižuje výkon
- snaha odstranit neprospěch zápornou stimulací
- nadměrné zapojování
- nebere zřetel na rodinné prostředí

PSYCHOLOGICKÝ ROZBOR VÝCHOVNÝCH OBTÍŽÍ. LHANÍ, KRÁDEŽE, NEPOSLUŠNOST, NEUKÁZNĚNOST

- Výchovné obtíže by se daly charakterizovat jako určité nesrovnalosti v chování dítěte či problémové chování, které může mít různý stupeň závažnosti
- Za problémové je považováno takové chování, které odporuje normám daného sociálního prostředí.
- Některé problémové chování může být normálním projevem vývojového stádia dítěte (např. v pubertě – impulzivita, nedostatek sebeovládání, větší četnost konfliktů), pokud však není „problémové chování“ pro danou vývojovou fázi typické, je třeba hledat jeho příčiny jinde.

1. Vnitřní:

- a) Vrozené a získané dispozice – individuální, věkové, pohlavní zvláštnosti
- b) Sebevýchova

2. Vnější:

- a) Prostředí
 - mikroprostředí (rodina, škola, zájmové organizace...)
 - fyzikální faktory (osvětlení, míra hluku, prostor)
 - sociální faktory (např. vztahy se spolužáky)
 - pedagogické (organizace hodiny, vyučovací metody...)
 - makroprostředí (kultura a hodnotový systém společnosti, politický systém...)
- b) Výchova

ve školách

|- neposlušnost, neukázněnost, vyrušování, odmítání spolupráce a poruchy chování jako je lhaní, krádeže, agresivita, záškoláctví, ale i často se vyskytující problém šikany.

- Méně závažné problémy může učitel řešit sám pomocí různých výchovných opatření nebo ve spolupráci s výchovným poradcem školy.
- Některým žákům se závažnějšími výchovnými problémy poradenství zprostředkované školou samo o sobě nestačí.
- K vyřešení problémů je pak třeba zvolit i jiné přístupy a obrátit se na mimoškolní organizace (PPP, SPC; v případě poruch chování střediska výchovné péče...; různými možnostmi institucionální pomoci v ČR se podrobně zabývá Bendlova kniha: Bendl, S. (2004). Neukázněný žák: Cesta institucionální pomoci. Praha: ISV.).

V případě poradenství poskytovaného školou se pomoc skládá ze tří základních prvků

- pomoci žákovi vyznat se lépe v nastalé situaci
- pomoci mu zhodnotit jeho vlastní reakci na danou situaci
- pomoci mu zamyslet se nad tím, jak by se za daných okolností dalo nejlépe postupovat

Aby učitel mohl tyto prvky naplnit, musí svou poradenskou aktivitu strukturovat do tří hlavních fází:

- pozorně naslouchat, aby byl schopen odhalit postatu okolností a problémů, které žák prožívá

- konzultovat případ s ostatními učiteli, s rodiči..., zjišťovat okolnosti případu, aby získal na problém ucelenější pohled a mohl problém co nejobjektivněji zhodnotit (žáci mohou záměrně nebo nechtěně předat pouze část informací)
- navrhnout postup, který žákovi pomůže

Lhaní

- Lhaní chápeme jako vědomé uvádění nesprávných informací za účelem získání nějaké výhody.
- Při posuzování lhaní však hraje důležitou úlohu věk dítěte.
- Do určitého věku nemůžeme vzhledem k rozumovému vývoji dítěte hovořit o lhaní, ale spíše o fabulaci či vymýšlení si, které vyplývá z nedostatečného odlišení reality od vlastní fantazie.
- Jiná situace nastává u lží závažných, tzn. promyšlených, záluďných, zaměřených na vyhnutí se následkům chování, na ublížení druhému člověku, pomstu nebo na zajištění vlastního prospěchu na úkor druhých.
- V tomto případě nemůže učitel lež přehlížet nebo tolerovat, ale musí se jí zabývat a posoudit z hlediska jejího záměru i dopadu. Společnou příčinou veškerého lhaní je obava či strach.
- Často je lhaní spojeno i se snahou upoutat pozornost či vzbudit pozitivní dojem.

Podněty pro práci s žákem, který lže:

- dát najevo odmítavý postoj ke lži, nikoliv odmítat žáka jako osobu; dát mu šanci k nápravě chyby
- postih za lhaní má odpovídat závažnosti lži; umožnit žákovi účast na volbě formy postihu i na rozhodnutí o tom, jak napravit následky své lži
- po provedení postihu a napravení následků dát žákovi šanci nového začátku, signalizovat mu ochotu na obnovení důvěry
- při závažném a opakovaném lhaní kontaktovat rodiče, konzultovat s kolegy z PPP: → středně- až dlouhodobé interdisciplinární výchovné působení

Krádeže

- Krádež je vědomé přisvojování si cizích předmětů a je závažným přestupkem proti pravidlům soužití ve třídě.
- Krádeže vytváří atmosféru nedůvěry a narušují vztahy mezi členy třídy. Nelze je nikdy přehlížet.

Příčiny:

- mentální retardace nebo vývojová nezralost žáka (touha vlastnit něco, co patří někomu jinému);
- sociální podmíněnost (získat členství či určité postavení v partě);
- frustrační krádež = kompenzace potřeb, jako je přijetí druhými, potvrzení vlastní důležitosti...; kleptomanie.
- Výchovně nejzávažnějším problémem je krádež plánovaná a promyšlená, která zloději přináší zisk.
- K tomu, že se žák naučí krást promyšleně se snahou obohatit se na úkor druhých, přispívá často prostředí, ve kterém žije.

Podněty pro práci se žákem, který krade:

- řešit pouze s konkrétním žákem, ne před celou třídou
- při úvahách o závažnosti, motivech, následcích brát v úvahu:
 - sociální nezralost kradoucího žáka a situační příležitost

- pomoc kolegů v PPP, protože mají možnost spolupráce s celou rodinou
- po vykonání postihu a odpykání důsledků považovat situaci za vyřízenou, dát žákovi možnost vylepšit narušené vztahy ve třídě

Neposlušnost, vzdor, odmítání spolupráce

- Neposlušnost či vzdor se dá charakterizovat jako neuposlechnutí pokynů nebo požadavků dospělého.
- Takové chování se může dokonce stát formou „tyranie“ ze strany dětí. Pak se jedná o problém, který vyžaduje odborný zásah.
- Při hledání příčin závažné neposlušnosti je třeba uvažovat zejména o interakci vnitřních faktorů dítěte a faktorů rodinného prostředí (dispoziční faktory rodičů a rodinné problémy)
- Ve školní praxi se spíše učitel setkává s mírnější formou neposlušnosti, kterou může být odmítání spolupráce či vyhýbání se práci.

Podněty pro práci s žákem, který nechce spolupracovat nebo je líný:

- testy nemají příliš velký význam, měly by stačit logické následky nepodání výkonu ve formě pro všechny žáky platného hodnocení
- podporovat žákovu aktivitu nabídkami spolupůsobení při výuce v těch oblastech, které jsou jeho silnou stránkou
- při závažnějších formách požádat o spolupráci PPP

Neukázněnost, vyrušování ve škole a třídě

- Historické zmínky o nevhodném chování ve škole vypovídají o tom, že se nejedná o nic nového, nicméně v celém světě vzrůstá obava z neustále častějšího výskytu špatného chování ve škole.

Podněty pro práci s žákem, který vyrušuje nebo je neukázněný:

- důsledně vyžadovat dodržování pravidel soužití ve třídě a pravidel chování pro určité typy činností (pravidla jsou přesně a výstižně formulovaná, pravidla samotná i důsledky při jejich nedodržování jsou známy všem žákům)
- modelování žádoucího chování, učitel se chová podle požadavků, které sám má na dítě (dochvilnost, zdvořilost...)
- na drobnou nekázeň reagovat neverbální komunikací (např. zaměří přísný pohled na vyrušujícího žáka, postaví se k lavici vyrušujícího...), jindy je třeba konkrétního žáka napomenout, ubrat body...
- pokud si žák vynucuje vyrušováním pozornost učitele, je lépe nekázeň záměrně ignorovat a zaměřit se na průběžné posilování žádoucího chování problémového žáka: Kdykoli se žádoucí chování objeví, upozornit na ně (žák získá od učitele informaci o tom, že se choval v souladu s pravidly: stačí neverbální reakce, např. úsměv; povzbuzení, pochvala, odměna ve formě oblíbené činnosti).

Záškoláctví a odmítání školy

- Důvody, proč se dětem nechce do školy, mohou být různé – nuda ve třídě, strach ze spolužáků či neochota opustit rodiče.
- Může jít o špatně pochopený výklad a strach, že se učitel bude zlobit, nebo konec kamarádství s někým ze třídy.
- Některé děti mají odpor ke škole celé dětství, ale vědí, že tam chodit musí.

- Mnohem menší část dětí přestane docházet do školy na delší dobu, jsou to většinou jedinci, kteří přicházejí do styku s odborníky z pomáhajících profesí.
- Často se klade důraz na rozlišování mezi záškoláctvím a odmítáním školy (školní fobii).
- I když **záškoláci** také nechodí do školy, obvykle s nenavštěvováním školy nesouvisí žádný větší psychologický problém.
- Naproti tomu **ti, kdo školu odmítají**, by třeba do školy rádi chodili, ale často jim v tom něco brání.
- **Záškoláctví** je obecně chápáno jako jedna varianta agování, často spojená s delikvencí a rozvrtným způsobem chování,
- zatímco **odmítání školy** je většinou vnímáno jako druh neurózy charakterizované úzkostí a obavami.

Záškoláctví

- Záškoláci navštěvují školu spíše sporadicky, nemají strach z chování do školy a nestěžují si na fyzické obtíže, před rodiči dokáží absenci dlouho tajit.
- Poprvé se může záškoláctví objevit až v době, kdy se dítě ztotožní s rolí žáka a začne považovat docházku do školy za svou samozřejmou základní povinnost.
- To bývá kolem dvanáctého roku.
- Pokud dítě chodilo do školy nerado již dříve, snaží se jí vyhnout také s pomocí rodičů (buď požaduje, aby je nechali doma, nebo simuluje).
- Výzkumy ukazují, že za školu chodí více chlapci a k největšímu výskytu záškoláctví dochází kolem čtrnácti až patnácti let.
- Na střední škole působí většině dětí problémy přechod ze základní školy a řada žáků je řeší právě záškoláctvím.
- Jeho nejčastější výskyt je na učilištích, ale postihuje i studenty středních odborných škol a gymnázií.
- Nejčastěji tím řeší neschopnost zvládat studijní požadavky, ale i svou nedostatečnou motivaci ke studiu.
- Na základní škole předchází prvním pokusům záškoláctví špatný prospěch dítěte, přílišná náročnost rodičů a někdy i vlastní nadměrné ambice žáka.
- Dalším důvodem je nějaký *handicap*. → Takové děti nebývají v dětském kolektivu oblíbené, často jsou dokonce terčem posměchu → často zvyšují svou popularitu negativním chováním, ke kterému může patřit i chování za školu.
- Mezi záškoláky najdeme i případy, kdy se jedná o poruchu osobnosti, kde zcela chybí pocit morální povinnosti a odpovědnosti.
- Zde je třeba řešit záškoláctví ve spolupráci s dětským psychologem nebo psychiatrem. Někdy má i zdravé dítě pokušení jít za školu.
- Pokud rodiče dítěti píšou omluvenky, ublíží mu i do budoucna.
- Dítě si v tomto věku vytváří svůj vnitřní morální hodnotový systém a modeluje si svůj vztah k povinnostem vůbec.
- Jít za školu znamená jen kapitulaci, dítě se škole jednoduše vyhne, aby nebylo zkoušené.
- Školní výkony neodpovídají jeho schopnostem, zhoršený prospěch je demoralizuje, snižuje jeho sebedůvěru a neřeší prospěchové problémy ve škole. Dostává se do **bludného kruhu**, kdy se chování za školu stává nebezpečným návykem.

Jaký výchovný přístup k záškolákům mají volit rodiče

Výchovný přístup se odvíjí od vlastní motivace záškoláctví.

- **motivovat** dítě k návratu do školy, poskytnout mu maximální oporu a pomoc, nečekat pasivně na spontánní vyřešení situace;
- **odstranit příčiny** možného záškoláctví ve spolupráci s učiteli a s odborníky;
- tam, kde je v popředí záškoláctví strach a úzkost, **zvyšovat u dítěte jeho odolnost** vůči zátěži, ocenit dítě, pokud projeví snahu překážky překonat;
- **učit dítě** žádoucím způsobům chování včetně asertivních reakcí;
- zvažovat výchovné postupy a cíle ve vlastní rodině, **zvyšovat citově stabilní atmosféru**;
- zamyslet se nad vlastním chováním, eliminovat v něm takové projevy, které může dítě i nevědomě napodobovat;
- analyzovat s dítětem jeho nežádoucí chování a **nacvičovat s ním správné reakce**;
- všimnout si podezřelých signálů na straně dítěte, které mohou záškoláctví předcházet;
- školní **nároky přizpůsobovat** možnostem dítěte (např. volit přiměřený typ studia);
- obrátit se včas na odborníky se žádostí o radu, jak dítěti pomoci, pokud se školy bojí, v případě potřeby hledat specializovanou psychoterapeutickou péči a volit adekvátní terapeutické postupy .

Odmítání školy

Na rozdíl od záškoláků děti odmítající školu mívají společné rysy:

- závažné potíže při navštěvování školy, končící často dlouhodobou absencí
- vážná emoční rozlada
- během vyučování zůstane dítě doma s vědomím rodičů
- nepřítomnost závažných asociálních poruch

Typické chování dítěte odmítajícího školu:

- problém začíná neurčitými stížnostmi na školu nebo nechutí vůbec jít do školy, což může skončit úplným odmítáním školy nebo pokračováním docházky pouze na základě domlouvání a naléhání od rodičů,
- Chování může být **doprovázeno úzkostí** nebo dokonce panikou v okamžiku, kdy je čas jít do školy.
- Většina dětí dokonce ani není schopna domov opustit a vydat se do školy. Mnoho z těch, kteří se do školy vydají, se v půli cesty vrátí.
- Je důležité rozlišovat **mezi akutním a chronickým odmítáním školy**.
- Pokud absenci předcházela nejméně tříletá bezproblémová školní docházka, mělo by se odmítání školy považovat za akutní.
- Ostatní případy by se měly považovat za chronické.
- Chronické odmítání je spojeno s **větší závislostí na rodičích**, neurózou, vyšším výskytem duševních chorob u rodičů. **X** Naproti tomu akutní odmítání je spojeno s vyšším výskytem deprese.

Příčiny odmítání školy

- dítě se snaží vyhnout konkrétní obávané situaci či nadměrně blíže nespecifikované úzkosti vztahující se ke školnímu prostředí
- dítě se snaží uniknout nepříjemné společenské situaci, kdy se problémy týkají neuspokojivých vztahů s ostatními lidmi
- dítě se snaží vyvolat pozornost okolí, toto jednání je ovlivněno separační úzkostí a cílem dítěte je zůstat doma s rodičem nebo jinou blízkou osobou
- důvodem nenavštěvování školy dítětem jsou příjemné zážitky spojené s pobytem mimo školu.

Intervenční přístupy pro děti odmítající školu

- **metoda systematické desenzibilace** – cílem je, aby v každé představované obávané situaci dokázalo dítě relaxovat, a tak se strachu zbavilo
- **manipulace s následky a tvarování** – znamená v podstatě maximalizaci odměn za přítomnost ve škole a minimalizaci odměn, jestliže dítě zůstane během školního vyučování doma
- **nápodoba** - zahrnuje pozorování modelu dítěte, když je v situaci, které se dítě bojí; dítě sleduje model, který se úspěšně a bez nežádoucích následků vypořádává s kritickou situací
- **nácvik sociálních dovedností** - snaží se pomoci dítěti efektivněji se vypořádat s interpersonálními situacemi
- **kognitivní terapie** – během terapie odborník spolu s dítětem zkoumají odlišné, nevhodné, a nerealistické představy, které jsou následně zpochybněny a nahrazeny novým pohledem na věc; maladaptivní myšlenky jsou stavěny do protikladu k soutěživému a pozitivnějšímu sebepojetí
- **rodinná terapie** – komunikuje s celou rodinou a společně s ní se snaží najít příčinu, proč dítě školu odmítá a vymyslet nápravu
- **medikace** – dříve se především v USA používala jako součást léčby antidepresiva, v poslední době však tato možnost ustupuje stále více do pozadí

Škola a její úloha při intervenci

- Škola je důležitá při odhalení potíží hned v zárodku, tak později při vytváření podpůrného a nápomocného školního prostředí.
- Protože existuje všeobecná shoda v tom, že rychlý návrat do školy zvyšuje pravděpodobnost úspěšné reintegrace, je nezbytné, aby učitelé rychle reagovali na potenciální přítomné nebo budoucí případy odmítání docházky a aby rychle vyhledali pomoc dalších odborníků hned na začátku obtíží.

Učitelé by měli řešit následující otázky:

- Potřebuje dítě pomoci, aby dohnalo látku, kterou zameškalo?
- Má dítě potíže s učením, které je třeba řešit?
- Je třeba udělat něco proto, aby nedocházelo k viktimizaci dítěte formou šikanování či posměchu?
- Je třeba zajistit, aby se dítě vyhnulo obávaným situacím v době přestávek a obědů?
- Jsou si učitelé vědomi že dítěti může pomoci menší pozornost třídy?
- Má dítě strach z některého učitele?

- Je vhodná změna třídy nebo je možné problém vyřešit jinými prostředky?
- Změna školy při případech odmítání školy se nedoporučuje, protože problémy se často vracejí a jsou navíc doprovázeny nutností zvykat si na nové učitele a spolužáky
- Změnu školy lze doporučit jen tehdy, když odmítání školy souvisí pouze s takovou situací, kterou lze těžko měnit.

Okamžitý nebo postupný návrat do školy?

- Mnoha výzkumy bylo prokázáno, že donucovací přístupy (*terapie zaplavením – okamžitý návrat*) jsou pro řešení potíží se školní docházkou **vhodným** nástrojem intervence, zvláště v akutních případech, kdy je začátek náhlý a kde se dosud podobné problémy neobjevily.
- Byl vytvořen program zaměřující se na jednotlivé kroky nezbytné pro návrat do školy.
Program zahrnuje:
- přípravu rodičů, učitelů a dítěte na návrat; nalezení změn, které je třeba uskutečnit ve škole a doma; zajištění každodenního příchodu dítěte do školy; plán monitorování a sledování celého procesu.

Přístupy postupného návratu začínají uvedením dítěte do situací, které u něj vyvolávají tu nejmenší úzkost. Délka přítomnosti ve škole se postupně prodlužuje. Tento přístup je pro děti a rodiče méně stresující, avšak riziko, že posílíme absenci tím, že dítě tráví více času doma, je větší.

Následky v dospělosti

- Několik studií sledovalo vývoj dětí odmítajících školu až do dospělosti.
- Tyto studie zjistily, že asi jedna třetina případů trpí těžkými emočními poruchami nebo problematickými sociální vztahy i v dospělosti.

Hvozdík delí problémy chování na :

- zdravotné problémy žiakov - problémy maladaptácie (zdravotne-biologické)
- adjustačné problémy – maladjustácia (problémy v psychickom rozvoji)
- problémy v sociálnych vzťahoch, v socializácii - malsocializácia.

Pod zdravotné problémy radí hypochondriu, ľavorukosť, senzorické ťažkosti, bolesti hlavy **Osobnostné problémy** :

- neurotické (tiky, zajakávanie, pomočovanie, obhrýzvanie nechtov a pod.)
- pasivita, nesamostatnosť, uzatvorenosť, denné snenie, nedostatok záujmov, nesmelosť
- precitlivosť, plačlivosť, rozmazanosť
- tréma, strach, úzkosť, červenanie
- hyperaktivita, nadmerná živosť, táravosť, nadmerná fantázia
- svetonázorové problémy, preferencia hodnôt, zmysel života, rezignácia
- nepozornosť, nevytrvalosť, nesústredenosť, slabá vôľa, problémy sebaregulácie

K socializačným problémom patria:

- afekty, výbuchy zlosti, impulzivnosť, zúrivosť, nevláda svoje správanie, „šaškuje“
- agresívne správanie, drzosť, nedisciplinovanosť, bitky, neplní príkazy, škriepi sa, ničí veci, vysmieva sa iným
- sexuálne problémy, promiskuita, oplzlé reči, príživníctvo
- klamanie, falšovanie podpisov, nezodpovednosť, neplnenie sľubov

- fajčenie, alkohol, toxikománia
- krádeže
- záškoláctvo, úteky, túlanie sa.

Najčastejšie ťažkosti v správaní žiakov a ich odstraňovanie.

Metody:

- zmeny v prístupe učiteľa, vychovávateľov a rodičov k dieťaťu – individuálny prístup, sledovanie reakcií, podmieňovanie, nadviazanie kontaktov, povzbudzovanie a pod.
- zmeny v organizácii času, denného poriadku, činností, ktoré dieťa vykonáva a regulácia či ovplyvňovanie sociálnych kontaktov dieťaťa
- persuzívne, presvedčovacie techniky a metódy psychológa, učiteľov, rodičov v ich jednote a cieľavedomom pôsobení
- techniky a metódy založené na terapii učením, na podmieňovaní
- iné, špecifickejšie techniky a metódy, ktoré používa školský psychológ (napr. sugescia, autogénny tréning, kognitívna reštruktúracia a pod.)

Afekty, výbuchy zlosti

Najčastejšie príčiny:

1. dospelí používajú nevhodné spôsoby usmerňovania dieťaťa
2. dieťa sa naučilo, že afekt je preň výhodný, pomocou neho dosahuje to, čo chce
3. rodičia a škola kladú na dieťa protikladné požiadavky
4. dlhotrvajúce choroby, počas ktorých mu všetci venovali veľkú pozornosť a zvyklo si dostávať všetko, čo si zažiadalo
5. nadmerne kritickí, hádavi alebo nadmerne starostliví rodičia
6. dieťa imituje správanie dospelých.

Prevýchova:

- Dieťa musíme neustále presvedčať, že výbuchom zlosti nič nezíska a nikto ho preto neľutuje.
- Prvým krokom je zistiť, ktorá príčina výbuch spôsobila a odstrániť ju.
- Počas afektu netreba dieťaťu dohovárať a ani s ním diskutovať.
- Rozhovor, ak je potrebný, sa má uskutočniť po odoznení výbuchu.
- O výbuchu sa má hovoriť málo, nevenovať mu pozornosť.
- Naopak, dobré správanie dieťaťa treba chváliť.
- Ak je potrebné zakročiť pri výbuchu zlosti, treba to urobiť bez komentára, vysvetľovania, pomstychtivosti a kázania.
- Pokojne, bez záporného postoja dieťa odvieť na miesto, kde nebude mať divákov – výbuchy zlosti zaniknú skôr, ak niet pozorovateľov.

Cmúľanie prstov

- Problém vzniká v predškolskom veku, dieťa sa zvyčajne navykne cmúľať palec v spánku.

- Normálne sa zlozvyk stratí okolo 2. roku života.
- Psychologickým problémom sa stáva, ak pretrváva po 5. až 6. roku života.

Prevýchova:

- S rodičmi treba zvážiť pomernú neškodnosť zlozvyku v porovnaní s možnými škodami pokusov o nápravu.
- Obmedzenia sú často škodlivejšie ako samotný zlozvyk, ktorý je vyvolaný únavou, napätím, nepokojom alebo nudou.
- Ak je dieťa vo veku prístupnom rozumovým argumentom (5-6 rokov), možno apelovať na úsilie dieťaťa skončiť s týmto zlozvykom. Ak pretrváva aj po 7. roku dieťaťa, je potrebné poradiť sa s ortodontistom.

Denné snenie

- Ide o bežný prejav detí aj dospelých.
- Ak sa nevyskytuje nadmerne, je neškodný a poskytuje čas na predstavovanie, plánovanie, úniky.
- Maximum dosahuje v adolescencii, keď sa dieťa dostáva do konfliktov v láske, ambíciách a pod.
- Snívajú deti, ktoré: musia veľa času stráviť osamote vo svojej izbe, vedú osamelý a nudný život, majú veľké ťažkosti s učením, sú schopné podávať väčšie výkony, než od nich žiada škola, ktoré sa často stretávajú s neúspechom, ktorých život v rodine nieje dostatočne stimulujúci alebo zaujímavý, invalidné deti a jedináčikovia.

Prevýchova:

- Tento problém treba riešiť len ak sa dieťa dennému sneniu oddáva do takej miery, že tým trpí jeho školský prospech alebo osobný život.
- Potom treba životné pomery dieťaťa upraviť tak, aby mu čo najviac vyhovovali.
- Dieťa potrebuje, aby bol jeho život zaujímavejší, potrebuje viac spoločenských kontaktov.

Nedisciplinovanosť v triede

- Deti si dobre uvedomujú hranice disciplíny u jednotlivých vyučujúcich.
- Mnohí učitelia strácajú disciplínu v triede zlým organizovaním práce, ak deti nemajú čo robiť, alebo vysokými požiadavkami, kedy skupina slabo prospievajúcich nestačí sledovať výuku a vyrušuje.
- Učiteľ môže vyvolať nedisciplinovanosť aj stratou emocionálnej kontroly nad jedným alebo viacerými žiakmi.

Metódy na zlepšenie disciplíny v triede:

1. Získať si spoluprácu žiakov. Stanoviť prijateľné ciele, ktoré uznávajú aj žiaci, vymyslieť pre nich zaujímavú činnosť. Nemoralizovať a nekázať deťom o tom, ako sa majú správať.
2. Vytvoriť návyk, aby sa mechanizmus a ciele prispôsobovania stali zvykmi. Môžu na to poslúžiť aj niektoré symboly (napr. zdvihnutie ruky, zmena hlasu, prezentácia, pomôcky...).
3. V spolupráci s deťmi zostaviť jasný a stručný zoznam odmien a trestov. Tie majú byť na úrovni ich zrelosti a žiaci s nimi musia vopred súhlasiť ako so spravodlivými.
4. Príklad a napodobňovanie. Záujem o poznanie, práca na úlohách a problémoch, na ktorých sa učiteľ citovo zúčastní predchádzajú nedisciplinovanosti v triede.
5. Praktické rozlíšenie potrieb a želaní. Nikdy nemožno obmedzovať potreby dieťaťa, možno však zostaviť systém, ktorým sa obmedzujú jeho želania. Snaha neželané správanie nahradiť niečím, čo ho rovnako uspokojuje.

Hostilita

- Môže vyplývať z uprednostňovania známych zvykov alebo osôb, ktoré je spojené s odporom voči neznámym zvykom a osobám, ktoré prispievajú k neistote dieťaťa.
- Hostilita môže byť aj identifikáciou s hostilnými rodičmi alebo spolužiakmi.

Prevýchova:

- Odstraňovanie hostility je dlhý proces prevýchovy a upevňovania nových foriem správania
- Ak sa prevýchova robí príliš rýchlo alebo očividne, stretáva sa u dieťaťa s odporom.
- Najspolahlivejšou cestou na odstránenie tohto problému je utváranie pocitu istoty.
- Čím istejšie sa jedinec cíti, tým viac je schopný vnímať problém objektívne.
- Staršiemu dieťaťu ľahšie vysvetlíme vzťah medzi hostilitou a nevedomosťou.

Lhaní

- Príčinami sú: upútanie pozornosti, získanie statusu, pomsta rovesníkom alebo dospelým, dosiahnuť, aby nepriateľ vyzeral ako „zlý“, obohatiť nudný život, vyhnúť sa pokorujúcim dôsledkom nevhodného správania, či vyhnúť sa trestu.
- Detské klamanie sa posilňuje, ak je často úspešné.

Prevýchova:

- Najlepšou a prevenciou klamaní je odstránenie potrieb klamať.
- Rodičia si musia uvedomiť, že ich spoločenské lži môžu prispievať k vzniku klamaní u detí.
- Deti zvyčajne klamú preto, aby sa vyhli bezprostredným dôsledkom.
- Musí sa preto vylúčiť potreba dieťaťa klamať, ako aj príležitosť na klamanie.

Krádeže

- Možné príčiny: skutočná potreba, alebo túžba dieťaťa niečo získať alebo nahromadiť, túžba po predmetoch alebo peniazoch o ktoré sa dieťa cíti byť ukratené, dieťa môže kradnúť a ukradnuté rozdať, aby rovesníkom demonštrovalo svoju štedrosť alebo odvahu, pomsta voči dospelým alebo rovesníkom.

Prevýchova:

- Dieťa netreba nazývať zlodejom alebo pokladať ho za zlodeja.,
- Mnohí rodičia zveličujú závažnosť krádeže, usilujú sa zahanbiť dieťa, aby prejavili svoju nevôľu nad jeho skutkom.
- V tomto prípade je však prečin menej škodlivý ako trest.
- Rodičia môžu držať drobné peniaze na miestach, kde má prístup aj dieťa.
- Rodičia mu povedia, že tieto peniaze slúžia na menšie nákupy, nevyhnutné výdavky, a že ich môže použiť, ak to pokladá za potrebné. Musí si ale poznačiť, akú sumu použilo aby sa mu neskôr mohla strhnúť z jeho vreckového.
- Ľahký prístup dieťaťa k peniazom spojený s vedomím dôvery a jeho osobnej zodpovednosti znižuje potrebu kradnúť.
- Rodičia by mali preskúmať, či dieťaťu dávajú primerané vreckové, či ho učia zaobchádzať s peniazmi a vážiť si ich, či má príležitosť samo sa rozhodovať a za činy preberať zodpovednosť.

Odpisovanie

- Dôležité je vedieť, prečo dieťa odpisovalo a či je uňho odpisovanie výnimočné alebo bežné. Ak sa stane odpisovanie bežným zvykom, dostáva nové charakteristiky.
- Je potrebné zistiť, či je úloha pre žiaka príliš ťažká, či sú nároky doma alebo v škole naňho priveľké, či sa usiluje súperiť so súrodencami alebo spolužiakmi a pod.

Prevýchova:

- Konfrontácia môže dieťaťu škodiť. ,
- Lepšie je, ak si dieťa uvedomuje, že učiteľ o jeho odpisovaní vie.
- Dôležitý je aj spôsob, akým to dá dieťaťu najavo. Mal by sa so žiakom porozprávať nenútene, medzi štyrmi očami a bez náznaku trestu.
- Dieťa musí vidieť v dospelom človeku, ktorý sa oňho zaujíma.

- Má sa podnecovať k diskusii o svojich pocitoch, názoroch a možných príčinách odpisovania.

Osamelosť

- Osamelého žiaka možno spoznať pomocou neanonymnej sociometrie.
- Terapeuticky pôsobí už bežné vyjadrenie dôvery, nadviazanie vzťahu medzi učiteľom alebo psychológom a žiakom medzi štyrmi očami.
- Začleňovanie do situácií úspechu v kolektíve je prostriedkom vystúpenia žiaka zo samoty.

Tiky

- Najčastejšie sa objavujú na tvári a na krku, ale môžu postihnúť celé telo.
- Tiky menšieho významu vznikajú a zanikajú, hlavne u chlapcov, ak sa stretnú s menšími konfliktmi.
- Hlavnou príčinou dlhotrvajúcich tikov sú rodinné napätia.

Prevýchova:

- Rodičia majú tiky ignorovať, a zároveň hľadať a odstraňovať možné zdroje napätia.
- Závažné alebo dlhotrvajúce tiky potrebujú psychologickú alebo lekársku starostlivosť. Niekedy sa odporúča medikamentózna liečba.
- V pedagogicko-psychologických poradňach sa tiky odstraňujú pomocou terapie presýtením, averzívnu terapiou, pomocou prístroja, ktorý vyvoláva umelý tik, a zároveň sa aplikuje relaxačný tréning alebo desenzitizácia.

Alkohol, fajčenie, narkománia-

- Úlohou psychológa v tomto prípade je komplexné vyšetrenie osobnosti, preskúmanie, či ide o neurózy, napodobňovanie, úzkosť, zvyšovanie sebavedomia,
- alebo neschopnosť identifikovať sa s vekom rovesníkmi inak ako týmito spôsobmi.

Prevýchova:

- Indikuje sa skupinová psychoterapia, racionálne zdôvodňovanie škodlivosti a závislosti, averzívna terapia pomocou kníh, filmov a pod.
- Často nejde o úplnú abstinenciu ako konečný cieľ, ale o to, aby adolescent získal nadhľad a vhľad do oblasti rôznych príčin, účinkov a mechanizmov pôsobenia drog a aby vedel regulovať svoje správanie, ovládal svoju impulzivitu a afektové reakcie.
- Dôležité je zachytiť tieto problémy skôr než vznikne návyk.

Úteky

Dve hlavné príčiny:

- túžba dieťaťa po vzrušení a dobrodružstve
- fantazírovanie, v ktorom dieťa vidí svojich rodičov trápiť sa nad tým, ako s ním zaobchádzali a tešiť sa z jeho návratu

V adolescencii pribúdajú motívy útekov zo sklamanej lásky, nešťastia, intenzívnych problémov doma alebo v škole, ktoré dospievajúci nevedia riešiť.

Prevýchova:

- Ak je príčinou úteku túžba **po dobrodružstve**, rodina by mala uvažovať o zaujímavých a vzrušujúcich činnostiach doma alebo v prostredí nejakého klubu, rozličných koníčkoch, rodinných projektoch alebo výletoch, ktoré by urobili život dieťaťa zaujímavejším.
- Ak je príčinou úteku túžba **po odplate** alebo úsilie protestovať proti rodičom, treba uvažovať o príčinách, ktoré dieťa viedli k tomuto správaniu.
- Dôležitý je postoj rodičov pri prvom návrate dieťaťa.
- Kritika alebo telesný trest iba zostrujú antagonizmus.
- Rodičia musia byť chápací, musia venovať pozornosť k sťažnostiam dieťaťa a zabezpečiť ho, že ho potrebujú doma.

- Nervózne reakcie rodičov môžu zvyšovať pravdepodobnosť opakovania úteku, takže rozhovor s dieťaťom musí byť pokojný.
- Ústupky rodičov netreba interpretovať ako ich prehru.
- Najmä v komunikácii s adolescentom sa možno zhovárať na úrovni dospelých a zvažovať argumenty pre a proti, a tak poznať vzájomné postoje a možnosti riešenia problému.

Vulgarizmy

- Takmer každé dieťa, hlavne chlapci občas používajú vulgárne slová.
- Chcú pôsobiť dojmom dospelých, pomstiť sa rodičom, alebo vyrovnat' sa kamarátom.

Prevýchova:

- Používanie vulgarizmov treba s dieťaťom pokojne a rozumne prediskutovať, a to hneď, keď vulgarizmus použije.
- Rodič sa pri tom nesmie tváriť šokovane, vyhrozene ani pobavene, lebo dieťa takéto reakcie očakáva.
- Dieťaťu treba objasniť, že jestvujú slová, ktoré sa môžu používať na uvoľnenie napätia a pritom nie sú neslušné.
- Dôležitý je tiež príklad rodičov. Dieťa pokladá bežné používanie vulgarizmov u rodičov za povolenie používať ich vo svojej reči.

Míček (1986) uvádí sedm metod, kterými je možné odstranit nepřiměřené návyky (zlozvyky):

- Odnaučení zneužíváním
- Metody interference
- Metoda sociálního napodobování
- Působení pozitivního osobního vzoru
- Metoda přesycení
- Metoda negativní praxe
- Metoda malých kroků

1.Odnaučení zneužíváním (radikální zrušení nepřiměřeného zvyku)

- Metoda náhlého přerušení, respektive neužívání nevhodného zvyku vychází teoreticky z Pavlovových koncepcí vyhasínání podmíněných reflexů a dynamických stereotypů
- Nevhodně vytvořený *dynamický stereotyp* nejspíše zanikne, nebude-li se posilovat žádným opakováním, i kdyby nutkání k němu bylo sebevíc naléhavé.
- Existují dva faktory, které účinně pomáhají při snaze o přerušení nevhodného návyku:
 - Změna prostředí: změnou prostředí zmizí podněty, které zvyk pomáhaly vytvořit.
 - Odstranění bezprostředně vyvolávajícího podnětu: někdy se opakování návyku zamezí, odstraníme-li bezprostředně vyvolávající příčinu.

2. Metody interference

- Nevhodný starý návyk odstraníme chováním, které s ním interferuje.
- Na starý podnět, který vyvolával negativní reakci, se vypěstuje a posiluje nová reakce, čímž původní, negativní, postupně mizí.
- Metoda interference v podstatě znamená tvoření protikladných návyků.

3. Metoda sociálního napodobování

- Je v podstatě metodou interferenční.
- Vychází se z předpokladu, že jedinec neprovádí ty reakce, které by interferovaly s chováním lidí v jeho okolí.

4. Působení pozitivního osobního vzoru

- Učitelé, vychovatelé a vůbec všichni dospělí působí na okolí a především na děti jako vzory určitého určitého typu chování, proto by právě oni měli převzít odpovědnost za své chování.
- Nelze mluvit o riziku nikotinismu a být pak přistižen s cigaretou v ústech.

5. Metoda přesyčení

- Objevitelem této metody byl psycholog E. Guthrie; použil ji mimo jiné u malého děvčátka, které mělo nebezpečný zlozvyk škrtat zápalkami (ovšem pod svým dohledem), ale navíc ji to přikázal a nutil ji škrtat zápalkami tak dlouho, až jí tuto činnost dokonale znechutil, přesytil ji.
- U začínajících kuřáků se někdy metoda přesyčení spontánně projeví jako velmi účinná; začínající otrava nikotinem po prvních cigaretách s typickými bolestmi hlavy, nevolností, zvracením atd. může dokonale odradit od dalšího pokračování v kouření.

6. Metoda negativní praxe

- Vychází z teorií Dunlapa a Guthrieho.
- Princip této metody spočívá v přesném opakování poruchové odpovědi s cílem přivést ji jako mimovolní reakci pod volní kontrolu, a tím ji ovládnout a snížit tenzi.

7. Metoda malých kroků

- Jde o výtečnou metodu při zbavování se úporných, dlouhodobých zlozvyků, s nimiž se nelze rozloučit jednorázově.
- Princip metody spočívá v tom, že se postupně zlozvyku ubírá na síle, přičemž si dotyčný není ani vědom nějaké intenzivní újmy.
- Toto metodou se může člověk osvobodit od zlozvyku kouření, když postupně omezí dobrovolně dobu, kdy si smí zapálit (nezapaluje si před snídání), okolnosti, kdy si smí zapálit (dobrovolné snížení každý den o 2 cigarety) apod.
- Postupným dobrovolným zhoršováním podmínek pro své kouření se může člověk tohoto zlozvyku zbavit úplně.
- Metoda malých kroků by měla být doprovázena pečlivým záznamu o postupujícím se zbavování zlozvyku.

DOPLŇJÍCÍ MATERIÁL, DAŘÍLEK, KUSÁK (PED. PSY) KAPITOLA 11. ŽÁK A MOŽNOSTI OVLIVNĚNÍ JEHO CHOVÁNÍ

Výchovná role učitele je mimo veškerou pochybnost. Učitel nepředává žákovi jenom nezbytnou míru vědomostí, informací a dovedností, ale zároveň formuje jeho osobnost. Posiluje společensky žádoucí chování a jednání a tlumí projevy, které se rozcházejí s představami o společenských normách, hodnotách a ideálech. Učitel stojí mezi žákem a společností jako prostředník.

Výchovu můžeme vymezit obecně jako záměrné podněcování jedince s cílem vyvolat relativně trvalé a žádoucí změny v jeho chování. Pokud mluvíme o sebevýchově, pak máme na mysli rozdíl ve zdroji podněcování. U výchovy leží vně jedince (rodič, učitel, trenér apod.), zatímco u sebevýchovy je zdrojem ovlivňování jedinec sám (uspokojování potřeb na základě subjektivních plánů). V obou případech je ovšem kladen důraz na záměrnost a cílevědomost působení výchovných vlivů a relativní trvalost navozených změn (srov. Matějček - Langmeier,

1969; Ďurič - Grác - Štefanovič, 1988). Výchovnými prostředními, ve kterých se výchova odehrává, jsou rodina, škola, společenské a politické organizace, pracovní kolektivy, náboženské instituce, zájmové skupiny a podobně.

Úloha učitele je komplikovaná zejména proto, že vstupem dítěte do školy se prudce rozšiřuje okruh jeho sociálních vztahů, v nichž musí učitel zaujmout významné místo. Přitom základní charakteristiky dítěte jsou již relativně stabilní, formovaly se řadu let v rodinném prostředí. Přestože jsou výchovné prostředky učitele mnohem omezenější v porovnání s prostředky v rodině, stojí před ním tři základní okruhy výchovného působení:

1. Posilování žádoucího chování i jednání žáka a jeho motivační základny. Tou rozumíme žákovy potřeby, postoje, zájmy, hodnoty, prožitky a podobně.
2. Tlumení nežádoucích projevů žáka a oslabování motivační základny na jejich pozadí.
3. Navozování nových vzorků chování a jednání žáka, které odpovídají novým vývojovým úkolům a výchovným cílům.

Svou pozornost musí zaměřit jak na jednotlivce, tak i na skupiny, včetně celých třídních kolektivů. Musí se přitom umět vyrovnat s četnými problémy, které si žák do školy přináší jako důsledek předchozích nevhodných výchovných zásahů, nebo které se objeví nečekaně jako důsledek nedostatečné adaptace dítěte na školní prostředí. Je namístě poznamenat, že řada problémů je také důsledkem nevhodných výchovných zásahů samotných učitelů, plynoucích z nedostatečné analýzy příčin chování a výkonů žáka, či z neschopnosti obou stran navázat přiměřené vztahy postavené na pocitu psychologického bezpečí žáka a oboustranné důvěry.

Ve své práci se učitel nemůže vyhnout řešení výchovných problémů, které ani z pedagogického hlediska nemají jednoznačné vymezení a často se omezují pouze na charakteristiky specifických symptomatických okruhů. Výchovné problémy jsou však v mnoha ohledech typické pro raný dětský věk a většinou bychom na neměli pohlížet z hlediska patologie. Většina z nich má svou opodstatněnost ve vývojových zákonitostech dětského věku a v dospělosti po nich nenacházíme ani stopy. Jen malá část má za určitých specifických okolností svou diagnostickou hodnotu, když je často umocněna nevhodnými výchovnými postupy, který by je vlastně měly odstranit.

Výchovné problémy jsou často ovlivňovány mnoha příčinami najednou, takže je obtížné se v nich orientovat, a tím i účinně navozovat jejich změnu. Langmeier a Matějček (1969) je charakterizují jako určité, objektivně zachytitelné nápadnosti v chování žáka, které jsou v rozporu s běžnými normami a které vznikly v důsledku nedostačující nebo nevhodné výchovy.

Mnohé „nápadnosti“ však nemusejí být vůbec nápadné svému okolí, které je neuznává jako vymykající se normě. Jestliže se dítě nechce učit, potom to nemusí vůbec vadit těm rodičům, kteří vzdělání nepřisuzují patřičnou hodnotu. A naopak řada projevů může poutat pozornost jako odchylky v prostředí, které je na podobné projevy zaměřeno. Totéž dítě, které se nerado učí, bude výrazně nápadné v rodině, která si cení vysokých výkonů a má proto neúměrné požadavky na dítě, zatímco ve škole může být takové dítě pokládáno za slušný průměr. Orientace ve spletitých příčinách výchovných problémů je pro učitele obtížná. Co však zůstává, jsou zvýšené výchovné nároky některých žáků.

Fischer (1963) obecně dělí příčiny výchovných problémů na vnější a vnitřní. Vnější příčiny tvoří především nedostatek výchovného působení nebo jeho nevhodnost (autoritativnost rodičů, nejednotnost výchovných vlivů, morální narušenost nebo disharmonická prostředí rodin apod.). Vnitřní příčiny spočívají v dispozicích jedince, které odpovídají za adaptaci na měnící se podmínky v jeho prostředí, ale také v některých organicky podmíněných a specifických

osobnostních charakteristikách (charakteristiky CNS, temperament, LMD, akcentované rysy osobnosti apod.).

Uvedeme stručný přehled typických výchovných problémů žákovského věku (podle téhož autora). Toto dělení nám pro náš účel připadá stále užitečné.

1. Žák, který se nadměrně snaží upoutat pozornost svého okolí. Na pozadí mohou být tři příčiny:

a) Dítě bylo v předchozím prostředí vedeno k nadměrným exhibicím, za něž bylo intenzívně odměňováno. Bylo vyzýváno k tomu, aby předvádělo vše, co dovede (rodiče je nutí k tomu, aby návštěvám zpívalo, recitovalo, ukazovalo, jak je šikovné apod.), chlubili se jím v jeho přítomnosti a dítěti se dostávalo přemíry uznání a nemalých odměn. S přechodem do jiného prostředí (např. školy) je mnohdy zvýšené sebevědomí v rozporu s objektivními schopnostmi a dosahovanými výkony. Na tuto situaci může dítě reagovat různě (např. zvýšenou nekritičností, pocity zklamání, snahou o uznání za každou cenu apod.).

b) Dítě bylo naopak vychováno v prostředí, které je podhodnocovalo jeho aktivita byla opomíjena a dítěti chybělo uznání. S příchodem do školy a na podkladě objektivního hodnocení může takové dítě začínat kompenzovat podlomenou sebevědu například i tím, že se bude prosazovat aktivitami, které jsou učitelem shledávány jako nežádoucí (šaskování, chvástavost, odvaha k penalizovaným aktivitám apod.).

c) Dítě je k takovému projevu vnitřně disponováno svými hysteriodními rysy osobnosti, ustavujícími potřebu být středem pozornosti za každou cenu (omdlévání, nevolnost, vyprávění „neuvěřitelných“ historek, v nichž je zpravidla dítě samo ústřední postavou apod.).

2. Žák, který se odmítá podříditi autoritě učitele. Přes stále rostoucí požadavky na respekt a úctu k osobnosti dítěte není možno s ním jednat jako se sobě rovným. Kamarádké vztahy mezi učitelem a žákem jsou vzhledem k rozdílným rolím neudržitelné. Ať si to připustíme nebo ne, školní výchova je do značné míry založena na vedení žáka učitelem, na autoritě učitele. Pod vlivem autority se žák učí normám a požadavkům svého okolí (žádoucím a nežádoucím, prospěšným a neprospěšným, dobrým a špatným apod.). Způsob, jakým žák přijímá normy vlastního jednání ve školním prostředí, je do značné míry dán jeho postojem k autoritě. V praxi se tento postoj jeví jako podrobnost, poslušnost, ukázněnost, respekt z dospělých a řada jiných termínů, používaných často v pedagogické praxi. Předpokladem je také úzký vzájemný vztah mezi žákem a učitelem. Lze říci, že čím těsnější je vzájemný vztah, čím větší náklonnost, sympatie a důvěra, tím větší je podrobnost žáka. Žáci, kteří nerespektují autoritu učitele (podobně jako děti, které nerespektují své rodiče), jsou převážně ti, ke kterým učitel nenašel přiměřený vztah.

Je dobré si uvědomit, že vývoj dítěte zahrnuje období, která jsou typická jistým negativistickým postojem k okolí (období prvního vzdoru, období příchodu do školy a výměna autority rodičů za autoritu učitelů, dospívání se svými generačními konflikty apod.). Jsou to období, která vyžadují potřebnou míru tolerance ze strany dospělých a jistý takt.

Žák však také často „zlobí“ svého učitele z obavy, že ztratí jeho přízeň. Například tím, že neposlouchá, váže na sebe pozornost učitele a udržuje s ním kontakt. Pubertální chlapci tak často „trápí“ své učitelky, které se jim líbí. Jenže dítě má jiné pojetí míry, kam až může ve svém chování zajít, než odpovídá představě učitele.

Neposlušnost se však nejčastěji váže k silným citovým konfliktům, jako projev nesouhlasu s jednáním dospělého. Sem patří reakce na rozhárané rodinné poměry, na neobjektivní hodnocení učitele, na jeho nevhodné chování k žákovi apod.

3. Žák, který lže. Zde musíme rozlišovat mezi konfabulací, lží pravou a lží nepravou.

Konfabulace (smyšlenka) je charakteristická pro některá vývojová období a je typickým vývojovým jevem předškolního věku, kdy dítě popisuje zcela neuvěřitelné historky, které se samozřejmě nestaly. Obvykle děti, které pocítují nedostatek pozornosti a jsou často samy, se tímto způsobem baví, nebo poutají pozornost dospělých. Spíše než kárat se doporučuje vyjádřit obdiv, neboť popisovaný jev je nezdárka projevem tvořivosti dítěte. V pozdějším (školním) věku je konfabulace doprovodným znakem narušené osobnosti dítěte.

Pravá lež má vždy nějaký účel, který je předem zvážen. Vesměs se vztahuje k dosažení určité výhody nebo k odvrácení nepříjemných důsledků chování dítěte. Podle stupně rafinovanosti lživé konstrukce může učitel zvážit, zda jde o ojedinelou lež nebo o návyk. Důležitý je motiv, výhoda, kterou chce žák pomocí lži dosáhnout. Lež ve škole je nestejně subjektivní hodnoty v očích žáka a učitele (podobně jako podvádění s úmyslem dosáhnout lepšího výsledku, např. opisování při písemné práci). V prostředí, kde výkon je podstatnou hodnotou a ukazatelem, je lež a podvod účelem, který světlí prostředky. Proto má opisování ve škole malou hodnotu přestupku u žáka v porovnání s hodnocením stupně závažnosti učitelem. V případě lži a podvodu nevedou k jejich utlumení výrazné tresty. Důsledkem trestů je naopak větší opatrnost a dokonalejší příprava, takže žák je napříště plánuje mnohem pečlivěji. Efektivnější cestou k jejich odstranění se jeví zdůraznění morální dosahu a současně snížení obav žáka z důsledků vlastních chyb nebo nežádoucího chování.

Lež nepravá, někdy označovaná jako bájivá se objevuje většinou v období dospívání. Je typickým jevem u citlivých, často hysteriodních osobností (dívky si píšl dopisy od nápadníků, mluví o nadbílání neexistujících mužů apod.). V literatuře je popsán případ žáka, který vypravoval tak sugestivně o smrti svého otce, že nechal dokonce i vybírat na věnec. Znamé jsou historky o domnělém pohlavním zneužití učitelem, za kterým se skrývá touha prožít něco mimořádného, vzrušujícího, ale i podvědomá pomsta za domnělé nebo skutečné křivdy. Většinou se tyto projevy vytratí s dalším vývojem. Jejich přetrvávání však opět směřuje úvahy do oblasti poruch osobnosti.

4. Žák, který se toulá. V souvislosti se školou hovoříme především o záškoláctví. To má svou dynamiku. Důležité je zachytit sklony k toulavosti včas, jakmile se již rozvine, je odstraňování tohoto problému svízelné. Toulavost zpravidla začíná nedochvilností, žák se opoždíuje postupně až do pravidelnosti. Omlouvá se různými povinnostmi doma, návštěvami u lékaře a podobně. Jestliže mu způsob jeho výmluv „prochází“, potom se jeho nepřítomnost stupňuje.

U dětí předškolního věku bývá nejčastější příčinou nedostatečný dohled učitelů, ale také nedostatek podnětů ke hře, nedostatek kamarádů a řada jiných příčin.

U žáků nacházíme obvykle i specifické osobnostní rysy, jako je nepřístupnost, přecitlivělost a neschopnost vyrovnat se s požadavkem okolí. Žáci si často nerozumí s dospělými ani s kolektivem třídy, mnohdy žijí v disharmonickém rodinném prostředí. Řada z nich je nepřiměřeně trestána za banální přestupky a výsledky ve škole, které neodpovídají zvýšeným nárokům rodičů. Velkou pozornost je třeba věnovat i erotickým vztahům k cizím osobám. Příčinami mohou být i některé asociální projevy (příslušnost k různým partám a tlupám). Toulavost může mít přímý vztah k pozdější delikventnosti (trestné činnosti). V této souvislosti se toulavost mladších žáků má závažnější charakter (až 80 % těchto dětí má problémy v dospělosti) než starších žáků, kde záškoláctví může mít charakter „zkoušky dospělosti“.

5. Žák, který krade. I zde je třeba citlivě posuzovat závažnost jevu. Za skutečnou krádež by měl učitel považovat jen ty případy, kdy žák ví, že to, co bere, náleží jinému žákovi, činí tak záměrně a má představu o tom, že se to nemá. Zejména mladší žák často neovládne výraznou

touhu stát se vlastníkem něčeho, co pro něj není k dosažení nebo co je mu odepřeno. Představa soukromého a společného nemusí být u něj zcela vyhraněná. Někdy je atraktivnost věci spolužáka natolik velká, že odolat pokušení je nad síly dítěte. Jiným případem jsou však návykové krádeže, které mají všechny rysy uvedené na počátku. Zde je na pozadí jevu především nedobrá morální atmosféra rodiny, špatný příklad v podobě nevhodných kamarádů a podobně.

6. Žák, který chodí nerad do školy. Tento jev má na svém pozadí některou z následujících příčin:

a) Špatnou připravenost žáka na školu a z toho vyplývající potíže s přizpůsobením se požadavkům školy. Příčinou je tedy školní nepřipravenost v některém ze svých aspektů.

b) Malé nebo podprůměrné schopnosti, které přinášejí celou řadu nepříznivých hodnocení a osobních selhání s trvalým prožitkem neúspěchu. Snaha vyhnout se dalšímu selhání se často váže se strachem z následků neúspěchu v rodině a je nezřídka bezprostřední příčinou. Někdy ovšem je příčinou i nadprůměrné nadání, když škola není schopna svými nároky uspokojit žáka a přestává být pro něj přitažlivou.

c) Narušené vztahy k učiteli nebo ke kolektivu třídy. Žák často živoří na periferii třídy, odmítán ostatními, je nositelem hanlivých přezdívek a terčem posměchu spolužáků.

Zde si dovolíme krátkou poznámku. Obavy a strach ze školy bývají označovány za školní fobie. Je třeba rozlišovat mezi strachem ze školy (viz jiné kapitoly tohoto učebního textu) a školní fobií. Termín školní fobie je hrazen pro patologický strach žáka ze školy, který blokuje fyzické i psychické funkce do té míry, že znemožňuje pokračovat ve vzdělávání. Jako takový je poměrně vzácný. Vyžaduje odborné terapeutické vedení.

7. Žák, který má narušený vztah k lidem. Učitelé se nezřídka setkávají s projevy nenávisti, agresivity, škodolibosti a podobně, jejichž příčinami je velmi často neschopnost dítěte navázat, udržovat a přiměřeně rozvíjet pozitivní vztahy k lidem. Tyto příčiny převážně souvisejí s narušenými citovými pouty v rodině, s častými pocity opuštěnosti, agresivní výchovou s nedostatkem tolerance, s drsným vymáháním disciplíny se zvýšenou kritičností okolí, které se projevuje nedostatkem sympatií a náklonnosti k dítěti, a s řadou dalších příčin, jejichž kořeny v převážně míře spočívají v patoplastickém výchovném prostředí žáka. V tomto smyslu vlastně jde o přenos z jedné generace na druhou v rámci sociálního učení. Jen menší část případů narušeného vztahu k jiným lidem se rozvíjí na pozadí anomálního vývoje osobnosti s psychopatickými rysy.

8. Žák s asociálními a antisociálními projevy. Asociální projevy vykazují menší stupeň závažnosti, charakterizovaného chováním, které není v rozporu s právními normami ani s bazálními morálními normami. Asociální chování je často zaměřené proti společenským konvencím zvyklostem a normám slušného chování. Patří sem oblast chování, oblékání a společenských zvyků. Ale pozor! Jsou období (zejména v dospívání a adolescence), kdy projevy žáků mohou být vědomě zaměřeny na konflikt s některými společenskými konvencemi a normami jako projev přechodného životního stylu ukazujícího na příslušnost ke specifické sociální skupině (úprava vlasů, prvky oblékání, způsob komunikace apod.). Ty mají většinou dočasnou působnost generačního střetu či hledání vlastní identity jedince. Jsou přirozenou součástí přechodu k dospělosti, převážně postupně odeznívají a v zásadě by měly být tolerovány. Jejich necitlivé a násilné potlačování vede k ostrým a dodejme zbytečným vyhrocením konfliktů.

Antisociální chování je takové chování a jednání, které je v rozporu s právními normami společnosti a podléhá právním sankcím. Jeho projevy mají prognosticky nejvyšší stupeň závažnosti, a proto by neměly ujít učitelově pozornosti. Důvod je také v tom, že se učitel neobejde bez odborné konzultace (s právníky, kriminalisty, odborníky protidrogových center apod.), protože primární zásah bývá mimo kompetenci školních institucí.

Antisociální jednání má často charakter trestné činnosti a statistické údaje nasvědčují, že

věková hranice delikvence mladistvých se neustále snižuje. Již dávno zasahuje věk povinné školní docházky v masovém měřítku (omezování osobní svobody, násilně aktivity, vandalství, útoky na jiné osoby, alkoholismus a jiné toxikománie apod.).

Zásadní řešení těchto antisociálních jevů je v rukou kompetentních činitelů, zatímco úlohu učitele vidíme především v preventivní výchovné činnosti.

Uvedli jsme stručně jen nejběžnější okruh problémů, se kterými se učitel na škole setkává, i když řadu jiných specifických problémů, které bude muset řešit, nelze v rozsahu této kapitoly vyjmenovat (vykřikování, komentování, hraní si pod lavicí, navazování kontaktu se spolužáky v hodině, denní snění, neochota spolupracovat v hodině apod.).

Naznačili jsme, že obecně existují tři výchovné okruhy v práci učitele:

- a) posilování žádoucích projevů chování,
- b) navozování nových projevů chování,
- c) tlumení nežádoucích projevů chování.

Na některé možnosti ve vedení žáků ve třídě se nyní zaměříme podrobněji (podle Clarizio, 1976, Woolfolk - Nicolich, 1980 aj.):

1. Posilování pozitivních projevů chování žáků ve třídě. Nejčastěji je spojováno s odměnami. Teoreticky existuje několik druhů odměn: materiální neboli věcné (razítka, odznáčky, obrázky, knížky, školní potřeby ap.), sociální, které vyjadřují postavení jedince v sociální skupině a těží ze vztahů žáka k jeho okolí, např. k učiteli, rodičům, spolužákům, ale i k jiným osobám (úsměv, uznalé pokývání hlavou, udělení privilegií a výhod, zveřejnění na nástěnce ap.) a odměny aktivitou (účast v hrách, zábavných a sportovních činnostech ap.).

Problém spočívá v tom, že pozitivní chování žáka ve třídě je většinou učitelů považováno za normu, tedy za samozřejmost. Žák, který sedí v klidu, pozorně sleduje učitele a plní své úkoly, nedává učiteli důvod pro aktivní zásah a často ani nenutí učitele k tomu, aby mu věnoval pozornost. Učitel se ve větším prostoru tříd orientuje především na ty žáky, kteří se vymykají normě. Proto bývá pozitivní chování přehlíženo a pozornost učitelů bývá zaostřena na problémové žáky. Důsledkem je skutečnost, že učitelé častěji kritizují než chválí a dávají žákům více najevo, co se jim na nich nelíbí, co jim vadí než to, co oceňují a pozitivně hodnotí. Pochvala se tak stala v prostředí škol méně přirozená než kritika. V praxi se ukazuje, že právě kritické připomínky k žákovi jsou přinejmenším třikrát častější než projevy učitelova souhlasu. Přitom je prokázáno, že negativní a kritické výroky jsou méně účinné. Učitelé se často odvolávají na skutečnost, že nelze chválit 40 žáků ve třídě najednou, ale četné výzkumy potvrzují, že distribuovat pochvaly a odměny se učitelé vlastně musejí teprve učit. Učitel se musí naučit užívat pochvalu tak, aby byla účinnější než kritika. Pochvala totiž vede k posílení pozitivního projevu žáka mnohem více než nesouhlas či kritika vzdor tomu, že v praxi je kritika pro učitele mnohem snadnější a snad i profesionálně přijatelnější.

Madsen a kol. (1968) ukazují, že za tuto skutečnost vděčí učitelé právě zaměření své pozornosti. Jestliže učitel nevěnuje pozornost pozorování některého projevu svých žáků, potom, se zvyšuje pravděpodobnost výskytu jeho negativní formy. Jestliže např. nevěnuje pozornost kázni v hodině, rozmůže se časem ruch a šum. Jak tedy má učitel postupovat, aby současně posiloval pozitivní projevy svých žáků a vyhnul se výraznějším projevům nesouhlasu a odsouzení? Ilustrativní je pokus zmíněných autorů, který může být dostatečným návodem pro tvořivé učitele. Autoři se zaměřili na dva problémové žáky ve třídě v pěti fázích:

a) V první fázi pouze zaznamenávali nežádoucí projevy žáků (vykřikování, pošťuchování, navazování hovorů se sousedy v hodině), a zjistili, že dotyční žáci strávili v těchto rušivých aktivitách až 47 % učebního času.

b) Ve druhé fázi probral učitel se všemi žáky ve třídě pravidla slušného chování s důrazem na to, jaké chování považuje za vhodné a jaké naopak za nepřijatelné. Tato pravidla byla připomenuta i dotyčným dvěma žákům. Výsledek byl nulový.

c) Ve třetí fázi byla pravidla chování neustále připomínána s tím, že nežádoucí chování dvou žáků bylo přehlíženo. Pozornost učitele byla naopak zaměřena na oceňování pozitivních projevů žáků ve třídě a pochvaly. I když byl výsledek patrný, hodnocen byl jako nevýrazný.

d) Ve čtvrté fázi začal učitel udílet pochvaly za konstruktivní projevy chování ve třídě (aktivitu, netypické odpovědi) a obecně se zaměřil na komentáře typu: „Je mi sympatické to vaše tiché soustředění při práci,“ nebo „aktivita žáků je mi velmi milá“ a podobně. Nadále zdůrazňoval pravidla chování, ale převážně ignoroval odklon od nich. Kombinace zdůvodňování pravidel chování ve třídě s odměňováním pozitivních projevů a současně ignorování negativních projevů chování žáků se jevila jako dostatečná podmínka úspěchu učitele. V této fázi bylo zaznamenáno nejméně nežádoucích projevů žáků.

e) V páté fázi se učitel vrátil zpět k metodám první fáze, založených na komentování a kritice negativních projevů chování žáků a také u žáků nastal obrát zpět směrem k nežádoucím projevům.

Je nutno zdůraznit jeden důležitý moment. Učitel ve svém zaměření na negativní projevy žákova chování často opomene zachytit a vhodně komentovat nový pozitivní projev chování (např. náznak pomoci spolužákovi). Tím, že ho neohodnotí, ztratí nový prvek chování možnost, aby se včlenil do repertoáru chování jeho žáků. Tím může i spontánní projev pozitivního chování zaniknout jako uznávaná hodnota.

Neméně důležitým momentem je nutnost nahradit nežádoucí projev chování pozitivní alternativou. Žádný učitel nevymýtil opisování a taháky, stejně jako napovídání tím, že tento projev pouze trestal. Namísto neúčinného trestání je vhodnější zavést zvláštní odměnu za samostatnou práci, ocenit odpověď, která sice není správná, ale ukazuje logický postup a míří správným směrem a podobně. Učitel může pochválit žáka za to, že ačkoliv se nepřipravil, vykazuje schopnost samostatné úvahy, což je koneckonců důležitější než naučený fakt. Chceme-li vymýtit lež, potom musíme položit důraz na pravdomluvnost jako hodnotu a patřičně ji i ocenit současně s tím, že dáme zřetelně najevo, že budeme postupovat mírně v případě dobrovolného přiznání.

Uvádějí se i jiné přístupy. Žáky lze seznámit s hodnotami možných alternativ, např. jim oznámit, že když se budou chovat jiným než doporučeným způsobem, vystavují se jistému riziku. Upozorňování na negativní důsledky žákova chování učitelé mnohdy chápou jako hrozbu trestem a žáci je často přijímají jako vyhrožování. Svědčí o tom výroky typu: „Jestliže vás nachytám při podvádění, dostanete ředitelskou důtku.“ Místo toho by měly být negativní důsledky nežádoucích projevů chování rozebírány jako alternativa trestu, jako něco, co se ve svých důsledcích může obrátit proti žákovi: „Opisování má velkou výhodu v tom, že si můžete polepšit známku, když opíšete správnou odpověď, ale může být katastrofou, když opíšete chybný výsledek.“ U přijímacích pohovorů na vysokou školu říkáme: „Opisování sice může být projevem kamarádství, ale na čem bude založeno, až se váš soused dostane na školu a vy ne?“

Nežádoucí projevy chování lze potlačovat nepřímo, když místo kritiky zvolíme pochvalu jiného žáka ve třídě, který jednal v žádoucím směru. Pochvaly však musí učitel udílet uváženě a volit různé žáky v třídním kolektivu, aby nevystavil určitého žáka do nevýhodné pozice svého oblíbence.

Učitel si musí uvědomit, že existuje i řada jiných prostředků, kterými může doplňovat popsaný postup. Může citlivě přidělovat různá privilegia, jak jednotlivcům, tak i celé třídě. Opět

se však setkáváme s problémem nedostatečného diferencování systému fixních a pohyblivých odměn na současné škole (starost o květiny, krmení ptáků, přinášení pomůcek z kabinetu, mazání tabule, zhotovení nástěnky podle zájmu žáka, samostatný odchod do jídelny apod.).

Je třeba připustit skutečnost, že představa toho, co je nutné aktuálně v učení vykonat a atraktivita jednotlivých učebních situací se v očích učitele a žáka liší. Potom je možné použít metodu, které se říká „babiččina zásada“. Používá formulace: „Napřed udělej, co po tobě chci, a potom si můžeš dělat to, co chceš ty.“ Známe ji v jiné podobě jako úsloví „napřed povinnost a potom zábava.“ K tomu je třeba znát preferované aktivity žáků a orientovat se v nich v závislosti na věku dětí, pohlaví a individuálních zájmech. Žáka odměníme např. tím, že si může sednout do lavice vedle svého kamaráda po dobu jistých školních činností, popovídáme si s ním na jemu blízké téma, umožníme mu volnou aktivitu po vymezenou dobu, aktivní účast na organizaci hodiny atd. Učitel může své rozhodnutí navodit tvrzením: „Jestliže budete dávat dobrý pozor a rychle si novou látku procvičíme, můžeme si povídat o ...“, „když budeme rychle hotovi, slibuji vám, že si ve zbytku hodiny můžete dělat ...“ apod.

Obecné zásady pro pozitivní posilování chování žáka učitelem shrnují Woolfolk - Nicolich (1980) do čtyř bodů:

- a) Zaměřit pozornost na žáky, jejichž chování je v souladu s učitelskými představami a ignorovat ty, kteří vykazují nežádoucí projevy.
- b) Vypracovat diferencovaný systém fixních a pohyblivých pochval, odměn a privilegií, jakož i dodatečných odměn za výjimečné projevy.
- c) Zajistit možnost pochval a odměn pro nejširší počet žáků ve třídě.
- d) Využít pozitivních vzorů ve třídě oceňováním pozitivních projevů různých žáků (využití pochvaly pozitivních projevů problémových žáků má dvojitý efekt: je zdrojem příjemného prožitku a možností zvýšení vlastní prestiže ve třídě).

2. Formování kvalitativně nových projevů chování žáků. Tato nutnost se objevuje tehdy, když se požadované chování dosud spontánně neobjevilo u nikoho ve třídě. Úkolem školy je naučit žáka novým projevům chování, nejenom podpořit pozitivní projevy pocházející z minulosti.

Je nezbytné, aby učitel jasně vysvětlil novou situaci, nové souvislosti. V rámci metody explikace upozorní na moment, jenž vyžaduje kvalitativně novou reakci, a důvody, které k nové reakci vedou. Uvedeme si elementární příklad. Učitelka 1. třídy ZŠ vstoupí první den do třídy, žáci sedí v lavicích a dívají se na ni. Učitelka řekne: „Děti, když se spolu každý den ráno uvidíme, slušné bude, když se také pozdravíme. Protože se nemůžeme zdravit každý s každým mezi sebou, pozdravíme se společně. Ve škole se to dělá tak, že děti při vstupu učitele do třídy v lavici vstanou, a to je jejich pozdrav. Příště, až vstoupím do třídy, pozdravíme se jako školáci.“ Vstup učitele do třídy je tak zdůrazněn jako signál pro žádoucí reakci, důvody jsou známé. Druhý den přijde učitelka do třídy, řada žáků se postaví a několik jich zůstane sedět. Zapomněli. Učitelka řekne: „Děkuji za milé přivítání těm, kteří nezapomněli na to, co jsme si řekli o slušném zdravení“ (kombinace ignorování s pozitivním posilováním). Sedící žáci se s pocitem studu postaví (účinek trestání odepřením odměny). A příště stojí všichni.

Podobným způsobem si učitel může počínat tehdy, když se rozmohly různé nešvary (když po zvonění nejsou všichni žáci na svém místě, když nejsou přichystáni na hodinu a při jiných výchovných situacích).

V případech, kdy žák neprezentuje požadované chování nebo kdy neví, jak v dané situaci reagovat (a tedy není co pozitiv posílit), učitel může pouze použít metodu modelování. V modelování je žák v vystaven chování modelu, který prezentuje požadované chování a má tak možnost o pozorovat i žádoucí důsledky doručovaného chování. Model poskytuje praktický

návod pro požadované chování v dané situaci. Přírozeným modelem je většinou učitel, resp. rodič či jiný dospělý, v řadě případů také vrstevník.

Prostřednictvím chování modelu si žáci osvojují představu o hodnoceném a požadovaném chování. Učitel se může záměrně chovat způsobem, který sleduje osvojení nových vzorků chování. Např. komentuje otázku spontánně položenou žákem slovy: „Moment, dejte mi chvíli čas, abych si mohl dobře promyslet odpověď.“ Tím naznačuje připustnost uvážlivosti nebo rozvahy v myšlení.

Některé formy modelování probíhají spontánně, aniž si to učitel uvědomuje. Žáci, jak známo, přebírají učitelův slovník, způsob argumentace, učitelovo nadšení, sebekritičnost, objektivitu a celou řadu dalších nejen pozitivních, ale i negativních projevů.

V řadě případů vhodnější, když jsou modelem spolužáci. Je to proto, že za jistých okolností mají vrstevníci na žáka větší vliv než dospělí. Je ale naprosto nevhodné, aby modelem pro žáky ve třídě bylo jen několik málo jedinců ve třídě, kteří jsou ostatním neustále a do omrzení dávání za vzor. Důsledkem toho není jen malá účinnost takového postupu pro znechucení ostatních, ale také zhoršení sociální pozice samotných modelů. Nežádá se stávají terčem posměchu ostatních, včetně šikany. Zásadou by mělo být, aby učitel vytvářel situace, kdy by funkci modelů mohlo využívat co největší množství žáků ve třídě. Chtělo by se dokonce říci, že dobrý učitel by měl vytvořit podmínky pro to, aby kterýkoliv žák měl možnost stát se příkladem pro ostatní. Být vzorem pro ostatní je nejefektivnějším zdrojem osobní hodnoty žáka.

Modelem mohou být i „neživé“ literární postavy nebo hrdinové filmů.

V případech, kdy žádané chování není možné, protože se k němu nedostavil předpoklad, je situace komplikovanější. Žák například nemá rád matematiku, protože si pokazil známku, vyhýbá se tělocviku, protože neumí kotoul, odmítá se účastnit kolektivních aktivit, protože se neumí aktivně zapojit do interakce ve skupině a podobně. Zde nastupuje zpravidla metoda postupného formování. Spočívá v tom, že žák postupně a po malých krocích řeší situace, v nichž má malou osobní zkušenost, k nimž neměl příležitost, nebo kde jeho zkušenost je negativní povahy. Učitel by se měl pokusit postupně vtahovat žáka do aktivit pomocí postupného odměňování až ke konečnému výsledku. Zde musí učitel stavět svůj výchovný program zcela racionálně a plánovitě na metodě postupných kroků. Praxe však ukazuje, že mnozí učitelé dávají přednost spíše spontánním strategiím odpovídajícím názoru, že žák se naučí plavat jenom na hluboké vodě. Intuitivní přístup může být nejenom neúčinný, ale může i poškodit žáka, když jej například nutí k veřejným vystoupením, aby ztratil ostych před třídou a konečně už „přestal koktat.“

Metoda postupného formování je odborně a časově náročná metoda, která navíc vyžaduje obezřetnost a nezbytný takt. Učitel musí umět rozložit finální výkon do patřičných kroků, které musejí být ohodnoceny zvlášť. Měl by být schopen pozitivně ohodnocovat narůstající zručnost nebo zlepšující se dovednost žáka a udržet tak jeho aktivitu až k žádanému výsledku.

Obecně zásady formování nových projevů žákova chování shrnujeme (podle Woolfolk - Nicolich, 1980) takto:

a) Učitel musí, vysvětlovat příčiny i důsledky požadovaného chování a okolností, za jakých je očekáváno.

b) Pro modelování je vhodné využívat co nejrozmanitějších vzorů (včetně literárních postav, filmů, besed) a příkladů přiměřených zájmům, hodnotám, věku a pohlaví žáků.

c) Učitel by měl stanovit postupné kroky s tím, aby byl schopen nabídnout i alternativní formy projevu (žákům, kteří se bojí vystoupit před třídou, může nabídnout zpočátku i písemnou formu zkoušení apod.).

3. Oslabování nežádoucích projevů chování žáků. Na teoretickém pozadí této metodiky je očekávání, že nepříjemné (neočekávané, „bolestivé“) důsledky nežádoucího chování sníží pravděpodobnost jeho opakování v podobných situacích v budoucnosti, či dokonce takové chování trvale zablokují.

Rozlišujeme zde mezi negativním posilováním a trestem. Negativní posilování je založeno na přirozeném důsledku nežádoucího chování. Takovým přirozeným důsledkem je požadavek učitele, aby žák přepsal úkol, který je nepřehledný. Učitel řekne: „Nemohu se v tom úkolu vyznat, nevidím jinou možnost, jak tu, že úkol přepíšeš.“ V podtextu takového postupu učitel podává žákovi informaci, že kdykoliv, když napíše úkol, který nebude přehledný, bude jej muset přepsat. Smyslem negativního posilování je zvýraznění pozitivní alternativy (větší pečlivosti při vypracování úkolů).

Trest je nepříjemný důsledek nežádoucího chování, který je odvozen nikoliv z přirozené logiky příčiny a následku, ale z vůle okolí. Učitel řekne: „Za to, že jsi odbyl zadaný úkol, zůstaneš dnes po škole.“ Smyslem trestu je potlačení negativních projevů chování. Trest má především odstrašit. Zřídka nabízí nějakou alternativu.

Ohrožení negativními důsledky může být signalizováno předem. Máme na mysli varování typu: „Jestliže to bude naškrábané, zůstaneš po vyučování ve třídě a přepíšeš to.“ Nepříjemnost hrozby důsledků nežádoucího chování má blokující nebo oslabující povahu.

Hrozba negativními důsledky se v praxi často zaměňuje s tresty. Rozdíl je někdy velmi jemný a často spočívá v učitelově formulaci. Jestliže učitel řekne: „Nováku, neustále nás rušíš v práci hlasitým hovorem se sousedem, běž si na chvíli sednout do poslední lavice, takhle bychom nic neudělali“, jde o negativní posilování. Když ale učitel řekne: „Nováku stále zlobíš, už tě mám dost, běž si sednout do poslední lavice“, jde o trest. Rozdíl je v tom, že nad negativními důsledky má žák alespoň částečnou kontrolu (když se bude chovat v doporučeném směru, může se nepříjemným důsledkům vyhnout), zatímco trest je neodvratitelný důsledek nežádoucího chování. Často proti němu není odvolání. Kontrola chování v případě trestu není v rukou žáka, ale plně v rukou učitele.

Obecně se vedou diskuse o účinnosti trestání ve výchově. Existují extrémní názory, které zcela odmítají trest ve výchově, jakož i ty, které tvrdí, že trest je ve výchově nezbytný. Obě teoretické pozice se opírají o svůj okruh argumentů. Avšak i ti, kteří jsou vehementními zastánci trestů ve výchově souhlasí s tím, že účinně trestat vyžaduje dovednost

Trestání ve třídě by mělo probíhat ve dvou fázích: v první fázi by měl trest potlačit nežádoucí projevy chování, ve druhé fázi by měla následovat nabídka vhodnější alternativy. Je však známo, že jakékoliv tresty nezbavují školu jejich problémů. O pozitivních účincích trestu se všeobecně ví jen velmi málo.

Ve škole se objevují nejčastěji tři typy trestů:

a) Výtka, která může být udělena v soukromí (mezi čtyřma očima) je často považována za účinnější, než když je pronesena veřejně (za přítomnosti ostatních). Používání veřejně pronesené výtky (nebo kritiky) je ostřejší formou trestání, protože ohrožuje postavení žáka v jeho sociálních vztazích ve třídě. Proto je také často používána. Může však být zcela neúčinná (kontraproduktivní) v případech, kdy kárané chování je spolužáky ve třídě vysoce hodnoceno (např. u tzv. třídních šašků). Tehdy se může stát paradoxně dokonce i součástí odměny žáka.

b) Odnímání výhod a privilegií se jeví jako užitečnější forma tam, kde je postup dobře promyšlen. Zásadou je, že za každý přestupek se platí. V jednom případě rozdal učitel pěti žákům, kteří neustále vykřikovali ve vyučování, 15 značek, které si rozložili na lavici, a za každé vykřiknutí museli jednu odevzdat. Její hodnota byla 2 minuty z volného času přestávek. Učitel

sestavil hodnoty známek postupně tak, aby první odevzdaná značka měla vyšší hodnotu než ostatní při celkovém souhrnu 30 minut. Vykřikování přestalo. Žák pochopitelně může přijít o celou řadu jiných výhod a privilegií. Jde o to, aby je učitel uměl formulovat a využívat.

c) Sociální situace je nejdrastičtější formou trestu. Současně je nejdiskutovanější. Patří sem stavění žáků na hanbu do kouta, posílání za dveře, ale i vyloučení ze společných aktivit a řada dalších. Ne vždy je však izolace pro žáka trestem. Vylučování ze třídy za dveře je některými žáky vítáno jako osobní výhoda. Častá izolace žáka od ostatních může narušit vztah žáka ke kolektivu třídy. Příkladem může být konkrétní případ postupu třídní učitelky vůči „problematickému žákovi“. Když nepomohly běžné nástroje trestání, učitelka volila následující postup. Nechala odhlasovat třídou vyloučení žáka ze školního výletu, na který se třída chystala. Později podobným způsobem zamezila jeho vstupu do zájmového kroužku, jehož členy byla většina spolužáků ve třídě. Výsledek byl zcela jiný než zamýšlela. Žákovo chování se nejenom nezlepšilo, ale výrazně narostly konflikty mezi žákem a jeho spolužáky. Žák si začal hledat vztahy mimo rámec své třídy (začal se přátelit se žáky jiných tříd) a vlastní třída pro něj přestala být referenční skupinou. Ve snaze o začlenění žáka zpět do vztahů ve vlastní třídě mu učitelka nabídla členství v zájmovém kroužku s ostatními spolužáky. Žák nabídku odmítl a nikdy do zmíněného kroužku nevstoupil. Jeho „problémy“ nebyly vyřešeny do konce jeho školní docházky.

Přes svou diskutabilnost jsou tresty sociální izolací poměrně často užívány. Učitelé od nich obvykle očekávají okamžité výsledky, a když se nedostaví, argumentují nenapravitelností žáka.

Uznává se, že používání trestů musí být velmi uvážené. Jsou důkazy pro silné tzv. vedlejší vedlejší efekty trestů, které se obracejí proti původním záměrům vychovatelů a učitelů. Příčinou jsou negativní emoce, které jsou spojovány s administrátory trestů. Učitel, jenž se nadměrně zaměřuje na trestání svých žáků, není zpravidla oblíbený, i když strach, který ve svých žácích budí, může přinášet zdánlivě uspokojivé výsledky. Žákovo chování se však prudce mění v situacích, kdy se dostane mimo dosah kontroly takového učitele. Agresivita trestu jako výchovné metody může evokovat agresivní chování u žáků a učitel tak může neúmyslně formovat jejich agresivní projevy.

Obecné zásady pro trestání jsou známé:

a) Trestat bezprostředně po přestupku a neodvratně. O trestu nelze diskutovat a jestliže se již jednou učitel pro potrestání rozhodl, měl by na trestu trvat. Jinak se situace změní ve vyhrožování.

b) Učitel by se měl držet také jednoho varování. Např. řekne: „Jestliže zvýším hlas, znamená to vážné varování a po něm bude následovat trest.“ Tento signál a instrukci by měl dodržovat; žák má vědět, že bude jednou varován a ne neustále napomínán.

c) Trest musí udílet učitel věcně a klidně. Nedoporučuje se emocionálně vypjatá reakce (zlobení, vztekání, křičení), ale ani posměšky a ironie. Je třeba dát najevo, že jde o vyloučení nežádoucího projevu žáka a ne o vyloučení nežádoucího žáka. Učitel musí žáka přesvědčit, že nesouhlasí s jeho chováním, ale jinak ho uznává jako osobnost

d) Trest má být přiměřený přestupku a učitel musí být důsledný. Příliš intenzivní a nepřiměřené tresty neumožňují žákovi citlivě rozlišovat závažnost přestupků. Učitel by se měl zaměřit na jádro nežádoucího projevu chování a nepodléhat rozmělnujícím diskusím.

e) Každý trest jednou skončí. Po trestu má následovat uvolnění vzájemných vztahů, tedy obdoba jakéhosi odpuštění. Jestliže si žák odbyl trest, potom by měl učitel respektovat vzájemné vztahy.

Jako účinná se jeví také metoda přesycení, která do výchovné činnosti pronikla z psychoterapie. Nehodí se však na všechny situace, a proto je v praxi poměrně málo používaná. Spočívá v tom, že učitel odstraňuje nežádoucí chování tím, že jej žákovi znechutí pomocí nuceného opakování. Opakované chování pod tlakem ovšem může být i nebezpečné. Příkladem jsou uváděné metody odnaučení kouření žáka tím, že jej donutíme vykouřit tolik cigaret, až se mu udělá špatně.

Pozitivnější příklad najdeme opět u Woolfolk - Nicolich (1980). Učitel si všiml, že několik žáků dělá při vyučování neobvyklé pohyby. Žáci se pod tlakem přiznali, že se bavili tím, že „jako“ házeli s míčem. Učitel se tvářil nadšeně a požádal třídu, aby to dělala také. Zpočátku byla velká legrace, potom je to však přestalo bavit, ale učitel trval na tom, že se bude pokračovat. Po pěti minutách byli žáci otráveni a učitel „hru“ zastavil. Od té doby nic podobného nepozoroval.

Zatím jsme se zmiňovali o individuálním potlačování negativních projevů žáků, ale z praxe víme, že učitelé hojně užívají i kolektivních metod řízení třídy. Využívání metody kolektivní odpovědnosti bylo u nás v minulosti hojně prosazováno a má dosud silnou tradici. Rozlišujeme v podstatě tři typy kolektivní odpovědnosti a je nutno poznamenat, že všechny mají svá úskalí:

a) Kolektivní zodpovědnost založená na chování jednoho žáka je prezentována výrokem: „Když to Novák udělá správně, potom půjdeme všichni domů.“ Je postavena na výrazném tlaku okolí na konkrétního žáka. Tlak vykonává především kolektiv třídy. Učitel se například zaměřil na několik žáků kteří nedávali při vyučování soustavně pozor a formuloval takto podmínku: „Každý den pět minut před koncem hodiny se vás na něco zeptám z nové látky, a když správně odpovíte, půjde celá třída o 5 minut dříve domů.“

b) Kolektivní odpovědnost založená na souhrnném efektu každého žáka ve třídě je dána výrokem: „Až budete všichni hotovi, potom půjdeme domů.“ Učitel může do hodnocení zapojit bodovací systémy. Může s třídou pracovat tak, že stanoví kolektivní kritérium (např. prospěch třídy), udělovat výhody za dodržení nebo překročení kritéria a odnímat privilegia za jeho nedodržení. Může dokonce rozdělit třídu na dvě poloviny a lepší polovina dostane výhody, slabší o ně přichází. Aby se vyloučila agresivita, podvody či sabotáže a aby zabránil vytváření nezdravých tendencí uvnitř třídy, učitel by měl stanovit limit, při jehož dosažení mají obě skupiny nárok na stejné výhody. Tato metoda se ukázala jako málo účinná v oblasti výkonu a prospěchu, ale osvědčila se v oblasti ovlivňování chování. Stala se známá jako „hra dobrého chování“. Byla dokonce účinnější než metody zaměřené pozornosti učitele na pozitivní chování žáků. Doporučuje se, aby s dosažením přijatelných výsledků byla včas ukončena.

c) Kolektivní odpovědnost založená na třídě jako celku je poměrně málo užívanou metodou. Ve třídě, kde se objevovaly krádeže a neustále se něco ztrácelo, řekl učitel: „Jestliže se dnes nic neztratí, potom odejdu v přestávku na 10 minut ze třídy a máte volnou zábavu.“ Když se nic neztratilo, odešel. Krádeže ustaly. Jiný autor popisuje, jak zlikvidoval ve třídě ustavičný hluk při práci. Začal pouštět žákům při samostatné práci tichou hudbu. Jakmile hluk přerostl únosnou mez, rádio vypnul. Po čase hladina hluku klesla, i když rádio nehrálo.

O nepříjemných důsledcích kolektivní odpovědnosti zaměřené na jednotlivce jsme se již zmínili. Ale i v případech kolektivní odpovědnosti zaměřené na souhrn žáků nebo na třídu jako celek se někdy vytvářejí nebezpečné situace. Uvnitř třídy se mohou začít formovat skupiny žáků a ty se mohou zaměřovat na jiné skupiny, které buď příliš ochotně spolupracují, nebo na druhé straně přinášejí pro celek malý zisk. Tyto vnitroskupinové třenicové mohou velmi snadno uniknout pozornosti učitele. Pro učitele to proto znamená být v kontaktu s kolektivem třídy i o přestávkách, mimovyučovacími aktivitami mimo školní prostředí a podobně. To však není možné.

Ve své práci s žáky musí učitel respektovat etické závazky. Zaměřit se na kázeň a chování žáků ještě neznamená zajištění dobrého výkonu ve škole. Jsou učitelé, pro které je chování žáka prvním předpokladem úspěchu ve škole a podmiňují jím dokonce i známku v konkrétním předmětu. Avšak je nutno si uvědomit, že přilepit žáka na židli ještě neznamená něco ho naučit. Jiní učitelé jsou k chování žáků mnohem benevolentnější, když za rozhodující považují především školní výkon.

Ať již učitel použije kterékoliv z nabízených metod, jedno musí být jisté. Každá z forem trestajícího chování by měla nastoupit až tehdy, když jiné prostředky ovlivnění žáka selhaly.

Nabízené ukázky nejsou, a ani nemohou být, „kuchařskou knihou“ výchovy. Měly by však vést budoucího učitele k zamyšlení, jehož výsledkem by měl být aktivní přístup k žákům, v souladu s individuálními požadavky jeho žáku či třídy a s ohledem na konkrétní situace každodenního školního života.

DOPLŇUJÍCÍ MATERIÁL, DAŘÍLEK, KUSÁK (PED. PSY) KAPITOLA 12. ŽÁK A PORUCHY JEHO ADAPTACE NA ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

V první řadě se pokusíme v této kapitole stručně vymezit některé základní pojmy (adaptace, maladaptace, frustrace, konflikt, stres a náročná životní situace). Potom se zmíníme o některých vybraných typech postižení, se kterými se učitel může setkat ve své praxi a které se mohou odrážet v jeho pedagogické práci.

Adaptace obecně představuje stupeň přizpůsobení organismu požadavkům prostředí. Protože člověk v průběhu života musí reagovat na změny ve svém životním prostředí neustále, proces adaptace ho provází po celý život. Schopnost přizpůsobit se měnícím se podmínkám prostředí nazýváme **adaptabilitou**. Míra adaptability se mění nejenom s měnícími se životními podmínkami v různých životních obdobích, ale vytváří trvalou výbavu člověka. Obecně se může adaptabilita zhoršovat s věkem člověka, ale jsou lidé, kteří se obecně adaptují na měnící se podmínky prostředí lépe než jiní. Jestliže požadavky prostředí přesahují schopnost adaptability jedince, reakce ně mohou být nepřiměřené. Hovoříme v tomto smyslu i. Dobrá adaptace přináší pocit uspokojení a sebejistoty v prostředí v níž se jedinec pohybuje s přiměřenou důvěrou k lidem, kteří jej zabydlují. Pociť psychologického bezpečí je založen na přesvědčení, že jedinec, které se mohou vyskytnout na cestě k vytčeným cílům (srov. Košč, 1982; Vavrdová a kol. 1988 aj.).

V životě žáka je několik období, která bývají považována za kritická vzhledem k radikálním změnám, jež přinášejí. První období, vstup dítěte do školy na něho klade zvýšené nároky se změnou organizace režimu dne, s novými lidmi, s potlačením spontánnosti projevu a s požadavky na jeho disciplínu, s nutností začlenit se do nového kolektivu, se zvýšeným požadavkem na jeho výkony a s kvalitativně i kvantitativně náročnějšími úkoly pracovního charakteru.

Druhým obdobím je doba na střední školní věk, předměty vážně mění náročnost požadavků na žáka přinášející nutnost přizpůsobení se novým učitelům, jejich individuálním požadavkům a podobně. V tomto období se také mohou projevovat kumulativní účinky předchozích zkušeností žáka se školou, které mohou překvapit nejenom učitele.

Třetím obdobím je přechod ke staršímu školnímu věku, který představuje opět kvalitativní i kvantitativní skok. Žák je vystaven tlaku na profesionální orientaci, konfrontován s biosociálním dopadem dospívání a celou řadou dalších problémů.

Když si ke zmíněným skutečnostem připočítáme i závažné změny, kterými žák prochází a ne vždy plně uspokojení ze školních zkušeností, můžeme charakterizovat školní prostředí jako náročnou životní situaci. V ní se žák může setkávat s překážkami, které stojí v cestě uspokojování

jeho kognitivních, sociálních a výkonových potřeb. Až příliš mnoho žáků naší současné školy hromadí negativní zkušenosti s nepříznivým postavením ve třídě (odmítaný žák, neatraktivní, nevybíraný), s neuspokojivým hodnocením svých výkonů (neúspěšný, slabý ..) a výsledkem je větší nebo menší míra frustrace. Charakterizujeme ji jako psychický stav, který následuje střet jedince s překážkou ležící na cestě k vytčenému cíli.

Sama **frustrace** je nedílnou součástí života člověka, neboť překážky vždy stojí v cestě za vytyčeným cílem. Škola je rovněž nemůže přehlížet. Nebylo by to ani vhodné, protože by připravovala žáka na život, jaký není. Jde spíš o to, aby naučila žáka překážky překonávat vlastním úsilím, a tím i zvyšovat jeho odolnost — frustrační toleranci. Překonávané překážky tak mohou pozitivně ovlivňovat motivaci žáka k učení.

Právě současná škola nezdědala neúnosně zatěžuje odolnost žáka k frustraci a je, jak poznamenává Vavrdová (1986), bohatá na frustrující situace. V období zaškolení je vysoce frustrující separace dítěte od rodiny, ohrožující pocit fyzického a psychického bezpečí, frustrující může být i pozdější strach před následky ojedinělých i opakovaných neúspěchů (tresty, ironizování, zesměšňování), dále nepřiměřené požadavky na žákův výkon vzhledem k jeho schopnostem ovlivňující pozici žáka ve třídě, ale i vztah žáka k učitelí. Negativní hodnocení učitelem, snížený výkon, požadavky nepřiměřené schopnostem a individuálnímu tempu žáka a řada jiných situací mohou vést ke ztrátě vlastní hodnoty. Výsledkem je stav, který doprovázejí příslušně negativní emoce ve vztahu ke škole, k učení, k lidem a k předmětu.

Nebezpečné jsou zejména ty frustrační situace, které jsou opakovaně a dlouhodobé. Vyvolávají konflikty, jež jsou charakterizovány jako střet dvou nebo více protichůdných tendencí. Mohou být vnitřní nebo vnější (intrapersonální nebo interpersonální). Typickým vnitřním konfliktem je konflikt mezi představou žáka o sobě jako o hodnotě a hodnocení okolím. Žák se dostává do dilema, má výčitky svědomí, že nedělá pro úspěch ve škole vše, co by měl, nevrací rodičům jejich očekávání, ztrácí sebejistotu a sebedůvěru. Výsledkem může být narušený vztah žáka k sobě.

Následkem školních konfliktů může být postoj vyrovnávání se se situací formou alienace, která představuje jistý stupeň maladaptivního chování a u žáka vypovídá o odcizení se výchovně vzdělávacím cílům.

Dlouhodobě trvající a opakující se frustrační stavy žáka mohou přerůst ve stav, který charakterizujeme jako stav mobilizace obranných mechanismů organismu jedince na dlouhodobé nepříznivé podmínky vycházející z prostředí. Tyto obranné mechanismy mohou být potenciálně nebezpečné tím, že mobilizují reakce fyziologické povahy na úkor jiných. Mohou tak omezovat flexibilitu jedince.

Za maladaptivní jevy chování jsme označili takové, v nichž nacházíme poruchu přizpůsobení se školním požadavkům. Učitel by je měl citlivě posuzovat s ohledem na cíle, jimž slouží. Žák, který šaškuje, vykřikuje a dělá posměšky, má prohřešky, je z pohledu učitele ten, který se neumí vyrovnat s požadavky na kázeň. Proto ho i trestá. Nicméně tentýž žák je posilován ve svém chování uznáním spolužáků ve své pozici třídního šaška a toto uznání je mu dostatečnou odměnou, vzdor nepříjemným následkům. Žák, který si okusuje nehty, nebo u něhož se ve stresu ve zvýšené míře objevují tiky, upoutává pozornost učitele a často ho svými projevy dráždí. Učitel si neuvědomuje, že podobné projevy chování vedou k redukci intrapsychického napětí a jsou uvolněním vnitřní tenze. Maladaptivními jsou tyto projevy z hlediska učitele, ale z pohledu potřeb žáka jsou v jistém ohledu účelné. Proto je na místě požadavek citlivého posuzování projevů žáka učitelem. Zkušenost naznačuje, že autoritativní přístup využívající bohaté škály represivních prostředků nejenže nevede k žádoucímu cíli, ale často maladaptivní projevy jenom posiluje, když zvyšuje již tak neúměrný tlak okolí na chování či výkon žáka.

Maladaptivní jevy přecházejí od tolerovaných forem únikového charakteru (pasivita, snění při vyučování, častá nemocnost a patopsychologické formy (poruchy chování, úzkostné a neurotické reakce apod.) až k psychopatologickým formám (neurózy, mutismus, koktavost, školní fobie apod.). Jakékoliv pokusy utřídit je logicky ztroskotaly. Problémem je jejich původ, který může ležet mimo prostředí školy, nebo je škola může vyvolávat jako provokující Činitel, ale na řadě z nich se přímo a bezprostředně může 1 podílet (srov. Košč, 1982).

Z tohoto hlediska i náš výběr problémových okruhů bude spíše nahodilý. Bez ohledu na oficiální klasifikaci se pokusíme uvést ty, které mohou zajímat učitele v situaci, kdy se s nimi při vyučování setká. Uvedeme i ty, které se v praxi objevují zřídka, protože se domníváme, že by učitel měl mít o nich základní informace.

Jak podotýká Košč, neznalost učitelů způsobila a způsobuje zbytečné komplikace ve vztahu mezi učitelem a jeho žákem, neboť učitelé často postupují vůči žákovi se specifickými poruchami chování zcela nepřiměřeně. Vhodný pedagogický přístup můžeme naznačit jen obecně. Každý přístup k postiženému žákovi je ryze individuální a neobejde se bez dodatečných znalostí učitele a bez jeho tvořivého přístupu.

Vyhýbáme se také uvedení těch problematických okruhů, které tvoří součást jiných kapitol tohoto učebního textu (poruchy chování, úzkostní žáci apod.).

1. Nežádoucí nepřítomnost žáka ve škole je vysvětlitelná pomocí řady terminů, ale všeobecně se uznává potřeba rozlišovat mezi záškoláctvím a školními fobiemi (Kahn — Nursten — Carroll, 1981). Je nesporné, že na pozadí obou jsou reakce žáka na školu ukazující na přítomnost negativních emocí. Nicméně liší se výrazně svým pozadím.

Záškoláctví představuje poruchu chování, kdy žák opustí školu, nedostaví se do školy nebo se neustále opožďuje při příchodu do školy, bez vědomí, a tím i bez svolení svých rodičů nebo učitelů. Jistou výjimkou jsou případy, kdy je žák rodiči nabádán, aby do školy nechodil (delikventní prostředí vlastní rodiny apod.). Jev je také známý jako „chození za školu“.

Jako porucha chování! je především sociálním Problémem. Na jeho pozadí je výchovná nebo sociální problematika rodiny (nedostatečný dohled, nedostatečná péče, málo porozumění, sympatií a náklonnosti a řada dalších, které charakterizují narušené rodinné prostředí). K těmto okolnostem se často váží i nepřiměřené požadavky školy představující výrazný tlak na dítě (násobený i nedůslednou rodinou), jemuž nemůže žák odolat buď z důvodu nepřítomnosti přiměřených schopností, nebo návyků a dovedností. Záškoláctví je tak přirozeným důsledkem frustrujících situací domova a školy.

I když jsou záškoláci zpravidla žáci s omezenými dispozicemi v plnění školních úkolů, většinou jsou aktivní, odvážní, fyzicky zdatní atd. Z pohledu žáka má odmítání školy svou jasnou logiku, která na druhé straně umožňuje i efektivní zásah. Škola, v osobě učitele nebo výchovného poradce, má nezastupitelnou úlohu. Zavčas by měla podchytit nežádoucí jev a kontaktovat se s rodinou školáka, která zpravidla nic netuší. Spolupráce školy s rodinou je ve většině případů účinná. Vzdělávací problémy lze řešit ve spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami, zdravotní problémy lze konzultovat s pediatrickými zařízeními a sociální situaci rodiny může pomoci řešit příslušné oddělení sociálního odboru Okresního úřadu. Jen ve výjimečných případech, když chybějí dostatečné záruky rodiny, si přetrvávající záškoláctví vynucuje dočasnou separaci žáka Od rodiny do ústavního zařízení, v němž režimově zvládá další vzdělávání.

Je však nutné poznamenat, že přes veškeré nebezpečí, které záškoláctví přináší, je riskantní spojovat záškoláctví bezprostředně s delikventní perspektivou. Platí pravidlo, že záškoláctví mladších žáků je potenciálně nebezpečnější než podobný jev u starších žáků (Vodák, 1969).

2. Školní fobie je výsledkem maladaptace, jejíž reálný výskyt je ve skutečnosti řidší, než odpovídá frekvenci termínu samotných odbor-níku. Často jím označujeme veškeré odmítání školy žákem, což není přesné. Také prostý přepis termínu fobie = strach, nevystihuje závažnost jevu a do značné míry zkresluje představu o pozadí tzv. školních fobií.

Školní fobie je jev‘ na jehož pozadí jsou nepoměrně hlubší emoční poruchy, které ve svém patologickém mechanismu vyžadují odborné léčení. Na rozdíl od záškoláctví žák chce jít do školy, ale nemůže! V okamžiku odchodu z domova narůstá akutní úzkost a strach, který, nedovolí žákovi dojít do školy. S ubývající vzdáleností nebo se zvyšujícím se tlakem okolí nabývají úzkost a strach až panických rozměrů. Z tohoto hlediska jsou školní fobie možná zavádějící termín, protože na pozadí jsou problémy v osobnosti žáka, které mají kořeny v mimoškolním prostředí. Toto však neznamená, že se škola na rozvoji školní fobie nepodílí. Do značné míry na ni záleží, zda vůbec, nebo v jakém rozsahu se porucha projeví.

Školními fobiemi mohou trpět také Žáci_ kteří pocházejí z harmonického rodinného prostředí (alespoň na první pohled), kde emocionální klima je velmi intenzivní. Vztahy jsou natolik těsné, že žáci prožívají intenzivní pocity strachu z opuštění domova, v důsledku obav ze ztráty bezpečí. Prostředí školy představuje pro žáka nebezpečí tím, že je prvním prostředím, ve kterém se musí obejít bez nejbližších členů rodiny a jejich přímé podpory. Škola pro ně představuje odlišný typ doposud prožívané reality, na kterou se žák není schopen adaptovat.

Základním problémem v rodině může být nezdravá protektivita, nadměrná péče způsobující nepřiměřenou závislost žáka na rodi-čích, a tím i neschopnost rozšiřovat svůj sociální prostor na její úkor. Často však nalezneme obtížně pozorovatelné narušené vztahy v podobě autoritativního vedení či nejednotnosti vyjadřování pocitů rodičů, kteří, jak výstižně poznamenávají Kahn a kol. (1981), Často nevědí, jak být současně pevní v zásadách a přitom i milující. Proto i terapeutický zásah by měl být orientován na rodinu jako celek, nikoliv pouze na žáka.

Škola může být provokujícím činitelem z hlediska postojů rodičů k ní. V současné době se mnoho rodičů obává (a také to dává před svými dětmi najevo), že škola představuje riziko nejen pro dítě, ale v jistém smyslu i pro celou rodinu. Výrok „po prázdninách nám jde kluk do školy a je po pohodě“ vyjadřuje koncentrovanou . formu komplexu obav, které může dítě absorbovat do svých reakcí.

Navíc lze najít v osobnosti žáka — fobika celou řadu klinických symptomů, které mohou zvyšovat riziko (neurotické symptomy, emocionální poruchy, charakterové volní problémy apod.). Podobně jako v případě jiných postižení mohou vnitřní dispozice navozovat bezprostředně situace školního neúspěchu, a tím se konflikty původně stojící mimo školu mohou přemístit do školního prostředí.

V rozvinutém postižení představují tzv. školní fobie iracionální ~ Iracionální povaha strachu spočívá ~ muly. Strach se může vázat k jakémukoliv předmětu vyskytujícímu se ve škole (kružítko, tabule, křída ap.), k jakémukoliv učiteli a k libovolnému učebnímu předmětu nebo činnosti. Školní fobie vyžadují bezpodmínečně psychiatrickou terapii a tato terapie je často obtížná. Učitel by se měl držet pokynů terapeuta.

3. Neuróza představuje další postižení ovlivňující adaptaci žáka na požadavky školního i mimoškolního prostředí, v jejímž klinickém obraze dominuje úzkostný prožitek. Neuróza je funkční poruchou nejvyšších regulací somatických a vegetativních funkcí. Vzniká na základě _nezvládnutých pokusů odstranit frustrující situace, stresy a traumata Z nevyřešených konfliktů. Mechanismus (ostatně ne zcela známý) může být problém v prostředí rodiny (narušené rodinné prostředí, nadměrná fixace na rodiče apod.), školy (konflikty ve vztazích s učitelem a spolužáky, mezi požadavky a výsledky, mezi přáním rodičů a aktuálními možnostmi žáka apod.),

ale může být provokován také v důsledku ztráty somatické odolnosti (onemocnění, operace apod.) nebo konstitučně (astenické typy). Další informace viz. Šiška, 1988; Košč, 1975, 1982.

Neurózy jsou poměrně častým jevem (udává se okolo 30% psychiatrické klientely), ale u dětí mají poměrně dobrou prognózu, neboť s dospělostí mnoho z nich mizí spontánně. Projevují se řadou příznaků, které je učitel schopen identifikovat. Dětská neuróza je charakteristická také tím, že vždy jeden příznak dominuje nad ostatními. Protože příznaky jsou poměrně pestré, bývají sdružovány do různých skupin (neurastenických, psychastenických, hysterických okruhů apod.). Uvedeme si stručně nejčastější z nich:

a) Neurastenické příznaky, tvoří především bolesti hlavy objevující se zejména v zátěžových situacích, ale i bolesti jiných částí těla (v oblasti žaludku, srdce, nohou apod.), poruchy spánku (nespavost, neklidný spánek, mluvení ze spaní), nechutenství (nejčastěji dítě nemůže sníst snídani, zvrací, prožívá stavy intenzivní nevolnosti apod.) a celá řada neurotických návyků (stereotypní pohyby, trhání vlasů, tiky apod.);

b) Psychastenické příznaky tvoří především intenzivní stavy úzkosti neodůvodněného strachu z určitých předmětů nebo situací, někdy také nutkavého jednání nebo paniky, pocity méněcennosti, poruchy řeči (kockavost, breptavost, útlum řečového projevu ~ ž 'k nemluvení — mutismus), odmítání podrobit se autoritě, plačtivost, sklíčenost a řada dalších;

c) Hysterická neuróza, jejíž motivy vycházející z celkové nespokojenosti se svou pozicí ve společnosti (nepřiměřené situací) a vedoucí k potřebě budít obdiv a uznání za každou cenu. včetně soucitu k tomu slouží vyhledávání senzací předstíráním bolesti a různých hysterických záchvatů pláče, smíchu, mdloby apod.

Někdy se do příznaků neurózy zařazují některé poruchy (zejména noční pomočování a neudržení stolice).

Neurotické stavy mají destruktivní vliv na mentální funkce (např. na koncentraci pozornosti, na vštípení a vybavování paměti, na konstruktivnost myšlení, na tvořivost ap.) ' jakož i na chování (např. na schopnost mobilizovat volní úsilí). Neurotické znaky tak připravují půdu pro neúspěch žáka. Zaměřením na vlastní problémy a obtíže navíc odvádí energii žáka Od tolik potřebné koncentrace na školní činnosti. Neuroticky stigmatizovaný žák pod neustálým stresem opakovaně selhává, jeho odpovědi jsou neúplné, často si nemůže vzpomenout na to, co ještě před chvílí dokonale zvládal, třešá Od úlohy k úloze a má sklon uhýbat před zátěžovou situací z obav z neúspěchu. Trpí tím sebevědomím, protože výsledky jsou hluboko pod jeho aktuálními možnostmi.

Navíc dítě svými projevy působí nepříznivě na ostatní žáky ve třídě, má problémy začlenit se do kolektivu třídy, obtížně si nachází kamarády a ostatní děti mu přidělují nedůstojné role.

Citlivé vedení neurotického žáka učitelem (viz kap. Žák a emoce) je schopno oslabit psychické napětí. Podrážděnost, neklid, náládovost, neobjektivita učitele, přílišná autoritativnost, nedostatek empatie a nedostatek pochopení mohou zvyšovat psychické napětí u žáka. Výsledkem může být nárůst neurotických znaků v chování žáka.

Terapie dětských neuróz (velmi často úspěšná) patří jednoznačně do rukou odborníků. Učitel se však na ní může spolupodílet úpravou pracovních podmínek ve škole, ovlivňováním pozice žáka ve třídě, působením na rodinu žáka, individuálním přístupem k žákovi, který zahrnuje pochopení a náklonnost. Jeho role je nezastupitelná v signalizaci výskytu neurotických příznaků, neboť včasný zásah je, jako u každého postižení, zárukou úspěšné léčby.

4. Lehká mozková dysfunkce (LMD) se vztahuje na děti s často průměrnou nebo dokonce nadprůměrnou inteligencí, které mají různé poruchy v učení nebo v chování. Jednotlivé formy ' od lehkých až po těžké, jsou spojeny s odchylkami funkcí CNS. Tyto odchylky ~ mohou působit buď samostatně, nebo v kombinaci s poruchami vnímání, řeči, paměti, pozornosti,

myšlení, s impulzivitou nebo poruchou motorických funkcí. Odchyšky vznikají rovněž z genetických nebo biochemických nepravidelností perinatálního období nebo na základě jiných onemocnění, poranění v období kritických pro zrání CNS, popř. z příčin zcela neznámých. Jednotlivé příznaky mohou být vyjádřeny v různých stupních a kombinacích a mohou měnit svou intenzitu v průběhu vývoje.

Jde opět o postižení funkční (podobně jako v případě neuróz) a některé příznaky se mohou s neurotickými projevy překrývat. Výskyt příznaků závisí na rozsahu postižení CNS, na intenzitě a lokalizaci. Lehká mozková dysfunkce (LMD) se vyznačuje značnou variabilitou klinického obrazu a její výskyt v populaci se odhaduje na 5—10 % (některé odhady jdou ještě dál).

Nejčastější příznaky dítěte s LMD si stručně uvedeme (podrobněji viz Glós, 1969; Wolf — Hurwitz, 1974; Třesohlavá, 1986; Žlab, 1983a, 1983b):

a) Porucha motoriky a její koordinace vede k pomalosti, neobratnosti, nebo naopak k unáhlenosti, zvýšené pohyblivosti a k hravosti.

b) Porucha pozornosti spočívá v neschopnosti koncentrovat úsilí na vykonávání činnosti potřebnou dobu a sebemenší podnět odpoutává dítě nežádoucím směrem.

c) Poruchy vnímání, především zrakového a sluchového, vedou k omezené schopnosti rozlišovat tvary, barvy a vzájemné vztahy v zorném poli, což způsobuje, že jejich kresbný projev je neúplný, disproporcionální a značně primitivní; písemný projev je neúhledný. Chybně reagují na sluchové podněty, mají problémy s reprodukcí rytmu a to ztěžuje odezírání řeči. Výsledkem jsou obtíže v dorozumívání. Patří sem i poruchy prostorové orientace levá — pravá, nahoře — dole). Špatně se orientují v prostoru, na mapě a podobně.

d) Poruchy myšlení a řeči nejsou většinou poruchami intelektu. Vnímání ovlivňuje nedokonalost představivosti, která je poznamenána značnou konkrétností, a tím trpí i proces utváření pojmů. Děti obtížně třídí slova podle významů, vytvářejí

neobvyklá slovní spojení, myšlení je překotné, charakteristické jsou myšlenkové skoky. Překotnost odráží i řeč, v níž se projevují artikulační neobratnosti a specifické asimilace.

e) Poruchy paměti jsou nejčastěji způsobeny nedostatečnou koncentrací a následkem poruch vnímání.

f) Poruchy chování jsou ve spojení s hyperaktivitou, s nedostatečnou sebekontrolou (čin předchází úvahu o následcích), s emoční labilitou, s neschopností organizovat a plánovat činnosti v oblasti svých zájmů, se vzdorovitostí, a s agresivitou, která je většinou důsledkem nevhodného výchovného usměrňování dítěte v předchozím vývoji.

g) Specifické poruchy učení vyplývají z nerovnoměrnosti psychické aktivity, charakteristických znaků konkrétní formy po, stížení, které mohou vznikat seskupením jednotlivých příznaků do uceleného systému. Jsou známé jako dyslexie, dysortografie a dyskalkulie.

Z neúplného a stručného výčtu nejzávažnějších příznaků lze odvodit i pestrý okruh problémů žáka s LMD ve škole. Je pravda, že pro těžší formy postižení byly zřízeny specializované třídy nebo dokonce specializované školy, ale nedostatek míst a nenápadnost lehčích forem způsobuje, že se s nimi učitel setkává i na ZŠ.

Stanovení správné diagnózy~ rozsahu a lokalizace postižení jsou nutné pro optimální strategii komplexního vedení žáka. Předpokládá interdisciplinární přístup k žákovi, na kterém se podílejí dětský neurolog, pediatr, psycholog a speciální pedagog. Učitel by se měl seznámit blíže s touto problematikou, aby byl schopen zavčas odeslat žáka s podezřením na LMD k vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Učitel by si měl být vědom toho, že nejde (ve většině případů) o mentálně postižené dítě, i když některé jeho výkony mu tak připadají. Ostatně

vnímavý učitel si všimne nápadné disproportionality školních výkonů, neboť žák bude pravděpodobně v některém předmětu bez problémů, zatímco v jiném bude totálně selhávat. Všimne si i jiných nápadností, jako jsou rozdíly mezi písemným a ústním projevem, mezi kvalitou práce pod tlakem podmínkách a řady dalších. Vzhledem k tomu, že jde o specifické „postižení“, není vhodné interpretovat výkony a chování žáka s LMD v termínech lajdáctví, lenosti, nevychovanosti apod. Učitel také brzy zjistí, že jakékoliv trestání situaci jenom zhoršuje (srov. Matějček, 1977).

Učitel by měl v tomto případě úzce spolupracovat především s pedagogicko-psychologickými poradci. Spolu s jejími pracovníky by měl objevovat neporušené „cesty“, kterými může doručit žákovi přiměřenou míru vědomostí, a také cesty, kterými si ověří skutečnou kvalitu jeho vědomostí. Je nesmyslné trvat právě na takových cestách, které jsou ochromeny (např. trvat na písemném projevu dyslektika), když může použít alternativní formy (ústní zkoušení u tabule). Individuálním přístupem by měl pomoci najít žákovi prostor, ve kterém by se mohl vzdělávat v podmínkách velmi potřebného psychologického bezpečí. A v tomto smyslu by se neměl vyhýbat ani spolupráci s rodinou žáka.

Vzhledem k tomu, že existují dobré předpoklady pro odeznění některých příznaků LMD (alespoň u lehčích forem postižení), neměl by učitel postrádat optimismus a trpělivost. Neskrýváme, že práce se žákem s LMD vyžaduje zvýšenou námahu a tvořivý přístup při hledání optimálních metod výuky. Učitel může použít i nácviku specifických činností podle metodiky, která je k dispozici u pracovníků pedagogicko-psychologických poraden. Většina z nich je přístupná úpravě na konkrétní podmínky.

A v neposlední řadě by měl učitel, spolu s výchovným poradcem a v souladu s doporučením specialistů, pomoci žákovi nalézt adekvátní profesionální uplatnění. Dokončení školní docházky žáka s LMD a sociální začlenění do společnosti ukazují, že byl učitel ve své práci úspěšný.

5. Psychická deprivace. Psychická deprivace je závažným narušením harmonického vývoje dítěte. Označuje vztah, který vzniká na základě dlouhodobého nespokojení jedné nebo více psychologických potřeb (Koluchová 1987; Kusák, 1986; Langmeier — Matějček, 1974, aj.).

Za základní psychologické potřeby dítěte jsou nejčastěji označovány:

a) Potřeba trvalého kladného citového vztahu mezi dítětem a jeho mateřskou figurou (matkou nebo osobou, která je schopna ji nahradit), ale i k dalším členům užší nebo širší rodiny. Uspokojení potřeby zajišťuje pocit psychologického bezpečí a přináší dítěti pocit sounáležitosti k ostatním lidem.

b) Potřeba kognitivního, emocionálního a sociálního podněcování je uspokojována dostatečným přívodem podnětů, které stimulují optimální rozvoj příslušných struktur osobnosti. Důležité je nejenom množství podnětů, ale i dostatečná intenzita, variabilita a kvalita.

c) Potřeba konstantního a konzistentního prostředí, které dítěti zprostředkovává chápání vnějšího a vnitřního světa. První a podstatné uvedení do poznání, pochopení a interpretace zprostředkovává matka. Výsledkem by měla být přiměřená orientace dítěte ve vnějším světě, jeho vztazích i vnitřních prožitcích na základě smysluplného obrazu. Uspokojení této potřeby zajišťuje koherentní chování a jednání dítěte ve vztahu k okolí.

d) Potřeba sebeidentity (totožnosti) spočívá v ustavení toho, co a kde dítě znamená. Uspokojení této potřeby spočívá v osvojení sociálních rolí podle svých představ, následováním sociálních modelů a v potvrzení pozice dítěte okolím ve shodě s jeho představou. Na základě sebeidentity je dítě akceptováno rodinou i mimo ni. Stabilní pozici dlouhodobě zajišťuje pocit společné perspektivy rodiny.

Celá řada výzkumů z oblasti psychologické deprivace ukazuje nenahraditelnost eufunkční

(dobře fungující) rodiny (Clarke — Clarke, 1976; Koluchová, 1970, 1987; Koluchová a kol., 1986 aj.). Zdrojem psychické deprivace žáka je buď prostředí narušené rodiny (problémové, dysfunkční, afunkční — podle stupně vývojového ohrožení), nebo prostředí, které postrádá psychologické principy rodinné výchovy (ústavní zařízení).

Psychologické principy rodinné výchovy jsou podle Matějčka (1981) úzce spojeny s uspokojováním psychických potřeb a ustavují:

- a) vzájemnost uspokojování psychických potřeb,
- b) trvalost a hloubku citových vztahů,
- c) společnou perspektivu,
- d) prolínání soukromí členů rodiny,
- e) modelování plastických sociálních vztahů
- f) dvousměrnost výchovy a
- g) princip soužití.

Základními příznaky psychické deprivace jsou opožďování psychomotorického vývoje a řeči u dětí raného věku, nevyhraněnost nálad, stereotypnost a automaticnost pohybů, chudý pantomimický projev a malá sociální aktivita. Ve školním věku se psychická deprivace může projevovat zejména v sociální oblasti povrchností sociálních kontaktů, neschopností navazovat vztahy s dospělými a vrstevníky, ale zejména udržovat jejich kvalitu. Problémy v učení vyplývají z nedostatečné kognitivní stimulace, jejímž přirozeným důsledkem je retardace mentálního vývoje a řečového potenciálu.

Psychicky deprivovaní žáci bývají proto často neúspěšní— a učitelům nezdědka imponují jako děti s mentálním defektem.

Předem však upozorňujeme na rozdíl mezi opožděním mentálním a defektem. Opoždění mentálního vývoje může být za optimálních podmínek dodatečné stimulace do značné míry reparaibilní (lze jej příznivě korigovat, přinejmenším částečně), zatímco mentální defekt je ireparaibilní (nenapravitelný).

U citově deprivovaných žáků nacházíme i jiné poruchy (např. poruchy chování, neurotickou stigmatizaci aj.), které mohou učitele (ale i odborníky) mýlit v určení příčin opožďování vývoje nebo neúspěchu ve škole. Ve školním věku se psychická deprivace projevuje v oblasti sociálních vztahů v kolektivu vrstevníků, v partnerských a rodičovských postojích, v oblastech morálních vlastností a charakteru.

Obecně existuje shoda v názoru, že narušené rodinné prostředí či podnětově chudé institucionální prostředí dětských domovů s absencí rodinných pout má zřetelně patoplastický účinek na zdravý vývoj dítěte, který může být nešťastně násoben i přítomností genetické zátěže. Řešení psychické deprivace v rodině spočívá v úpravě prostředí preventivními opatřeními a sociálními, zdravotními či pedagogickými zásahy uvnitř rizikových rodin (alkoholických, delikventních, sociálně slabých, mentálně postižených rodičů apod.). V případě, že rodina neposkytuje záruky dobré výchovy, snaží se sociální pracovníci umístit dítě do některého z typů ústavních zařízení (což je některými odborníky považováno za menší zlo), nebo v extrémním případě se společnost může pokusit zasáhnout do rodičovských práv. Právně volné děti mohou být umístěny do některé z forem náhradní rodinné péče (adopce, pěstounská péče).

Je vysoce pravděpodobné, že se každý učitel dostane do kontaktu s psychicky deprivovaným žákem, ať už pocházejícím z narušené rodiny, nebo z některé z forem náhradní rodinné péče (převážně z pěstounské péče).

Spolu s termínem psychická deprivace se objevuje i podobný termín **psychická subdeprivace** (Matějček, 1988). Označujeme jím výchovný a vývojový důsledek, v rámci něhož

se jisté formy psychické deprivace objevují v tzv. normální běžné populaci, u dětí jejichž rodinné zázemí nejeví na první pohled zjevné známky funkčního narušení a jejichž rodiče se považují za úspěšné; nezřídka disponují i nemalým vzděláním. Jde často o děti, které mají především v materiální oblasti nadstandardní podmínky. Při podrobnějším šetření však v těchto rodinách nacházíme něco, co bychom mohli nazvat nedostatkem psychického prostoru zdravého psychického vývoje dětí. Příčinou bývá psychická nepřítomnost (některého nebo také obou rodičů), omezující se na podíl na výchově a hmotné zabezpečení jejich potřeb, kterým vyvažují nedostatek času stráveného s dětmi (např. pro pracovní zaneprázdnění profesionální kariérou), ale také skutečný nezáměr o potřeby svých dětí nebo nepochopení

Psychická subdeprivace se nejčastěji projevuje v oblasti emocionální a sociální zralosti, v narušení citových a sociálních vztahů k okolí, v problémech navazování, udržování a rozvoje kontaktů s okolním světem.

Cítíme potřebu opakovat, že jakkoliv se psychicky deprivované dítě jeví jako dítě s různým (především však mentálním) postižením, jeho stav na rozdíl od defektů je reparabilní. Za optimálních okolností, v případě zvýšené péče rodiny a školy, na základě dostatečné stimulace a sociálně korektivní zkušenosti má jejich vývoj postupnou tendenci se upravovat až k normě!

Podobně jako narušená rodina I náhradní rodina (O které je učitel zpravidla in formován z různých pramenů, oficiálních i soukromých) vyžaduje citlivou a taktní pomoc. Zejména spolupráce s náhradní rodinou je nezbytnou součástí širších sociálních a zdravotních opatření.

Při citlivém přístupu okolí a odborném vedení překvapují psychicky deprivované děti přecházející do škol rychlými pokroky. Odborné služby poskytované náhradním rodinám se stále zdokonalují a rozšiřují. Nezbytná se jeví spolupráce učitele s příslušným sociálním odborem okresních úřadů a s pedagogicko — psychologickou poradnou. Odborně se problémem náhradních rodin zabývají i poradny pro rodinu a partnerské vztahy.

V individuálním přístupu učitele k žákovi se předpokládá diskrétnost, neboť nežádoucí únik informací může žáka Z náhradní rodiny diskvalifikovat před kolektivem podobně jako nevhodné učitelovy poznámky na adresu žáka a jeho náhradních rodičů.

Autoři si uvědomují, že student učitelství na pedagogické fakultě při čtení této kapitoly může být překvapen a dokonce svým způsobem i polekán. Může se ptát, proč se má seznamovat s podobnými okruhy postižení svých žáků, když bude učit na „normální“ škole. Chceme mu naznačit, že I v rámci tzv. „normální“ školy se setká ve svých třídách nejen s mnohými specifickými problémy žáků, včetně takových, o nichž se více dozví ve speciálních seminářích, například v rámci předmětu patopsychologie dítěte. Máme na mysli pórázové stavy (poranění hlavy s přechodným poškozením mentálních funkcí následkem postižení CNS), somatická onemocnění s dlouhodobou nepřítomností ve škole a dlouhodobým průběhem (epileptické záchvaty, alergická onemocnění apod.), specifické psychické poruchy a onemocnění (psychopatické vývojové tendence, psychotická onemocnění apod.), vývojové poruchy a zvláštnosti vývoje (akcelerovaný, retardovaný, disharmonický vývoj, specifické poruchy čtení, psaní a počítání apod.), jakož i celou řadu sociálních problémů (vedení dětí rómského etnika, dětí z rodin alkoholiků, dětí z rozvrácených rodin apod.). Nebudeme tyto případy podrobněji rozebírat, protože se s nimi posluchač jistě seznámí během svého studia při jiných příležitostech. Je však nezbytné, aby byl na řešení problémů v souvislosti s maladaptací žáků dobře připraven. Učitel by měl být připraven na skutečnost, že v demokratických systémech sílí tendence spíše integrovat specifické skupiny jedinců do vzdělávacího systému než je segregovat

Učitel by si měl vždy uvědomit, že každý žák (a problémový zejména) očekává od něho především pomoc a podporu. Měl by ji tedy být schopen kvalifikovaně poskytnout.

V úvodu jsme poznamenali, že není možné poskytnout návod na účinné řešení každého

problému ve škole vzhledem k tomu, že každý žák vyžaduje individuální přístup. Univerzální recept prostě neexistuje. Učitel by však měl být schopen zamyslet se nad příčinami problémů svého žáka (ať vnitřními nebo vnějšími), objektivně zvážit, jak se na nich podílí škola a jak je on sám schopen na ně reagovat.

Úspěšnost zásahů učitele bude podmíněna nejen spoluprací s jinými odborníky, ale také podložena jeho vědomostmi. Aktivita, tvořivý přístup a jistá vyzývavost situace k řešení problémů pomocí profesionálních dovedností v náročných podmínkách budou předpokladem jeho pedagogického úspěchu.

DOPLŇUJÍCÍ MATERIÁL, DAŘÍLEK, KUSÁK (PED. PSY) KAPITOLA 13. ŽÁK A AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ

Agresivní chování a jednání má negativní vliv na interpersonální vztahy, rodinnou atmosféru, socializaci a vývoj osobnosti. Jsme svědky toho, že vzrůstá počet násilných trestných činů, objevují se stále více případy vandalismu, šikanování a terorizování mezi mladistvými i ve školním prostředí. Agresivní chování a jednání může mít různorodou etiologii; zaměříme se na nejpodstatnější možné příčiny agresivních projevů.

Většina autorů vymezuje agresi jako formu destruktivního chování jedince, které směřuje k fyzickému poškození jiného jedince. Přitom ne vždy musí dojít k přímému poškození objektu, mnohdy je cílový objekt pouze odstraněn. Některé definice vztahují agresi ke zničení nebo odstranění předmětu, který reprezentuje překážku nebo něco nenáviděného. Někteří autoři tak rozlišují pojetí agrese pouze ve vztahu k jinému člověku, jiní zahrnují do tohoto vymezení i ostatní realitu.

Agresivní chování může být klasifikováno z mnoha hledisek. Všimněme si některých nejdůležitějších druhů. Základní dělení agresivního chování souvisí s pojmy reaktivní a instrumentální agrese. Toto dělení zapojuje do pojmu agrese další pojem, a to emocionální reakce vzteku. Reaktivní agrese je většinou krátkodobá primitivní reakce, která se projevuje bouřlivým odreagováním afektu vzteku, jehož následkem je nepromyšlená destrukce jedince nebo předmětu. Reaktivní agrese je podmíněna rysy temperamentu agresivního jedince. Reaktivní agrese závisí zejména na těchto vlastnostech temperamentu: impulsivita, intenzita reakce, úroveň aktivity a nezávislost. Jedinci s vysokou úrovní impulsivity, intenzity reakcí, aktivity a nezávislosti mají vyšší predispozice k reaktivní agresi.

Zatímco reaktivní agrese se vztahuje spíše k osobnostním vlastnostem, má instrumentální agrese bližší vztah k procesu učení. Instrumentální agrese je tedy pouze nástrojem k dosažení cíle (pomluvy mohou být např. prostředkem k odstranění jedince z nějakého postavení).

Podle použitých prostředků se dělí agrese na fyzickou a verbální. Fyzická agrese je vymezována jako ohrožování jiného jedince s použitím části těla (pěst, nehty, noha apod.) nebo pomocí zbraní (nůž, střelná zbraň, hůl apod.). Fyzická agrese se vztahuje k jinému jedinci a působí mu bolest nebo poškození. Verbální agrese je chápána jako psychické poškození nebo ublížení. Jde o slovní útok vůči jinému jedinci. Může mít formu slovní urážky, jízlivosti, ironie, nadávky nebo hrozby. Někdy je útok signalizován slovní hrozbou, která přechází do fyzické agrese. Agresor však může zůstat pouze na úrovni verbální.

Podle cíle se agrese dělí na přímou a nepřímou. Přímá agrese je zaměřena přímo na objekt. Nepřímá agrese je zaměřena na poškození nebo zničení nějakého předmětu, který má význam nebo hodnotu pro oběť agresora (např. zničení jeho auta, obydlí, napadení jeho myšlenky nebo názoru). Další dělení agrese podle cíle zahrnuje heteroagresivní jednání (agrese zaměřená na druhého jedince) a autoagresivní jednání (agrese je zaměřena na vlastní osobu). (Nakonečný,

1970; Drvota, 1979; Byme - Kelley, 1981).

Agrese je často považována za techniku, prostřednictvím které se jedinci vyrovnávají s náročnými životními situacemi. K náročným životním situacím jsou přiřazovány konflikty, frustrace a stresy. Agrese byla nejčastěji spojována s frustrací. O frustraci hovoříme všude tam, kde jedinec narazí na vážnou překážku při uspokojování některé důležité potřeby. Původní názor o vztahu frustrace a agrese lze vyjádřit tak, že agrese je vždy následkem frustrace, tedy výskyt agresivního chování je spojen s určitou mírou frustrace. Autoři této hypotézy byli představitelé tzv. Yalské školy (Dollard, Miller, Mowrer aj.). Proti jejich koncepci vzniklo mnoho námitek, proto byla původní tvrzení o vztahu mezi frustrací a agresí samotnými autory opravena v tom smyslu, že frustrace vyvolává pohotovost k reakcím různého typu, mezi jiným také k agresí. Agrese nemusí být výlučně výsledkem pouze frustrace, existují i jiné příčiny agrese (hormonální, sledování agresivních modelů apod.). Frustrační hypotéza agrese však zdůraznila skutečnost, že neuskutečněné nebo zmařené představy, přání a potřeby zvětšují pravděpodobnost agrese tím více, čím více bylo na daný cíl vynaloženo námahy, čím měl tento cíl vyšší hodnotu a čím pravděpodobnější se jevila možnost jeho dosažení. U frustrovaného jedince se může agrese projevit skrytě jako nervozita, neklid, podrážděnost apod.

Agrese jako forma vyrovnání se s náročnou životní situací může být v některých situacích přiměřená (sebeobrana) a každý člověk ji pravděpodobně někdy použije jako aktivní způsob vyrovnání se s životními překážkami. Na druhé straně může nabývat nepřiměřených, patologických rozměrů.

V některých případech není možné směřovat agresí proti frustrující osobě, brání tomu společenské nebo kulturní zábrany. Často se v těchto situacích setkáváme s tzv. přesunutím agrese na jinou osobu, která je označována jako obětní beránek. Obětním beránkem je jedinec, na kterém můžeme víceméně beztrestně odreagovat agresí. Obětním beránkem se mohou stát nejslabší nebo postižené děti, etnické skupiny (Romové apod.). Traduje se již klasická historka přepojení agrese. Podřízený je napaden nadřízeným, kterému se neodvážil odporovat. Když však přijde domů, napadne bezdůvodně manželku, která potom bez vážnějších příčin zbije dítě, jež začne týrat domácí zvíře nebo ničit hračku. Jedinci se značně vyvinutými pocity viny a svědomím mohou obrátit agresí proti sobě, což může vést až k sebevraždě (Čáp -Dytrych, 1968; Drvota, 1979).

Existují jedinci, kteří příliš silně kontrolují agresivní chování a jednání. Neprojevují agresí vůči nikomu v žádné situaci. Tito jedinci v sobě agresí dlouhou dobu potlačují, nemají vypracované mechanismy vyjádření přijatelné roviny agrese v určitých situacích. Výsledkem je skutečnost, že agrese se projevuje náhle, brutálně a je disproporční spouštěcímu podnětu. Okolí je mnohdy překvapeno tím, že tak jemný, tichý, dobře vychovaný člověk spáchal takový krutý zločin (Byme - Kelley, 1981).

V předcházejícím výkladu jsme analyzovali vztah mezi frustrací a agresí. V následujícím přehledu se zaměříme na další skutečnosti, které mohou agresí vyvolávat.

Často diskutovaným problémem je otázka, nakolik je agrese vrozená a nakolik získaná. Pokusy se zvířaty i s lidmi odhalily, že k agresí má vztah zejména limbický systém (amygdala), hypotalamus a střední mozek. U vyšších organismů jsou tyto vývojově starší partie mozku pod tlumivým vlivem neokortexu (mozková kůra). U malých dětí a mláďat některých lidoopů dochází snadno k návalům vzteku, což lze vysvětlit tím, že kontrolní funkce neokortexu je v tomto období ještě málo účinná. K agresivním projevům dochází tehdy, když je funkce neokortexu narušena např. úrazem hlavy, nadměrným požitím alkoholu, některými onemocněními, u kterých dochází k nadměrnému dráždění limbického systému (vzteklina, postencefalitické stavy, epilepsie). Nebylo by však správné předpokládat, že většinu násilných činů lze vysvětlit na základě organického

poškození. Na druhé straně existují jedinci, u kterých nacházíme celoživotně zvýšenou nebo sníženou úroveň agresivity. V tomto případě hovoříme o agresivitě jako o rysu osobnosti, který lze v podstatě vysvětlit na základě genetických faktorů nebo na základě učení. Tato otázka je složitá, není zatím uzavřena, ale většina autorů se spíše přiklání k tomu, že pro vysvětlení lidské agresivity jsou důležitější vlivy prostředí než genetické faktory. Pokud se agresivní chování stane vlastností osobnosti, označuje se termínem agresivita, kterou je nutné odlišit od agrese jako aktu chování.

Ukazuje se, že agresivní chování je ovlivněno pohlavím jedinců. Podle etologů se agresivní chování objevuje častěji u samců než u samic. Tato skutečnost je u člověka spojena zejména s vlivem mužského pohlavního hormonu testosteronu, který zvyšuje agresivní chování i u jiných živočišných druhů (po aplikaci u holubů, myši aj.). Onemocnění endokrinních orgánů může vést ke značnému zvýšení agresivity nebo naopak k úplné apatii. Na základě pozorování dětí a dospělých, ale i sociologických studií a různých statistik se ukazuje, že muži jsou agresivnější než ženy. Pozorování dokázala, že již roční chlapec je nezávislejší, projevuje vyšší úroveň hrubé motorické aktivity a hraje si průbojněji než roční děvče. Zvýšená agresivita u chlapců byla pozorována v předškolním i školním věku. Chlapci používají spíše fyzickou agresi, kdežto děvčata spíše verbální agresi. Chlapci také projevují více agrese vůči chlapcům než vůči dívkám. Dívky jsou agresivnější vůči chlapcům než vůči dívkám. Chlapci percipují významně více násilí ze svého okolí ve srovnání s dívkami. Zvýšenou pohotovost k agresi můžeme pozorovat zejména v období, kdy dochází k zesílené produkci hormonů. U chlapců je to období mezi 12. až 20. rokem. Pro začátek tohoto období je typická zvýšená úroveň dominantního chování, soupeření a agresivity. Násilné kriminální činy nás informují o tom, že muži se napadají nebo zabíjejí daleko častěji než ženy. U žen se objevuje zvýšená agresivita v období premenstruační tenze a v období menstruace. Je pravděpodobné, že jejich agresivita je ve vztahu k hormonální nerovnováze, ale přímé kauzální spojení zatím nebylo jednoznačně prokázáno.

Rozdíly v agresivitě mezi pohlavími však nelze jednoznačně a absolutně připsat pouze hormonálním vlivům, protože úroveň agresivity je také ovlivňována sociálními a kulturními vlivy. U chlapců jsou v průběhu socializace zdůrazňovány poněkud odlišné vlastnosti než u dívek. Chlapci jsou vychováni k větší aktivitě, energičnosti a agresivitě než dívky. K tomu navíc přistupuje identifikace chlapce s jeho otcem, který již většinou tyto sociální rozdíly reprezentuje.

Agresivní symptomy doprovázejí různá psychická onemocnění, jejichž etiologie je složitá; základem jsou funkční a organické poruchy nervové soustavy, u kterých dochází ke snížení korové kontroly chování a narůstá impulsivita a dráždivost. Projevy agresivity se vyskytují zejména u těchto onemocnění: schizofrenie, parafrenie, paranoia, maniodepresivní psychóza, neurózy, psychopatie (explozivní, schizoidní, epileptoidní, expanzivní).

Agresivita se také objevuje u deviantního sexuálního chování (sadismus, masochismus, patologická sexuální agresivita).

Impulsivita, výrazná dráždivost a agresivita jsou popisovány také u dětí s LMD, u laterality dyslexie, poruch chování, psychické deprivace.

Je obtížné popsat přesnou etiologii a formy agresivity u jednotlivých kategorií. Lze však rozlišit mezi neurotickou a psychopatickou agresivitou. Psychopatická agresivita se od neurotické liší tím, že psychopatický jedinec se po agresi nezklidní; necítí výčitky svědomí a často má nutkání v agresi pokračovat. Dále je možno rozlišit agresivitu psychopatickou od agresivity jedince s LMD. Agresivita jedince s LMD je příležitostná, připomíná spíše agresi reaktivní. Agresivita psychopatická je více nebo méně úmyslná, v některých případech přímo cílevědomá. Agresivita psychopatických jedinců se často jeví jako nemotivovaná (např. agresivní raptus), nebo je selektivně zaměřená na některé aspekty prostředí nebo na vlastní osobu (perzekuci,

autoakuzační bludy). (Janík - Dušek, 1987; Matoušek, 1988; Třesoňková, 1986; Košč, 1982).

Zaměřme se nyní na některé faktory prostředí, které mají vliv na rozvoj agresivního chování nebo jednání. Nejčastěji se hovoří o podnětech, které vyvolávají agresi. Spouštěčem agrese může být jakýkoliv aspekt prostředí, který vyvolá agresi. Kdokoli nebo cokoli je asociováno s agresí, se v budoucnu může stát podnětem pro agresi (např. pouhý nápis na tričce „Zemři“; jméno objektu agrese, které se shoduje se jménem oběti ve zhlédnutém filmu; světlo fotografického blesku apod.). Podnětem agrese se může stát už pouhá odlišnost od normy. Tato tendence existuje také u zvířat; ptáci mezi sebou nesnesou jedince, kteří se nějak odlišují od normy (mají např. zlomené křídlo, nebo byli postříkání odlišnou barvou, než je barva druhu apod.). Zdá se, že tato tendence existuje i u lidí. Někteří jedinci nesnášejí pohled na odlišné vzorky chování nebo vzhledu jiných lidí (šišlání, koktání, kulhání a jiné somatické vady apod.). Nejmírnějším projevem této tendence u člověka je skutečnost, že věnuje odlišnému jedinci nadměrnou pozornost; dalšími projevy jsou posměch, slovní napadení a konečně může nabývat i formy fyzické agrese. Praktické zkušenosti informují o tom, že tato tendence má svůj význam např. ve formě předsudků vůči etnickým menšinám ve společnosti, projevuje se v dětských skupinách apod.

V současné době se přičítá nárůst agresivního chování také vlivu hromadných komunikačních prostředků, zejména televizi. Touto problematikou jsme se zabývali detailně na jiném místě (Dařílek, 1986c), nyní provedeme pouze stručné shrnutí. Výsledky výzkumů i pozorování v přirozených i laboratorních podmínkách ukazují, že za jistých podmínek si může dítě osvojit agresivní chování i tehdy, vidí-li agresivní model pouze jednou a krátkou dobu. Samotné pozorování agresivního modelu může být postačující pro naučení nového agresivního chování. Pravděpodobnost budoucí imitace je zčásti také určena podobností mezi pozorovanou situací a životní situací, se kterou se jedinec později setká. Jestliže se životní situace podobá situaci modelové, existuje největší pravděpodobnost agresivního chování. Použití agresivního chování se zvyšuje, je-li toto chování odměňováno. Sledování násilí v televizi také oslabuje emocionální reakce jedinců, kteří se stávají méně citliví k násilí i v životě. Na druhé straně se ukazuje, že u dětí, které nemají zkušenost s agresivním chováním, vyvolává agresivní akt odpor a strach. Tato emocionální reakce však se sledováním agresivních scén postupně slábne. Nejsilnější tendence k napodobení agrese se objevuje tehdy, je-li agrese chápána jako spravedlivá. Agresivní chování se také objevuje tehdy, je-li oběť násilí chápána neosobně, jeli neznámá a je-li představována jako někdo se zlými úmysly nebo zápornými vlastnostmi. Hovoří se o tzv. dehumanizaci oběti násilí.

Rodinné prostředí je častým zdrojem agresivního chování. Většina studií o dětské agresivitě dokazuje, že agresivní rodiče mají většinou agresivní děti. Agresivní rodiče používají častěji tvrdých tělesných trestů, zákazů a příkazů, které narušují atmosféru rodiny a vyvolávají averzivní pocity dětí vůči rodičům. Někdy mohou agresivní výchovné techniky přejít až k týrání dětí (Kusák, 1986a). Děti, které vyrůstají v atmosféře agrese, se vlastně nepřímou učí používat agresivní chování, protože je používají jejich rodiče jako vhodný prostředek k řešení problémů. U těchto dětí existuje vysoká pravděpodobnost použití agresivních praktik vůči svým budoucím dětem a vysoká pravděpodobnost agresivního chování vůči okolí obecně. Studie, které se zabývaly výchovnými technikami ve vztahu k agresivitě dětí, zjistily následující skutečnosti. V předškolním věku se ukázalo, že nejvyšší procento agresivních dětí vyrůstá s matkami, které buď nepotlačují agresi vůbec, nebo naopak na druhé straně trestají agresi velmi krutě.

Jiná studie se zabývala rodinami agresivních chlapců. Bylo zjištěno, že agresivní chlapci vyrůstali v těchto třech typech rodin. Pro první typ rodiny bylo charakteristické, že rodiče byli nevládní k agresivnímu chování dítěte, které kulminovalo až k napadání ostatních. Na extrémní

agresivní projevy dětí reagovali rodiče pouze verbálně (křik, hádání apod.). Verbální reakce je však pro potlačení agresivního chování neefektivní, pokud po ní nenásleduje trest. Navíc rodiče nevytvářeli a neposilovali u dětí prosociální adaptivní reakce na nepříjemné situace. Pro druhý typ rodin bylo typické, že rodiče sice vytvářeli a posilovali u dětí prosociální chování, avšak důsledně nepotlačovali jejich agresivní chování. Podobně rodiče dětí, které jsou vážně nemocné nebo jinak postižené, mají tendenci nepotlačovat jejich agresivní projevy. Pro třetí typ bylo charakteristické, že jeden z rodičů (obvykle otec) uplatňoval despotický a tvrdý přístup k dítěti, zatímco druhý rodič (obvykle matka) uplatňoval extrémně povolující přístup k dítěti. Výsledkem této konstelace byla skutečnost, že děti projevovaly agresivní chování v nepřítomnosti trestajícího rodiče, obzvláště mimo domov.

Bylo také zjištěno, že agresivita se objevuje u dětí zejména tehdy, mění-li rodiče výchovnou techniku z extrémně povolující v některých případech k extrémně trestající v případech jiných. Agresivní chování dětí se také dává do vztahu k těmto faktorům: nízká socioekonomická úroveň rodiny, rodinné neshody, početnost rodiny, ztráta nebo odloučení od jednoho nebo obou rodičů, delikvence rodičů, dědičné predispozice k určitému druhu onemocnění. Kritickou proměnnou nemusí však být rozvrácená nebo neúplná rodina sama o sobě, spíše zde jde o typ problémů, které se vyskytují mezi samotnými rodiči a způsob jejich řešení. Konfliktní rodinné nebo partnerské vztahy mohou obsahovat mnoho antisociálních nebo agresivních projevů, které může dítě v rodině sledovat.

Agresivní chování můžeme často pozorovat u dětí, které jsou unavené, nemocné apod. V těchto situacích rodiče věnují dětem více pozornosti, jsou tolerantnější, a tak vlastně nepřímo mohou posilovat agresivní projevy dětí. Některé děti používají agrese k upoutání pozornosti svého okolí. Agresivita dětí má vztah také k frustračním situacím. Čím je agrese efektivnější při řešení frustrace (např. získání hračky druhého dítěte), tím pravděpodobněji se objeví.

Rodina se většinou snaží potlačit agresivní projevy dítěte, protože jsou společensky nežádoucí, společnost schvaluje pouze sebeobranu jako vhodnou formu agrese, a to ještě za omezených podmínek. Na druhé straně by rodina měla dbát na to, aby dítě mohlo odreagovat případné agresivní tendence přijatelnou formou (např. sportem, fyzickou hrou s rodiči, hravým zápasem, možností porazit rodiče v nějaké soutěži apod.). Dlouho potlačované agresivní pocity mohou vyústit v nenávisť, neurotické nebo psychosomatické symptomy (Byrne - Kelley, 1981; Hom - Robinson, 1977).

Školní prostředí je dalším faktorem, ve kterém může agresivita vznikat, ale současně se i projevovat. Školní prostředí představuje specifickou situaci, pro kterou jsou charakteristické časté, vybrané a stále obtížnější požadavky, se kterými se děti musejí vyrovnat. S tím souvisí i častější výskyt frustračních situací. Nezvládnutelné překážky jsou zdrojem frustrací, které mohou mít za následek úzkost, strach, ale i agrese vůči učiteli, učebním pomůckám, školnímu zařízení apod.

Škola je i pro učitele zátěžovou situací, učitel musí být příkladem, musí být schopen se ovládat. Mnohahodinový denní kontakt s velkou skupinou dětí je náročný na všechny psychické funkce a většinou neumožňuje průběžné odreagování vznikajících emočních tenzí. Učitel může být frustrován neposlušností žáků, neschopností zvládnout velký počet žáků ve třídě, neustálou pozorností, kterou musí věnovat udržování kázně, pocitem, že žáci nepostupují ve vyučování tak, jak by si přál, množstvím mimovýukových povinností apod. Ze zkušenosti je známo, že mnoho učitelů tuto zátěž neunesou, jsou vyčerpaní, hrouští se a samozřejmě mohou reagovat i agresivně. Učitelé tvoří rizikovou skupinu s výrazným výskytem neurotických obtíží. Také výskyt somatických onemocnění (srdeční příhody, onemocnění zažívacího traktu) je u učitelů vyšší než u neučitelů. Většinou i tato somatická onemocnění mají psychogenní původ.

Některé výzkumy se zabývaly vztahem učitelů k agresivním žákům. Bylo zjištěno, že

agresivní dítě bylo neoblíbené téměř třemi čtvrtinami dotazovaných učitelů. Učitelé preferovali konformní, slušné, závislé, pasivní a povolné děti. Když měly učitelky hodnotit agresivní a závislé chlapce a dívky, tak preferovaly závislé před agresivními. Agresivní dívky však byly intenzivněji odmítány než agresivní chlapci, zřejmě proto, že agresivita je spíše vlastností chlapců a závislost je spíše vlastností dívek. Učitelky tak dávaly přednost typickému obrazu žáka před netypickým. Vzhledem k tomu, že ve školství existuje převaha učitelek, jsou chlapci do jisté míry handicapováni, protože mají menší příležitost přijít do kontaktu s mužským chováním, mužským řešením situací a v neposlední řadě i s mužským způsobem zvládnání agresivity. Mnoho autorů se domnívá, že učitelky jsou méně schopné efektivně zvládnout chlapce, protože postoje a hodnoty chlapců jim mohou být vzdálenější než postoje a hodnoty dívek. Pro učitelky je také obtížnější vžít se do postavení chlapců. Učitel by však neměl být ovlivněn agresivitou dítěte do té míry, aby určovala jeho postoj k žákovi (i když je to nesmírně obtížné), ale měl by se spíše zamyslet nad možnými příčinami agresivity, a pokud to jde, tak se snažit je odstranit (Matoušek, 1988; Brophy - Good, 1974).

Z předcházejícího výkladu vyplývá, že příčiny agresivního chování a jednání mohou být značně různorodé. Mohou vycházet z osobnosti žáka, nebo mohou být situačně podmíněné (vliv hromadných komunikačních prostředků, vliv rodinné výchovy, vliv školního prostředí). Učitel by se měl v první fázi rozhodnout, čím je agresivita žáka způsobena a měl by se pokusit odstranit nebo zmírnit příčiny, o kterých se domnívá, že se podílejí na žakově agresivitě nejvyšší mírou. Je však třeba zdůraznit, že samotné rozpoznání a odstranění příčin agresivního jednání nemusí být v mnoha případech postačující k odstranění žakovy agresivity. Pokud se agresivní jednání stalo součástí repertoáru chování žáka, a zejména pokud mu přináší určité výhody, je většinou nutné přistoupit k agresivitě na základě vypracovaných technik, které je možno použít i ve školních podmínkách. Ve stručnosti popíšeme čtyři techniky, které tlumí agresivní chování u dětí na základě prezentace nebo odnětí odměn a trestů. Tyto techniky se ukázaly efektivní pro děti ve věku od 2 do 12 let. Jedinci, kteří chtějí tyto techniky používat (učitelé, rodiče), se musí nejdříve naučit co nejpřesněji popsat agresivní chování ve vztahu k situaci a důsledkům pro děti. Agresivní chování by mělo být zaznamenáno, aby byl přehled o jeho frekvenci výskytu nebo o změnách.

První technika je označovaná termínem pozitivní posílení. Tato technika by měla být použita nejdříve. Její podstata spočívá v posílení vhodného neagresivního chování. Nejprve je nutné zjistit, co je pro dítě pozitivním posílením. Hodnotu pozitivního posílení lze odhalit na základě pozorování dítěte ve volném čase nebo na základě rozhovoru s dítětem. Pozitivním posílením může být určitá odměňující aktivita nebo určitý okruh objektů (jízda na kole, zájmy, druh cukroví aj.). Žádoucí chování je nutné posilovat okamžitě a důsledně. Doporučuje se zejména posilovat chování, které je neslučitelné s agresivním chováním (např. spolupráce a poslušnost). Základní myšlenkou tohoto přístupu je postupné vytváření a posilování žádoucího chování, které se potom objevuje stále častěji, a tím přirozeně zatlačuje do pozadí nežádoucí agresivní chování. I nejagresivnější děti čas od času prezentují vhodné chování, které může být posilováno. Posilováním žádoucího chování přirozeně redukuje výskyt nežádoucího chování. Technika pozitivního posílení by měla být součástí výchovných postupů u každého dítěte. Výsledky se nemusí objevit okamžitě, protože vytváření žádoucího chování je spíše dlouhodobým procesem. Uveďme si příklad, jak by měl učitel postupovat „jestliže si přeje posílit kooperativní chování mezi Janem (agresivní dítě) a jinými dětmi. Jan si hraje s dětmi kooperativně po dobu 20 minut, náhle strčí do jiného dítěte. Učitel: „Říkal jsem ti, aby ses nebral, slíbil jsi mi, že se pokusíš být hodný.“ V tomto případě reagoval učitel chybně, protože Jana neposílil po dobu 20 minut, pravděpodobně čekal na to, že Jan se bude chovat dobře během celé

hry. Jan si hraje s dětmi kooperativně 5 minut. Učitel: „Dobře Jane, jsem rád, že čekáš, až na tebe přijde řada, a že jsi požádal Mirka, aby ti hodil míč.“ V tomto případě posílil učitel Jana po 5 minutách kooperativní hry. Další posílení může následovat např. po 10 minutách a postupně podle úrovně Janovy osobnosti a situace je vhodné časový interval prodlužovat. Nejčastější učitelova chyba je založena na očekávání, že agresivní dítě bude prezentovat neagresivní chování dlouhou dobu.

Druhá technika se vymezuje jako vyhasínání. Tento postup je založen na odejmutí pozitivního posílení, se kterým bylo agresivní chování spojeno v minulosti (dítě je např. drzé a vykřikuje proto, že mu to přináší obdiv u spolužáků). Vyhasínání je možno použít u mírnějších forem agresivního chování, které vážně neohrožují ostatní děti. Patří sem verbální hrozby, škádlení, agresivní chování mírné intenzity u malých dětí, které nejsou zatím schopny fyzicky ublížit jiným dětem. Vyhasínání není vhodné v případech, kdy musí být agresivní chování zastaveno okamžitě, protože ohrožuje ostatní děti nebo samotného agresora. Vyhasínání se nemá používat samostatně, ale v kombinaci s pozitivním posílením neagresivního chování. Aplikace techniky vyhasínání musí být důsledná, musí být ignorován každý případ agresivního chování pokud možno všemi dospělými, se kterými přijde dítě do kontaktu. Je však důležité, abychom chránili oběť agrese a přitom ignorovali samotný akt agrese. Jan (agresivní dítě) udeří Mirka. Učitel: „Jane, víš, že nemáš napadat ostatní děti. Mirku jsi v pořádku? Běž si hrát a nevíšmej si Jana.“ V tomto případě učitel reagoval chybně, protože posiloval Janovu agresivitu tím, že mu věnoval svoji pozornost. Jan udeří Mirka. Učitel: „Mirku, pojď ke mně, budeme si chvíli vyprávět.“ V tomto případě učitel chránil Mirka před agresí a přitom plně ignoroval Janovo chování. Jan tak přišel o pozornost ze strany učitele, protože byl agresivní.

Vyhasínání nepřináší okamžité výsledky, snížení agresivního chování se dostavuje teprve po čtyřech až pěti dnech aplikace. V počátečních fázích aplikace vyhasínání dochází k paradoxnímu zvýšení frekvence nebo intenzity agresivního chování. Toto zvýšení je většinou krátkodobé a je spíše znakem toho, že technika je efektivní.

Izolace představuje třetí přístup ke tlumení agresivního chování. Spočívá v odejmutí všech druhů posílení na určitou dobu. Izolace se používá tehdy, když dítě manifestuje vysokou frekvenci a intenzitu agresivního chování. U mírnějších forem agresivního chování je možné použít izolaci tehdy, jestliže technika vyhasínání nebyla efektivní. Opět se doporučuje používat izolaci ve spojení s pozitivním posilováním žádoucího neagresivního chování. Technika izolace je organizačně náročná, lze ji aplikovat pouze v takovém prostředí, ve kterém je k dispozici izolační prostor (např. malá místnost, oddělený prostor ve třídě, který můžeme vytvořit pomocí paravánu, školního nábytku apod.), ze kterého musíme odstranit všechna možná pozitivní posílení (hračky, knihy). Izolace je neefektivnější, je-li použita okamžitě po agresivním chování. Když dospělý posílá dítě do izolace, měl by pouze krátce popisně vysvětlit dítěti, proč jde do izolace. Délka izolace se může pohybovat od 1 do 20 minut, nejčastěji se používá v délce od 3 do 5 minut. Jestliže se krátký interval ukáže jako neefektivní, může se postupně prodlužovat. První izolace mohou probíhat velmi bouřlivě, výbuchy zlosti u dětí obvykle mizí po třech až čtyřech izolacích. Jestliže dítě odmítne jít do izolace, tak je možné za každou minutu zpoždění přičíst další minutu trvání izolace nebo odejmutí dalších výhod (sledování televize apod.) Jestliže je dítě v izolačním prostoru spokojené (zpívá si, hraje si), je patrně izolace neefektivní, izolační místnost musí být upravena nebo musí být použita jiná technika. Pokud dítě ničí zařízení izolační místnosti, pak ji musí uvést do původního stavu a zničené věci nahradit ze svého kapesného. Technika izolace musí být opět důsledná, aby byla efektivní. Musí být používána všemi dospělými, se kterými je dítě v kontaktu.

Bodovací systémy jsou založeny na přidělování bodů za vhodné chování a odnímání bodů

za nežádoucí chování. Jejich použití je náročné na organizaci, přípravu i samotnou realizaci. Bodovací systémy se používají tehdy, jsou-li vyhasínání a izolace neefektivní. Bodované chování musí být jasně vymezeno a musí být jasně určeno, kolik bodů může dítě získat nebo ztratit za určité přesně vymezené manifestace žádoucího nebo nežádoucího chování. Na základě zkušeností je nutné nalézt rovnováhu bodovacího systému tak, aby nedocházelo ke snadným získkům bodů nebo zase naopak k příliš velkým ztrátám. V těchto případech totiž ztrácí bodovací systém svoji účinnost. Zpočátku se doporučuje provádět výměnu bodů co nejčastěji (např. po jedné hodině), postupně lze tento interval prodlužovat na den, týden, měsíc. Výměna bodů spočívá v tom, že od bodů získaných za žádoucí chování se odečtou body ztracené za nežádoucí chování (např. agresí), zbylé body je možno potom vyměnit např. za návštěvu kina, sportovní nebo zájmovou činnost apod.

Výše uvedené techniky mají samozřejmě i svá omezení. Existuje mnoho projevů agresivního chování, které nelze přímo těmito technikami ovlivnit (vandalismus, šikanování, žhářství aj.). Tyto formy agresivního chování se objevují většinou tehdy, když dospělý není přítomen, nemůže proto okamžitě zasahovat. Ve školních podmínkách lze s úspěchem využít zejména pozitivního posílení a vyhasínání, s jistými komplikacemi lze využít i izolaci a bodovacího systému. Důležitým momentem při aplikaci těchto technik je také spolupráce učitele s rodiči. Samozřejmě že nejvyšší efektivita je dosahována tam, kde učitel i rodiče postupují stejným způsobem (Morris - Kratochwill, 1983; Goldstein, 1983; Goldstein - Carr - Davidson - Wehr, 1981).