

Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava

Katedra učitelství odborných předmětů

PEDAGOGICKÁ A SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE

Miroslava Miklošíková

Ostrava 2007

Obsah

Úvod.....	3
1 Předmět a metody pedagogické a sociální psychologie.....	3
2 Některé teorie učení	6
3 Učení v širším a užším slova smyslu	7
4 Individuální zvláštnosti a učení	8
5 Motivace a učení, motivace sociálního chování.....	10
6 Některé formy učení, ekonomická pravidla učení.....	12
7 Zkoušení a hodnocení; odměny tresty	15
8 Psychologické otázky výchovy	16
9 Osobnost učitele.....	18
10 Sociální klima školy a třídy.....	19
11 Zvládání školní zátěže.....	21
LITERATURA	22

Úvod

Text „Pedagogická a sociální psychologie“ je určen studentům oboru učitelství, poskytuje pouze orientační informace a pojmy. Ke studiu a hlubšímu proniknutí do problematiky doporučujeme uvedenou odbornou literaturu.

1 Předmět a metody pedagogické a sociální psychologie

1.1 Pedagogická psychologie

Podle psychologického slovníku je pedagogická psychologie obor psychologie, který znamená především využití psychologických poznatků pro účinný průběh učení; pomáhá pedagogům při určování vzdělávacích cílů a při použití metod učení.

Pedagogická psychologie studuje změny forem chování a změny struktury osobnosti, avšak pouze ty, které jsou navozeny záměrným, cílevědomým učením. Vychází z poznatků psychologie obecné, vývojové, sociální, psychologie osobnosti. Má v rámci psychologických věd hraniční postavení, má však vlastní předmět studia. Pedagogická psychologie má blízko k pedagogice. Úkolem pedagogické psychologie je přinášet poznatky umožňující optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu.

Metody pedagogické psychologie

Pozorování

Pedagogický psycholog může pozorovat chování pedagogů ve třídě, chování žáků a studentů, vzezření, neverbální složky komunikace, jednání na skupinových akcích, výkonnost, rodiče při návštěvě školy...

Druhy pozorování:

- dlouhodobé,
- krátkodobé,
- aktivní,
- pasivní,
- srovnávací,
- nepozorované,
- systematické.

Pomůckou jsou **registrační archy**, které obsahují seznam pozorovaných znaků. Pro přesnější zachycení frekvence a intenzity pozorovaného jevu se používá **hodnotící stupnice** – stupeň posuzovaných znaků je vyvozován z častosti nebo intenzity výskytu jednotlivých projevů. K jejich označení se užívají pětistupňové nebo sedmistupňové škály (sled čísel vyjadřuje intenzitu nebo frekvenci), nebo se může použít výrazů – vůbec ne, mírně, středně, značně, zcela.

Metoda párového pozorování

Pozorovatel srovnává danou osobu s každou jinou podle toho, zda je lepší, stejná, horší ve sledovaném jevu.

Nominační technika

Požádáme ve studijní skupině, aby každý napsal na lísteček, kdo se nejlépe hodí jako mluvčí třídy. Ti, kteří jsou jmenováni více jako 60% kolektivu, mají požadované vlastnosti ve značné míře.

Možné chyby při pozorování:

- předsudky,
- tradice,

- stereotypizace,
- analogizace,
- tendence k průměru, aktuální psychický stav pozorovatele.

Experiment

Umožňuje studium efektivního řízení kognitivního a sociálního učení:

- **Laboratorní experiment** umožňuje zkoumání vztahů mezi závislými a nezávislými proměnnými; probíhá v umělých podmínkách, v laboratoři. Při hromadném experimentu jsou vhodné experimentální třídy, získané výsledky je třeba ověřit přirozeným experimentem dříve, než se vyvodí závěry pro vyučovací praxi.
- **Přirozený experiment** umožňuje srovnání počátečního a konečného stavu (např. u intelektové nebo vědomostní úrovně) vlivem experimentálního zásahu. Uskutečňuje se v přirozených podmínkách a zkoumaná osoba neví, že je prováděn. Jde o to zachovat přirozené podmínky experimentu.

Rozhovor

Metodou rozhovoru můžeme zjišťovat názory, ideály, postoje, zkušenosti, myšlenkové procesy osobnosti, informace jsou získávány přímo i nepřímě.

Druhy rozhovorů:

- **interview** (řízený rozhovor),
- **explorace** (rozhovor, který má odhalit hlubší příčiny jevu),
- **klinický** rozhovor (zjišťování příčin poruchových jevů),
- **individuální** rozhovor,
- **skupinový** rozhovor,
- **volný** rozhovor (volné vyprávění na dané téma),
- **diagnostický** rozhovor může mít charakter **orientační** (zjišťování názorů u morálně problematického žáka), **verifikační** (ověřujeme výsledky vyučovací metody), **anamnestický** (zjišťuje podmínky a okolnosti vývoje),
- **výzkumný** rozhovor (sleduje účinek určitého opatření v experimentální situaci),
- **výchovný** rozhovor může mít psychoterapeutický ráz,
- **beseda** (volnější rozhovor na určité téma se skupinou žáků, vede ke sblížení se žáky).

Během vedení rozhovoru je důležitý úvod, jasné a srozumitelné otázky, klidná atmosféra, důležitá je taktnost. Nevhodné je rychlé střídání otázek, spěch a netrpělivost, autoritativnost, sugestivnost.

Dotazník

Je explorace pomocí písemných otázek, obvykle slouží k získávání údajů pro statistické zpracování, k výzkumným účelům nebo předběžnému šetření. Dotazníky musí formulovat odborník, pro učitele mají význam dotazníky zájmů, které pomohou získat přesnější obraz o žákovi.

Diagnostická hodnota zkoušení

Vedle rozsahu vědomostí a dovedností lze takto zjišťovat úroveň schopností, individuální zvláštnosti paměti, myšlení, představivosti, dále přesnost, jistotu projevu, neverbální a hlasové projevy, emocionální zvláštnosti.

Testy

Jsou zkoušky, které obsahují úkoly identické pro všechny zkoumané osoby.

Druhy testů:

- **individuální,**
- **skupinové,**
- **pedagogické** (týkají se získaných vlastností – pracuje s nimi pedagog),
- **psychologické** (týkají se senzomotorických a mentálních funkcí – pracuje s nimi psycholog),
- **testy schopností** (používá se jich k zjištění např. jazykových, matematických schopností)
- **testy IQ,**
- **psychologický rozbor produktů učení.**

Úkoly:

1. Pokuste se o psychologický rozbor práce (slohové, ruční) svého žáka.

1.2 Sociální psychologie

Podle psychologického slovníku je sociální psychologie obor, který se zabývá vlivem sociálních faktorů na psychiku jedince. V popředí zájmu stojí jedinec se svými sociálními vazbami, nikoli skupina sama o sobě. Sociální psychologie navazuje na poznatky obecné psychologie a má tematicky překrývající se úseky se sociologií.

Metody sociální psychologie

Pozorování

Je nejstarší metodou, spočívá v záznamu a uspořádání sledovaných charakteristik v souladu s cílem výzkumu. Výrazové prvky jsou tříděny podle předem promyšleného a sestaveného systému pozorovaných kategorií. Registrovány jsou jen ty projevy, které jednoznačně patří do stanoveného systému

Experiment

Hlavní charakteristikou experimentální metody jsou: záměrné vyvolání jevu, izolace tohoto jevu, manipulace s tímto jevem.

Druhy experimentu:

- **explorační** (používá se v oblasti, kde ještě není dostatek teoretických poznatků a je obtížné formulovat jasnou hypotézu),
- **konfirmační** (použije se, pokud jsou již k dispozici teoretické poznatky),
- **laboratorní** experiment (umožňuje manipulaci jedné nebo více nezávisle proměnných, děj v laboratoři není ekvivalentní s dějem v přirozené situaci),
- **ex post facto** (manipulace s nezávislou proměnou přímo v terénu – životem, nikoliv takovým způsobem jako v laboratorním experimentu).

Rozhovor

- **Standardizovaný** (předem připravený, otázky jsou kladeny ve stejném pořadí).
- **Nestandardizovaný** (nevychází z přesně připravených dotazů, ale musí mít stanovený cíl a postup).

Dotazník

Metoda hromadného získávání údajů pomocí písemných otázek.

Dělení dotazníků:

- **osobnostní inventáře** (souvisí s představou, že osobnost a její chování jsou výrazem určitých rysů a síla těchto rysů může být měřena)
- **posuzovací škály** (mají odhalit, jak jiné osoby reagují na daného jedince, jaký z něho mají dojem. Škály bývají sedmibodové – pečlivý – povrchní, odvážný – ustrašený...)
- **Thurstonova technika** (třídění výroků v dotazníku vztahujících se ke konkrétnímu problému na 11-ti bodové škále odstupňované od naprostého souhlasu k naprostému nesouhlasu).

Situační testy

Subjekt odhaluje některé své charakteristiky tím, že preferuje kontakty a vztahy s určitými lidmi, z jiných utíká, spontánně reaguje na různé životní situace.

Sociometrie

Procedura se provádí registrací vzájemných nebo jednostranných voleb podle nějakého kritéria, četností vypovídají o individuální popularitě a oblíbenosti. Výsledkem je sociogram, který je grafickým znázorněním pozice jednotlivých členů ve skupině a jejich vzájemných vztahů.

Psychodrama

Cílem je zahrát přidělenou roli. Člověk se má naučit zvládat přiměřeným způsobem nároky svého prostředí a čelit zátěžovým situacím.

Sociodrama

Zabývá se hodnotami, normami, smýšlením skupiny, zobrazuje sociální dění ve skupině, hledá společné skupinové řešení určité situace.

Úkoly:

1. Existuje pocit sounáležitosti ve třídě?
2. Proveďte sociometrickou proceduru v praxi.

2 Některé teorie učení

Existuje řada psychologických a neurofyzilogických teorií, uvádíme některé z nich:

- **asociační teorie** (nejstarší teorie, zavedeny principy prostorové koexistence, časové následnosti, podobnosti, kontrastu),
- **behaviorismus** (zakladatelem Watson – zavedl vzorec stimul – reakce, člověka chápe jako stroj který je možno ovládat zvenčí),
- **neobehaviorismus** (Thorndike – vysvětlil učení „pokus – omyl“, formuloval zákony motivace, efektu, připravenosti v učení; Skinner – přispěl k vytvoření teorie operativního podmiňování, bere v úvahu aktivní chování člověka a upravuje vzorec na stimul – člověk – reakce; zakladatel programovaného učení – určuje 5 principů programovaného učení),
- **kognitivní teorie** (Tolman – kognitivní mapa, zdůrazňovány jsou celostní a významové aspekty v učení),
- **gestaltistické teorie** (Wertheimer zdůrazňuje jednotu fyzické a psychické struktury, uvádí principy sdružování, figury a pozadí, dotváření, podobnosti, zákon pregnantnosti; Kohler

experimentuje se šimpanzi, uvádí termín „učení vhlédem“, který znamená automatické porozumění nějakému vztahu, je zdůrazňována komplexnost učení),

- **topologická teorie** (zakladatel Lewin se snaží zdůraznit jednotný model psychické činnosti a učení, jeho termín „pole“ je chápán jako dynamická jednotka všech momentů pro jednání člověka),
- **teorie etapovitého vytváření psychických operací** (Galperin upozorňuje na souvislosti mezi vnější činností a vědomím),
- **neurofyziologické teorie** (Pavlov je tvůrcem teorie učení na základě klasického podmiňování, zabýval se zákony vyšší nervové činnosti; Anochin rozvinul Pavlovovo učení o zdůraznění zpětné vazby, je rovněž v souladu s kybernetickými modely učení).

Úkoly:

1. Probíhá klasické podmiňování i u lidí?
2. Popište lineární a větvený program umožňující učení. Realizovali jste někdy takové učení?
3. Vysvětlete jednotlivé teorie učení.

3 Učení v širším a užším slova smyslu

Učení v **širším pojetí** je získávání nových forem chování během života. Učení je součástí širšího procesu adaptace na požadavky prostředí, znamená zdokonalování chování. Učením se člověk stává výkonnější, přesnější vzhledem k cíli, neznamená to však, že nutně lepším. Učení v širším slova smyslu nemusí mít vždy žádoucí výsledky. Všechny změny v chování nelze nazvat učením. Změny neprobíhají náhle, bezprostředně ani úplně, jedná se spíše o dlouhodobé procesy. Lidské učení má tvůrčí charakter, je projevem biologických zákonitostí i společenského prostředí.

Pro rozvoj osobnosti má především význam učení v **užším slova smyslu** (řízené učení). Učení v užším pojetí je cílevědomá, řízená činnost a cílem je aktivní osvojování vědomostí, dovedností, rozvoj poznávacích schopností i vlastností osobnosti. Řízené učení se uskutečňuje v rámci vyučovacího a pracovního procesu, při sebevzdělávání, sebevýchově, v psychoterapii.

Řízené učení začíná stanovením cíle. Studující si uvědomuje rozdíl mezi výchovně vzdělávacím cílem a svou současnou úrovní svých vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů tzn. úrovně kognitivních i nonkognitivních funkcí. Vědomí tohoto rozporu v něm vyvolává určitou tenzi, je motivován (počáteční motivace). Dále v průběhu učení je nutná průběžná motivace k překonávání případných překážek v učení.

Poznatky a zkušenosti získané učením jsou přijaty do struktury osobnosti, dříve naučené se stává částí nového celku, je ovlivněno další učení. Úspěch vede k opakování, neúspěch buď k dalším pokusům nebo vyhnutí se určitým aktivitám.

Učení bylo v minulosti chápáno především jako **pamatování si**. Dnes je chápáno řízené učení jako proces, který formuje činnosti i psychické vlastnosti člověka. Zdůrazňuje se stimulace a rozvoj **nižších konvergentních procesů** (analýza, syntéza, indukce, dedukce), **vyšších konvergentních procesů** (analogie, zevšeobecnění, vzdálené aplikace), **hodnotícího myšlení**, **tvůrčího myšlení**.

Jsou zdůrazňovány úkoly, které **podporují divergentní myšlení**, protože umožňují studentům:

- seberealizaci,
- originalitu,
- hravost,
- spontaneitu,
- fantazii,
- radost.

Pedagog by měl hodnotit:

- převážně pozitivně,
- zejména významné věci,
- podmínky a proces, nejen výsledek,
- pokud jsou pedagogové hodnoceni vedením pouze formálně, sami pak stejně hodnotí žáky a studenty.

Základní postuláty humanisticky zaměřené výuky (řízené učení)

- emocionalizace vyučování,
- přenášení pedagogova nadšení na studenty,
- stimulování žáků a studentů k samostatnosti a tvořivosti,
- respektování jedinečnosti žáků a studentů,
- podporování sebedůvěry,
- tolerování odlišných názorů, přesvědčení, postojů,
- upřednostňování pozitivního hodnocení,
- rozvoj prosociálního a morálního chování žáků.

Úkoly:

1. Co si představíte pod „strukturou a průběhem učení“?
2. Jaké jsou charakteristické rysy programovaného učení?
3. Jak se učí zvířata a jak lidé?

4 Individuální zvláštnosti a učení

4.1 Přípravenost na učení

Řízené učení může být efektivní pouze tehdy, jestliže učební cíle a metody řízení odpovídají individuálním a věkovým zvláštnostem učících se a jestliže je odpovídajícím způsobem rozvíjena jejich motivace.

Pedagog se setkává s žáky, kteří jsou na různorodé úrovni „přípravenosti“ na učení (individuální fyzické předpoklady, vrozené a učením i výchovou rozvinuté schopnosti, vědomosti, dovednosti, učební návyky, postoje k učení, úroveň motivace). Pokud výchovně vzdělávací proces neodpovídá dosavadní připravenosti žáků, vede učení k jejich nezájmu až rezignaci.

4.2 Schopnosti a nadání

Schopnosti přispívají k rychlému a hlubokému osvojení určitých znalostí, návyků a dovedností, formují a zdokonalují se učením. U člověka se vyvíjí i všeobecná schopnost vzdělávat se.

Nadání je pro jedince typická syntéza schopností k určitému druhu činnosti. Nezáleží jen na kvantu konkrétních schopností, ale také na jejich vzájemných relacích (dirigent i interpret jsou hudebně nadaní). Nadání je ovlivněno i jinými vlastnostmi osobnosti (např. emocionalitou, vůlí), kritériem nadání je rychlost a snadnost učení i kvalita osvojení činnosti. Všechny druhy nadání se neprojevují stejně časně. Nadání je podmíněno celým vývojem osobnosti.

Intelligence

Psycholog Binet nahradil pojem mentální schopnosti pojmem „obecná inteligence“.

Struktura inteligence se mění s **věkem**, proto se mění také posuzovací kritéria IQ (u kojenců a batolat je důležitým kritériem psychomotorika, v období dospívání schopnost abstrakce). Dá se říct, že intelekt narůstá přibližně do 30-ti let, u inteligentnějších jedinců je vývoj delší a pokračuje déle. Úbytek v kapacitě intelektu může být kompenzován **zkušenostmi**. Rodiče nadaných dětí mívají obvykle vyšší inteligenci, to neznamená, že musí mít vyšší vzdělání. Nadprůměrnou inteligenci

nemusí mít žák mající mimořádně nadané rodiče, v nadání existuje **regres k průměru**. Velký podíl na rozvoji intelektu má pozitivně stimulující **prostředí** rodiny.

Pro učitele má význam skutečnost, že existují jisté rozdíly v intelektových výkonech mezi ženami a muži, nedá se však hovořit o superioritě jednoho nebo druhého. **Muži** mívají v průměru mírnou převahu obecně v myšlení, v matematickém myšlení, abstrakci, prostorové orientaci, technických schopnostech. **Ženy** mívají v průměru mírnou převahu v paměti, verbálním vyjadřování, manuální obratnosti, numerickém počítání, percepční rychlosti, sociálních dovednostech.

Intelligence je ovlivňována **emocionálními vlastnostmi** – nevyrovnanost, nadměrná emocionalita narušují výkon. Dobrý **zdravotní stav** je příznivý pro intelektový vývoj.

Schopnost učit se nelze ztotožnit s inteligencí. Rychlost a kvalita učení jsou ukazatelem schopnosti učit se – dovednost využít dřívějších informací, schopnost poučit se z chyb, umět se koncentrovat, motivovat se a překonávat překážky, únavu. Zjištěná úroveň intelektového vývoje naznačuje, čeho by jedinec mohl dosáhnout za přiměřené motivace, vyrovnané emocionality, patřičných učebních dovedností a návyků, zodpovědného postoje, vytrvalosti, schopnosti vyjít s pedagogy, stimulujícího vlivu prostředí atd.

Psychologická problematika žáků pomaleji se učících

Učení takových žáků je jiné než učení žáků nadaných a průměrných. Pamatují si méně, rozumějí hůře, nesnadno si uvědomují vztahy a souvislosti mezi jevy. Tyto skutečnosti zaviňují někdy i poruchy v chování (izolovanost ve třídě, kompenzace nekázní), častý prožitek neúspěchu je demotivující, může vyústit v negativní vztah k učení. V těchto případech je žádoucí motivovat především pochvalou, krátkodobými cíli, navazováním na praxi, konkretizováním učiva a opakováním. Důležité je podporovat smysl pro pořádek, přesnost, systém.

Psychologická problematika žáků nadaných

Nadprůměrní žáci a studenti se většinou učí snadno a rychle, ale neplatí to obecně, i žáci nadaní mohou být problematičtí a nemusí být úspěšní. Nekladou li se na ně zvýšené nároky, mohou se stát apatickými, s výchovnými problémy. Pedagog by měl takovým žákům a studentům zadávat náročnější úkoly, jsou schopni rychleji chápat, jsou samostatnější, kritičtí, jsou schopni více uplatnit transfer. Často je výtka dokáže motivovat více než pochvala (negeneralizovat!), což neznamená, že není třeba je pochválit. Nadaní žáci mohou být neúspěšní také z jiných důvodů (problémy v rodině, slabá vůle...).

Skupiny nadaných žáků:

- reproduktivní typ,
- aplikativní typ,
- interpretativní typ,
- produktivní typ.

Tvořiví žáci a studenti

Na problematiku tvůrčích schopností a tvořivého myšlení upozornil Guilford, od té doby jsou předmětem zkoumání. Tvořivost (kreativita) je obvykle chápána jako schopnost neotřelého řešení problému, situace. Tvořivost v oblasti myšlení se jeví jako svérázná kombinace fantazie a realistického pohledu na věc. Kreativní myšlení se vyznačuje nejen schopností řešit problémy, ale také vidět problémy tam, kde je nevidí ostatní; je pružné, kritické, probíhá spontánně. Zkoumání a měření tvořivosti je obtížné právě kvůli své spontánnosti – stimulace testem nemusí být dostatečně motivující. Tvořivý jedinec je často nositelem psychických vlastností jako jsou kritičnost, nezávislost, nekonvenčnost, dominantnost, odpovědnost, schopnost snášet náročné situace, větší

živost, menší úzkostlivost, někdy obtížná socializace, neukázněnost, „potřeštnost“, nekonvenčnost, opozice... Tvořivé žáky dovedou rozpoznat a ocenit tvořiví pedagogové.

Některé rysy (psychologické faktory) přispívající k tvořivé osobnosti: tolerance vůči dvojznačnosti, stimulační svoboda, funkční svoboda, flexibilita, ochota riskovat, preference zmatku, prodleva uspokojení, oproštění se od stereotypu sexuální role, vytrvalost, odvaha.

Dacey a Lennon uvádějí, že všechny lidské schopnosti (i kreativita) jsou ovlivněny biologickými, psychosociálními a sociálními faktory. Jakkoli jsou elementy různé, každý z nich hraje svou roli v jistém období života kreativního jedince:

- **biologické** (oplodnění, gravidita, preference pravé nebo levé ruky, temperament, tělesný a motorický vývoj, zdraví, pohlavní dospívání, menopauza),
- **psychologické** (osobnost, zpracování informací, řešení problémů, motivace, rozvoj vnímání, jazyka, morální vývoj, řeč těla),
- **sociální** (mateřské pouto, sourozenecké vztahy, úspěch ve škole, přátelství, vliv médií, lékařské zásahy, stresující situace, manželské vztahy, atmosféra na pracovišti).

Úkoly:

1. Uměli byste rozeznat kreativní žáky?
2. Proč jsou důležité sebehodnocení, seberegulace, samostatnost, aktivita ve vyučování?
3. Jaký je vztah mezi inteligencí a tvořivostí?
4. Vysvětlíte pojmy: reproduktivní, aplikativní, interpretativní, produktivní typ žáka.

5 Motivace a učení, motivace sociálního chování

5.1 Motivace a učení

Adekvátní motivace je nezbytnou podmínkou efektivního učení. V tomto případě se jedná o stimulaci k učením cíli. Na počátku každé vyučovací hodiny a každého tematického okruhu by měl být zdůrazněn cíl – **počáteční motivace**.

Interiorizace žáka (studenta) s výukovým cílem souvisí s jeho připraveností na výuku, na úrovni jeho **kognitivních potřeb** (receptivní, řešení problémů). Cíle vyučování a způsoby výuky, které tyto potřeby neuspokojují, nemotivují.

Dalším faktorem ovlivňujícím motivaci je buďto **potřeba úspěšného výkonu**, nebo **potřeba vyhnout se neúspěchu**. Potřeba úspěšného výkonu závisí na **zkušenostech** jedince z předchozího učení, také na úrovni **aspirace** a **postojích rodičů** k výkonu ve škole. Rodiče mají v tomto smyslu vliv zejména na mladší žáky. Studenti, u kterých převažuje potřeba úspěšného výkonu, necouvají před překážkami, občasné neúspěchy je neodradí. Studenti s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu se pokouší o únik ze situace, volí si snadné cíle, překážka je odrazuje.

Třetím faktorem, který ovlivňuje motivaci a interiorizaci s učením cílem jsou **sociální potřeby** (potřeba prestiže, společenského uznání, sympatie spolužáků, rodičů, učitele...).

Motivace mladších žáků je odlišná od starších, protože se mj. liší také svým hodnotovým systémem. Mladší žáci potřebují pocit bezpečí a respektu, proto se učí kvůli rodičům, učitelům, známám. Starší žáci jsou schopni přemýšlet o sebeuplatnění, společenském významu učení, mají větší smysl pro budoucnost a profesionální zájmy. Adolescent je často schopen motivovat se sám (autoregulace učení).

Průběžná motivace má zamezit předčasné únavě, nepozornosti a nezájmu o vyučovanou problematiku. Mladší žáci bývají převážně průběžně motivováni situací – novostí učební látky, zajímavým podáním, neobvyklým postupem, střídáním metod práce, optimálním využíváním technických výukových prostředků.

Starší studenty stimulují problémové situace, otázky nutící přemýšlet, aplikování poznatků do praxe, aktualizování učiva, učební situace podporující kreativní myšlení, humor.

Nadané a tvořivé žáky je třeba motivovat náročnějšími úkoly a prostorem pro samostatné myšlení (k samostatnému myšlení je třeba vést všechny učící se jedince, nutný je individuální přístup).

Cílem dlouhodobého učení je vedle osvojování si poznatků, dovedností, rozvoje schopností i osobnostních vlastností také **výsledná motivace** – pokud možno pozitivní **postoj k učení** (učení slouží jako seberealizace).

Navozování motivace je závislé na konkrétní situaci, studijní skupině, probíraném učivu. Motivace k určité činnosti je u žáka (studenta) tím vyšší, čím více očekává úspěch. Dosažením cíle se objevuje tendence opakovat úspěch, motivace je rozvíjena, zvyšuje se schopnost překonávat překážky.

Výslednou motivací se myslí pozitivní postoj k učení, tendenci pokračovat v učení bez pobízení. Vytvoří-li si žák negativní vztah k učení, je velmi těžké jej motivovat v dalších situacích.

Na motivaci má vliv učitelova znalost jednotlivých žáků ve třídě, jeho odborná způsobilost, osobnostní vlastnosti, sociální senzitivnost a sociální klima třídy.

5.2. Motivace, kontrola a hodnocení

Kontrola a hodnocení jsou nezbytnými součástmi učebního výkonu. Učící se tak dostává informaci o míře splnění svých učebních cílů. Hodnocením může být pochvala, kritika, školní známka. Vnímavost k jednotlivým formám hodnocení je závislá na věku, předchozích zkušenostech, osobnostních vlastnostech, aspiraci, potřebě úspěchu, případně potřebě vyhnout se neúspěchu.

5.3 Motivace a emoce

Rozvoj motivace je ovlivňován emocionálním zráním. Emocionální stabilita (labilita) příznivě (nepříznivě) ovlivňuje motivaci. Vliv na emoční procesy mají zdravotní stav, případné hormonální změny, stav nervové soustavy. Zejména dlouhodobé učební cíle vyžadují emoční stabilitu, přičemž podle výzkumů počet úzkostných žáků i dospělých osob roste (tlak na výkon).

Mezi emoce, které negativně ovlivňují výkon patří hněv, agrese, závist, antipatie. Pozitivně působí pozitivní vztah pedagoga k žákům, sympatie mezi spolužáky, humor.

5.4 Motivace sociálního chování

Motivy samy o sobě se nedají rozdělovat na sociální a nesociální. Každý motiv, který zasahuje do podmínek sociálního života, mezilidských vztahů, interakcí, má sociální charakter.

U člověka vznikají **specificky lidské potřeby**, které jsou spojeny se sociálním prostředím. V hierarchii potřeb je značná interindividuální variabilita; preference určitých potřeb je výsledkem specifických podmínek sociálního učení a sociální pozice, kterou jedinec zaujímá.

Některé sociální potřeby:

Potřeba úspěšnosti.

Potřeba být ve společenském styku s osobou, které se dostává společenského uznání.

Potřeba afilace (potřeba reagovat na lidi pozitivním způsobem).

Hodnoty jsou součástí každé společnosti a jejích členů, musí být proto zkoumány ve své sociální i individuální podobě. V sociálním rozměru jsou hodnoty determinovány objektivními

společenskými zákony, v individuálním rozměru mají vliv náhody a nepředvídatelnosti. Lidé se liší vzájemně tím, že vkládají do svých hodnot různé obsahy a těm přikládají různý smysl.

Sociální zájmy

Zájem je naučený motiv. Představuje relativně stálou orientaci na uspokojování určitých potřeb. Sociální zájem ovlivňuje všímavost, představy a úvahy o jiných lidech, empatii, sympatii i motivaci vztahující se ke spolupráci a aktům pomoci.

Sociální zájem podporuje větší odolnost vůči frustracím, neúspěchům. Jestliže se subjekt méně soustřeďuje na sebe, dokáže lépe čelit svým nezdarům. Lidé, kteří mají opravdový a ohleduplný přístup k lidem, jsou akceptováni a oblíbeni. Deficit sociálního zájmu způsobuje pocit prázdnoty, nudy, životní bezcílnosti, bezohledné soupeření, sklony ke krutosti.

Úkoly:

1. Jaký vliv má úspěch (neúspěch) na aspiraci?
2. Jak se rozvíjí motivace?
3. Jaký je vztah mezi motivací a zájmy jedince?
4. Co jsou hodnoty idiosynkratické, personální, sociální?

6 Některé formy učení, ekonomická pravidla učení

Počet forem učení není uváděn jednotně, liší se stupněm složitosti. V rámci výchovně vzdělávacího procesu neprobíhají izolovaně, ale prolínají se.

6.1 Učení senzomotorické a percepčně motorické

Základními mechanismy jsou asociace a podmíněné reflexy. Postupně se vytvářejí senzomotorické dovednosti (dítě se učí chodit, oblékat, cvičit – stimuly přicházejí ze svalů a ze smyslových orgánů). Úroveň složitosti senzomotorických dovedností je různá. Jednoduché pracovní operace mají rovněž tento charakter. Řízení tohoto učení je nutné na počátku činnosti a především u mladších jedinců, je třeba zabránit chybám, pokud nevznikne příslušná dovednost.

Pojí-li se senzomotorické dovednosti a percepční stimuly, mluvíme o percepčně motorické dovednosti (psaní na klávesnici, hraní podle not, psaní písmen). Učitel má pomáhat formovat, upevňovat dovednosti, usnadnit porozumění asociacím mezi percepčními stimuly a motorickými úkony. To vede k nácviku až k automatizaci, která se vzniká v exercitivní fázi. Psychomotorická činnost se v dospělosti a ve vyšším věku postupně zhoršuje, pohybová a reakční rychlost vrcholí kolem 20. roku, po 40. roce se zhoršuje prostorové vnímání. Ubývající rychlost však bývá kompenzována větší přesností, pečlivostí, klesá také množství chyb.

6.2 Percepční učení

Smysluplné vnímání (percepce) je základní podmínkou kvalitního učení. Učením lze schopnost percepce (percepční pohotovost, všímavost) rozvíjet. Nutná je adekvátní činnost smyslových orgánů, existují zde **individuální** zvláštnosti i rozdíly v rychlosti percepce (ženám se připisuje větší rychlost). Kvalita percepce je ovlivňována **rozvojem rozlišování, zkušeností a znalostmi** v příslušné oblasti poznání. Pro výuku je důležité vědět, že percepce v novém prostředí je nedokonalá, ale je možné ji zlepšovat výchovou efektivních **percepčních návyků** – všimati si podstatného – a získáváním vědomostí a dovedností v příslušné oblasti. Na percepčním učení se podílí **percepční paměť** (umožňuje restrukuralizaci – pochopit smysl něčeho nového). S věkem se snižuje rychlost percepce, to lze kompenzovat množstvím zkušeností. Pozorovací schopnost závisí na povolání.

6.3 Verbální učení

Psychofyzilogickým základem jsou **asociace** (určitý sled hlásek se vztahuje k určitým předmětům, vzorci, vztahu), vyvolávají představu skutečné situace nebo předmětu. Trvalejšímu zapamatování napomáhá účast více smyslových orgánů při učení (technické prostředky výuky). U dětí převažuje krátkodobé pamatování verbálního materiálu, názorná paměť. U starších se rozvíjí dlouhodobá paměť, proto je důležité vysvětlovat význam logického pamatování. Schopnost memorování se v dospělosti zhoršuje (nahrazeno efektivní technikou učení, zájmem, motivací; neprojevuje se ve složitých intelektuálních činnostech), činnost paměti je závislá na charakteru činnosti člověka, nekoreluje s úrovní inteligence.

6.4 Pojmové učení

Pojmy jsou výsledkem **zobecnění** a **abstrakce**, umožňují spojit a integrovat množství jevů a situací do tříd, kategorií. Postižení podstatných vlastností je výsledkem abstrakce (kterou umožňuje analýza), a integrace (kterou umožňuje syntéza a zobecnění). Pojmy používáme v myšlení, můžeme si je osvojovat nebo vytvářet. Pro správné zobecnění je nezbytná určitá zásoba konkrétních představ, není-li tomu tak, dochází k pouhému verbálnímu osvojení. Životní zkušenost může mít pro rozvoj pojmů pozitivní i negativní význam.

S pojmovým učením se jedinec setkává v řízeném učení. Pojem je nutno vysvětlovat vzhledem k věku. Učitel, který „přebírá“ novou třídu by se měl přesvědčit o úrovni základních pojmů v příslušném předmětu v dané třídě. Slabí žáci se při přechodu k částečně novému pojmu chovají tak, jako by šlo o pojem úplně nový. Pojem nelze vysvětlit na jednom příkladě, protože je výsledkem zobecněné zkušenosti. Volba příkladů musí být promyšlená. Nejdříve je vhodné začít příklady typickými, s výraznými podstatnými znaky, později s netypickými příklady, aby pojem nezůstal „úzký“. V exercitivní fázi by mělo dojít k úplnému osvojení pojmu.

6.5 problémové učení

Tam, kde existuje rozpor mezi předkládanou situací a úrovní připravenosti, mluvíme o řešení problému. **Dosavadní vědomosti, dovednosti a zkušenosti** jsou pouze jednou složkou tohoto učení, dalšími složkami jsou schopnost rozlišit rozdíly mezi minulou zkušeností a cílem, **abstrakce, schematizace, představivost a fantazie**. Minulá zkušenost musí být zobecněna a čím širší je **zobecnění**, tím použitelnější je zkušenost. Složitější řešení problémů vyžaduje divergentní myšlení. Heuristika – v psychologii nejčastěji míněno řešení úkolů na základě zkušenosti, případně intuitivními postupy.

Řešení problému je ovlivňováno adekvátním stupněm zkušenosti a zralosti jedince, silnou zainteresovaností, schopností neukvapovat se s řešením, ale také uměním se rozhodnout, schopností divergentního myšlení, schopností osvojovat si obecné mentální postupy. Ukazatelem obtížnosti úkolu je stupeň novosti i stupeň zobecnění. Žáky s praktickou inteligencí je vhodné stimulovat předkládáním konkrétních úkolů, žákům s abstraktní inteligencí předkládáme problémy, které vyžadují abstraktní a verbální myšlení. Problém musí zaujmout, jinak učení neprobíhá efektivně. Důležité je naučit žáky klást si otázky, hledat a vidět problém, vyhledávat samostatně informace, diskutovat.

6.6 Učení rozumovým operacím

Vedle elementárních mentálních postupů existují všeobecné myšlenkové postupy jako analýza, syntéza, zobecňování, tvoření a ověřování hypotéz, kritické myšlení, optimální vyhledávání a využívání informací, poučení se z chyb, vytváření nespécifického transferu – jde o učení se, jak se učit (metakognice). Učení se optimálním myšlenkovým postupům nelze chápat jako mechanické nacvičování. Své místo zde zaujímá tvořivé myšlení, práce s algoritmy, divergentní myšlení (pro řešení problému existuje několik způsobů, takže myšlenková práce znamená v tomto případě

hledání a volbu jednoho řešení). Důležité je, aby se jedinec naučil zařazovat nové zkušenosti do dosavadních struktur vědomostí a dovedností a vybírat optimální postupy řešení.

6.7 Ekonomická pravidla učení

Učení je ovlivňováno nejrůznějšími činiteli – **rozsahem** učebního materiálu (počet opakování nestoupá úměrně k množství učebního materiálu, ale nepoměrně rychleji), **smysluplností**, **složitostí** materiálu (lekce v cizím jazyce), **diskriminací** a **místem** prvků v textu.

Pravidla ekonomie učení:

- **Aktivně** nabyté vědomosti se pamatují lépe než vědomosti osvojené pasivně (debaty na dané téma, aktivní přístup během výuky).
- Učit se **polohlasem** je mnohdy efektivnější než učení nahlas nebo potichu.
- **Smysluplné**, rozumové učení je ekonomičtější než mechanické vštěpování (paměť může u mechanicky vštípeného učení snadno selhat).
- V některých případech je ekonomičtější učit se **večer** (např. učivo, které vyžaduje mnohokrát opakovat – slovíčka), efekt učení je lepší, když pak následuje spánek.
- Důležitá je správná **organizace** učebního procesu, plánovité učení má příznivý vliv na učení.
- Pomůže vystihnout a poznačit si **podstatná** fakta do schématu.
- Rozvržené **opakování** je efektivnější, pak lze vystačit s menším počtem opakování, největší nárůst zapamatovaného materiálu je mezi 2. a 3. opakováním.
- **Přeučit se je těžší** než se nově něčemu naučit.
- Při prvním čtení učebního materiálu se **nemá spěchat**, pokud poprvé látku pročítáme co nejpomaleji a nejpozorněji a pak teprve zrychlujeme, dosáhneme lepších výsledků.

Zjistilo se, že zapamatování probíhá nerovnoměrně, zapomínání rovněž není stejnoměrné, nejvíce se zapomíná v průběhu první hodiny po naučení.

6.8. Sociální učení

Socializace člověka probíhá prostřednictvím sociálního učení. K mechanismům, které zprostředkovávají poznání, osvojení společenských norem a jim odpovídajících způsobů chování patří nápodoba, identifikace, internalizace.

Napodobování patří k nezbytným složkám socializace, nejčastěji se vyskytuje v dětství, ale také v jiných věkových obdobích v závislosti na situacích. Napodobováním se učí jedinec zacházet s věcmi, učí se řeči, proniká do podstaty mezilidských vztahů, pokouší se řešit situaci. Napodobení odráží jen některé charakteristiky modelu, napodobující osoba si přisvojením cizích vlastností ve své podstatě nemění.

Identifikace se týká změny osobnosti jako celku, zasahuje do její struktury a převzaté formy chování přetrvávají delší dobu i za nepřítomnosti modelu. Cizí charakteristiky psychiky (smýšlení, zájmy, dojmy) se stávají součástí jedince, který se může změnit k lepšímu i horšímu. Příčiny identifikace většinou vycházejí z domnělé nebo skutečné neúčinnosti vlastního jednání, citová vázanost na určitou osobu. Rodiče bývají prvními (ne jedinými) zdroji identifikace.

Internalizace vyjadřuje smysl socializace. Zahrnuje v sobě identifikaci, není však na ni převeditelná. Jedná se o to, že člověk sám od sebe a dobrovolně, bez vnějších popudů dodržuje a prosazuje závazné společenské normy a hodnoty.

Úkoly:

1. Co je pojem soud, úsudek?
2. Co je to funkční fixace, zaměřenost v řešení problémové situace?
3. Co to je algoritmus?
4. Charakterizujte nespecifický transfer.
5. Diskriminace a místo prvků v textu (?)
6. o to je retroaktivní, proaktivní, euforický útlum?
7. Ebbinghausova křivka zapomínání.
8. Co to je socializace a jak probíhá?

7 Zkoušení a hodnocení; odměny tresty

7.1 Zkoušení a hodnocení

Dosahování cílů vyžaduje kontrolu a hodnocení. Učící se tak dovídá, jak se přibližuje k cíli, jak kvalitní jsou výsledky jeho učení – zpětná vazba.

Vědomosti a dovednosti jsou kontrolovány různými formami. Hodnocení učebních výkonů přináší řadu psychologických problémů. Zkoušení probíhá nejčastěji písemně nebo ústně, vhodné je kombinované zkoušení. Znamka jako prostředek hodnocení výkonu je pro některé žáky sama o sobě cílem. Nároky na zkoušení a vědomosti by měly být adekvátní věku a situaci, nevhodná organizace zkoušení může ohrožovat mentální zdraví žáků. Znamka by neměla být chápána jako disciplinární prostředek.

Někteří jedinci pociťují „předzkouškovou“ tenzi (trému), která může dosahovat takové intenzity, že vážně narušuje výkon žáka. Ve stavu trémy trpí koncentrace pozornosti, myšlení, vybavování, vyjadřování.

Formy zkoušky: ústní, písemná, pohybová, manipulační.

Druhy zkoušky: orientační, dílčí, průběžná, postupová, opravná, závěrečná, státní, kombinovaná.

Hodnocení může plnit následující cíle:

1. Hodnocení má být zpětnou vazbou pro učitele a učícího se.
2. Hodnocení má žáky motivovat.
3. Hodnocení poskytuje přehled o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.
4. Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka na další učení.

Další formou hodnocení je **sebehodnocení**, které žáky (studenty) nutí, aby přebírali za učení zodpovědnost, uvědomovali si svá silná a slabá místa, pokoušeli se o zlepšení. Jednou z cest je psaní deníku. Sebehodnocení v současné době stojí v popředí zájmu (nejen pedagogů).

Význam chyby v učení: chyba má pozitivní význam tehdy, pokud ji identifikujeme, vysvětlíme, opravíme. **Chybou** je naučit žáky **bát se dělat chyby** – to má negativní vliv na zvědavost, aktivitu, samostatnost, tvořivost, spolupráci.

7.2 Odměny a tresty (pochvala a kritika)

Jsou podle psychologického slovníku nejpoužívanější a nejstarší prostředky **výchovy**, které mají vést k modifikaci chování. Odměňované reakce (činnosti) se posilují, a proto se vyskytují častěji, trestané slábnou (v některých případech se však fixují, například trest jako jediná pozornost věnovaná deprivovanému dítěti), neodměňované vyhasínají. Na používání odměn a trestů ve výchově a stejně tak jejich dělení existují různé názory.

Chválit by se mělo častěji než kárat, je to jedna z forem „pozitivního posilování“, je to více vnímavost k úspěchům, než k neúspěchům. Pokud chce učitel oceňovat pokroky žáků (studentů) co nejvíce (v oblasti učení i chování), postupuje následovně:

- Stanovuje dosažitelné cíle.
- Rozčleňuje úkoly na části (snadnější splnění úkolu).
- Nespěchá, dopřeje žákům dostatek času na zvládnutí úkolu.
- Chválí i částečný úspěch a snahu.

Strategie pro předcházení nežádoucímu chování ve studijní skupině:

- Sledovat průběžně všechny žák (studenty) ve třídě (zda se někdo nechová „divně“).
- Během výuky procházet přes celou učebnu a sledovat jednotlivé žáky (studenty).
- Udržovat s žáky (studenty) neustále oční kontakt.
- Snažit se klást v průběhu vyučování otázky a udržet tak zapojení žáků do vyučování.
- Využívat neverbální komunikaci.
- Měnit tempo práce a druh činnosti.
- Všimnout si projevů neuctivého a netaktního chování.

Napomenutí je účelné tehdy, pokud je pouze občasným doplňkem výuky a splňuje některé požadavky:

- Napomenutí má být jasné a pevné – tónem hlasu i obsahem.
- Kritika má být zaměřena na konkrétní chování, ne na osobu.
- Je nevhodné nechat se unést emocemi (hněvem).
- Vhodnější je napomínat dotyčného mezi čtyřma očima.
- Je dobré vyhybat se konfrontacím a nespravedlivému srovnávání.
- Nemá význam trestat celou třídu.
- Důležité je ukázat, jak je to správně – příklad – a dodržovat stále stejná pravidla.

8 Psychologické otázky výchovy

8.1 Sociální učení

Sám vzdělávací proces působí výchovně obsahem učiva, v jeho průběhu je nutné také řešit výchovné situace. Výchovné působení probíhá také mimo vyučování.

Člověk se vyvíjí (adjustuje) jako sociální bytost (proces socializace) a tento vývoj je nepřetržitý. **Adjustuje se** společenským podmínkám, vytváří interpersonální vztahy, rozvíjí vlastnosti své osobnosti, to znamená získává **sociální akceptovanost, sociální senzitivnost, sociální zralost**.

Socializace a věk

Socializace probíhá v dětství a mládí především v rodině, v předškolních a školních zařízeních. Dítě se identifikuje s nejbližšími dospělými, jsou to jeho vzory. Starší žáci přejímají hodnoty osob, kterých si váží, dospívající si chtějí své vzory volit sami. Socializace probíhá spontánně i řízeně, řízenou socializaci nazýváme sociálním učením. Subjekt se v procesu adjustace dostává do náročných situací, nemožnost plnit požadavky vyvolává zklamání, někdy úzkost. Pokud jsou konflikty a frustrace přiměřené věku, vedou k odolnosti, stimulují k většímu výkonu, umožňují postupný růst.

Sociálním učením si žák (student) formuje **postoje, ideály, hodnoty**. Vedle cílevědomého výchovného působení se uplatňuje **vliv věku, pohlaví, socioekonomického statusu, zkušeností**. Na rozdíl od kognitivního učení jsou postoje často ovlivňovány příležitostně, neuvědoměle a mají tendenci šířit se na podobné situace (negativní postoj vůči učiteli se přenesení na celý předmět, případně na učení vůbec). Mezi postoje s negativními účinky patří **předsudky**.

8.2 Podmínky působící na způsob výchovy

Způsob výchovy v rodině i ve škole závisí podle Čápa a Mareše na mnoha podmínkách:

- Vlastnosti a zkušenosti vychovávajících.
- Vzájemné vztahy a interakce mezi vychovávajícími a vychovávanými.
- Vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí.
- Události a změny v podmínkách v nejbližším prostředí dítěte.
- Širší sociokulturní podmínky.

Krajně nepříznivé formy výchovy jsou příznačné pro rodiče i učitele s osobností nezralou, vysoce labilní, s nepřiměřeným sebehodnocením, nespokojené s rolí rodiče nebo učitele, vysoce agresivní nebo nesamostatné, závislé, pasivní. Záleží také na temperamentu.

Existují 3 **výchovné styly** v rodině (i ve škole), které mají odlišný výchovný vliv:

- demokratický,
- autoritativní,
- liberální.

Vedle přímého výchovného působení je jedinec ovlivňován strukturou rodiny, její atmosférou, počtem a pořadím a pohlavím sourozenců (dítě mající sourozence se vyvíjí jinak než jedináček, jiná je situace bez otce, matky, s nevlastním rodičem...).

Spíše **odmítající domov** podporuje: pocity nejistoty, podřízenost, nervozitu, agresivitu, zlomyslnost, závist.

Příliš **ochraňující domov** podporuje: infantilitu, ústupové chování, podřízenost, pocity nejistoty, nesamostatnost, žárlivost, nervozitu.

Dominantní rodiče podporují u svých dětí vznik: závislosti, plachosti, submisivitu, zdvořilost.

Submisivní rodiče mívají děti: agresivní, bezstarostné, neposlušné, nezávislé, sebevědomé.

Disharmonický domov podporuje: agresivní, neurotické, nekooperativní děti.

Harmonický domov podporuje: kooperaci, vyšší výkon, nezávislost.

V rodinách s kladným vztahem k dítěti je u těchto dětí registrována větší emoční stabilita, vyrovnanost, citová rovnováha; v rodinách se záporným vztahem k dítěti bývá značná emoční labilita, jejich nálada bývá častěji negativní, jsou napjaté, nejisté, dráždivé, dělají si starosti.

8.3 Sociální učení a školní skupina

Na výchovné vlivy rodiny navazuje škola, zvláště školní skupina. Škola a především třída umožňuje učit se efektivním technikám života ve skupině – žáci (studenti) se učí sociálním rolím, rozvíjí se jejich sebehodnocení a podílí se svou činností na skupinových cílech. Mezi jednotlivými členy existují vztahy, soudržnost (nesoudržnost); členství ve skupině má vliv na průběh učení. Každá školní skupina má své jádro, neformální autoritu (mluvčího kolektivu), aktivní i pasivní členy, různě ovlivnitelné členy i ty, kteří se se skupinou nikdy nesžijí, někdy existují ve skupině antagonistická vztahy. Všichni zúčastnění zaujímají určité sociální role podle nějakého kritéria – podle úspěšnosti v učení, výmluvnosti, druhu úkolu, který má třída jako celek splnit... Role jednotlivých členů se mohou měnit v závislosti na situaci, úkolech skupiny, věku účastníků skupiny, výchovném stylu pedagoga.

Vedle postojů, ideálů, hodnot se v socializačním procesu rozvíjejí také charakter, morální postoje, svědomí, sebepojetí a sebehodnocení, prosociální (asociální) chování, empatie žáků (studentů). V poslední době se často zdůrazňuje emoční inteligence.

8.4 Poruchy sociálního učení a chování

Ve třídě bývá vždy několik žáků (studentů), se kterými má učitel výchovné problémy. Jedná se o případy **rezistentního** (obránného) a **agresivního** chování. Některé projevy mohou souviset s určitým vývojovým obdobím, jsou projevem sociální nezralosti. Mnohé přestupky jsou zaviněny nevhodným školním režimem, slabou motivací žáka, nevyužitím jeho energie.

Projevy maladjustace mohou být zaviněny **komplexy méněcennosti**, jedinci jsou pak charakterističtí svou plachostí, senzitivností, někdy samotářstvím a zbytečnou skromností, mívají málo přátel, mají strach z mínění druhých, brání se kritice. Proti nepříjemným pocitům se brání formou **obránných mechanismů** identifikace, upoutávání pozornosti (vychloubání, lhaní, předstírání potíží, sebelítost), racionalizace, projekce, ústupové reakce (odkládání povinností, časté změny zálib).

Agresivní chování se vyznačuje vzdorovitostí, nesnášenlivostí, odporem vůči jakékoli autoritě, zálibou v konfliktech, zlomyslností, ničením věcí, podváděním, lží, krádeží, šikanou.

Čáp a Mareš charakterizují další nevhodné projevy žáků: zapomínání, provokace, úzkost a strach, izolovanost od vrstevníků, neurotické vegetativní poruchy (bolesti hlavy, břicha, odmítání potravy, přejídání, poruchy spánku), koktání, pokusy o sebevraždu...

Úkoly:

1. Jaké znaky má sociálně zralá osobnost?
2. Co je sociální senzitivnost?
3. Co je skleníková výchova?
4. Co je příčinou oblíbenosti (neoblíbenosti) žáka (studenta) ve třídě?
5. Jak funguje obranný mechanismus „identifikace“, „racionalizace“, „projekce“?

9 Osobnost učitele

Výchovně vzdělávací proces probíhá v interakcích učitel – žáci. Učitel předkládá žákům učební cíle, navozuje motivaci, podílí se na jejich kognitivním a sociálním učení a současně působí jako vzor.

9.1 Pedagogické kompetence

Kompetence učitele je definována jako komplex profesních dovedností, kterými má být vybaven učitel, aby mohl optimálně vykonávat své povolání.

- Kompetence odborně předmětová.
- Kompetence psychodidaktická.
- Kompetence řídicí a organizační.
- Kompetence diagnostická.
- Kompetence poradenská konzultativní.
- Kompetence reflexe vlastní činnosti.
- Kompetence práce s informacemi.
- Kompetence komunikativní.
- Kompetence práce s didaktickou technikou.
- Kompetence jazyková.
- Kompetence kreativního přístupu k pedagogické činnosti.

1.2 Pedagogický výchovný styl

- Autoritativní.
- Demokratický.
- Liberální.

Výchovný styl by měl volit pedagog adekvátně k věku, mentální vyspělosti žáků a výchovné situaci. Učitel postupující stereotypně může v některých situacích zcela selhat.

Vztahy žáků k učiteli jsou dynamické a v závislosti na jejich věku (např. různý pohled na spravedlivost).

Žáci hodnotí **učitele kladně**, jestliže:

- má kladný vztah k mládeži,
- je odborně způsobilý,
- má kladný lidský profil,
- je osobně přístupný,
- optimistický,
- má smysl pro humor,
- má charisma.

Negativně působí pedagogův:

- šablonovitý přístup,
- autoritářství,
- špatné nálady a pesimismus, náladovost,
- sarkasmus, ironie, netaktnost,
- nespravedlivost,
- neustálé moralizování,
- větší zájem o výuku než žáky,
- projevy sympatií nebo nesympatií vůči jednotlivým žákům,
- povýšenost.

9.3 Charakter práce pedagoga

Práce učitele poskytuje možnosti k seberealizaci, má tvůrčí charakter, umožňuje neustálé zdokonalování, zpomaluje v tomto smyslu psychické stárnutí. Současně je náročná a může ohrožovat jeho zdraví – od učitele se často očekává dokonalost, neomylnost a jeho práce není dostatečně ohodnocena ani rodiči, ani společností. Přitom učitel musí neustále kontrolovat své chování, po vstupu do třídy zapomenout na svoje problémy, potlačit své sebevětší starosti. Všechny jeho psychické stavy se totiž přenášejí na žáky. Je nutné, aby uměl pracovat s pravidly mentální hygieny.

Úkoly:

1. Vysvětlíte jednotlivé kompetence.
2. Co víte o mentální hygieně ve škole (i mimo ni)?

10 Sociální klima školy a třídy

Podle psychologického slovníku je klima školy sociálně psychologická proměnná vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a

hodnotí učitelé, žáci, zaměstnanci školy. Za součást klimatu školy se považuje klima učitelského sboru, klima tříd a celkového prostředí školy.

Sociální klima třídy je sociálně proměnná představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě.

10.1 Faktory ovlivňující klima třídy

Podle názoru Čápa a Mareše není klima ve třídě izolovanou záležitostí. O této problematice je nutné uvažovat v souvislosti s několika proměnnými:

- Ekologické hledisko (prostředí školní budovy).
- Jednotliví lidé – učitelé, žáci, ostatní pracovníci ve škole.
- Problematika malých sociálních skupin (třída).
- Problematika větších sociálních skupin (škola).
- Problematika velkých sociálních skupin (naše školství, jeho zvláštnosti).

Ve třídě vzniká specifická sociálně psychologická proměnná, kterou označujeme termínem sociální klima třídy. V kterékoliv lidské skupině, ve které dochází ke komunikaci, **vznikají postoje** jedněch členů k jiným. Při dlouhodobé interakci mají postoje vliv na klima, které účastníci prožívají.

Učitelé, kteří by měli být ve svých postojích k žákům neutrální, se mnohdy neubrání tomu, aby jim někteří žáci nebyli sympatičtější než jiní. Tato skutečnost je definována jako **zvýrazněná zaměřenost učitele** na některé žáky ve třídě a má rovněž vliv na klima ve třídě.

Pygmalionský efekt je termín, kterým se označuje jev, kdy učitelé svým očekáváním o žácích, svými projevovanými názory, mohou ovlivňovat jejich učební výkon. S tím souvisí pojem sebesplňující předpověď – predikce o skutečném výkonu jedince se skutečně může splnit, jestliže jedinec (žák) této předpovědi uvěří.

Školní třída je formální skupina, mezi jejími členy existují **vzájemné vztahy**. Žáci navzájem **srovnávají** své výkony i své jednání, prožívají úspěchy svoje i úspěchy těch, ke kterým mají kladný (neutrální, záporný) vztah. V **soudržné skupině** převládá příznivá nálada, lépe jsou zvládnuty nepříznivé postoje jednotlivců. Skupina může projevovat také **nežádoucí soudržnost**, proto se v některých skupinách učitelé pracují lépe než v jiných. Čím větší je soudržnost třídy, tím větší je její vliv na jednotlivé žáky.

Žáci mají různé role, jsou různě úspěšní, pocházejí z různých rodin, jsou účastníky dalších rozmanitých skupin různého zaměření. Někteří jednotlivci jsou konformní, jiní kreativnější, s různou inteligenční úrovní a připraveností na studium, uzavření nebo extrovertní atd. Všechny faktory včetně osobnosti učitele a jeho výchovně vzdělávacího stylu ovlivňují klima třídy.

10.2 Některé možnosti zlepšování sociálního klimatu třídy

- Zjišťováním názorů žáků na klima v dané třídě.
- Pokusit se charakterizovat klima pomocí některé sociálně psychologické metody.
- Porovnat názory učitelů a žáků na klima v dané třídě.
- Promyslet postupy, které by vedly k zlepšení klimatu.
- Zjišťovat, zda změny vedly k lepšímu....

Úkoly:

1. Jak je definováno psychosociální klima?
2. Jakými metodami se může měřit klima ve třídě?
3. Jakým způsobem je možné ovlivnit klima ve třídě?
4. Co to je sociální interakce (percepce, komunikace)?

11 Zvládání školní zátěže

Zátěžové situace se nástupem do školy rozšíří o **nové zdroje**. Mohou to být požadavky na výkon a chování, probírané učivo a pojmy, nové pozice a role v rámci třídy, porovnávání se spolužáky, způsob motivace a hodnocení během výchovně vzdělávacího procesu... Školní zátěžové situace mohou u žáků a studentů vyvolat závažné procesy, které se označují pojmem **psychosociální stres** (procesy sociálně podmíněné). Psychosociální stres může ovlivňovat žáka prostřednictvím dalších zřetězených událostí.

11.1 Školní zátěž z pohledu žáka (studenta)

Vnímání zátěže samotnými žáky se různí. Záleží na věku, dosavadních zkušenostech se stresorem, přeceňování nebo podceňování stresoru, osobnostních zvláštnostech (neuroticismus, úzkostnost, optimismus, víra ve vlastní zdatnost...), vnímání náročnosti situace, míře rizika, pocitu škodlivosti a nepříjemnosti.

Pokud se žák domnívá, že se jedná o situaci **ovlivnitelnou**, pak volí jiné zvládací strategie než v situaci, která se mu jeví jako **neovlivnitelná**. Hodnotí-li situaci jako neovlivnitelnou, prožívá nejprve úzkost, pak po marných pokusech dospěje do stadia naučené bezmocnosti, osamělosti. Pokud mu nadále okolí připomíná jeho odpovědnost, vzniká v něm pocit viny nebo agrese.

11.2 Faktory ovlivňující reakce na zátěžovou situaci

Mezi **faktory komplikující** zvládání zátěže patří tzv. rizikové – zvyšují pravděpodobnost, že individuální vývoj jedince bude narušen v emocionální, kognitivní, sociální oblasti.

Rizikové faktory mohou souviset s **jedincem** – jeho temperamentové charakteristiky (neuroticismus), zvláštnosti myšlení, postoje a hodnoty, afektivní zvláštnosti, onemocnění, vyhoření, poruchy učení a chování, naučená bezmocnost, vysvětlovací styl (pesimistický vysvětlovací styl). Riziko nezvládnutí situace se může vyskytovat **v okolí žáka**, v sociálních faktorech – špatné rodinné vlivy, neshody mezi vrstevníky, nepříznivé vlivy pocházející ze školního prostředí a jiné negativní zážitky z prostředí.

Faktory usnadňující zvládání zátěže jsou rovněž **vnitřní** – žákovy temperamentové charakteristiky (extraverze), pocit somatické, psychické, sociální pohody, sebedůvěra, smysl pro humor, odolnost (schopnost adaptace), nezdolnost, optimistický vysvětlovací styl, naděje, víra v kontrolu situace, dostatečné zvládací úsilí. K **vnějším** faktorům umožňujícím zvládání zátěže patří sociální opora, sociální pomoc při hodnocení situace, pomoc při zvládání zátěže.

11.3 Nácvik zvládacích strategií

Zvládání zátěže – důležitá dovednost, je možné ji systematickým výcvikem zdokonalovat. Neexistuje jedna jediná univerzální zvládací strategie, přesto je vhodné naučit žáky s ohledem na jejich věk správnému posouzení kontextu, v němž se má zvládnutí uskutečnit. Žádoucí jsou především pozitivní změny v chování, emocích i kognitivních procesech žáků v souvislosti se zvládnutím stresujících situací. Nácvik nemůže být jednorázový, jedná se spíše o celoživotní záležitost.

Další strategie (kromě samotného řešení problému):

- Odložit řešení, dokud nebude jasné nejlepší řešení.
- Umět získat co nejvíce informací.
- Zvládat spolupráci s jinými lidmi, aby bylo možné problém vyřešit.

Úkoly:

1. Které situace z vašeho pohledu jsou pro žáky nejtěžšími zátěžovými situacemi?
2. Je zkoušení u tabule pro žáky zátěžovou situací?
3. Pomáhali jste některému z vašich žáků zvládnout zátěžovou školní situaci?

LITERATURA

- BELZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- ČÁP, J., MAREŠ.: *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J.: *Rozvíjení osobnosti a způsoby výchovy*. Praha : ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- ĐURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J.: *Pedagogická psychologie*. Bratislava : SPN, 1988.
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- FROMM, E.: *Mít, nebo být?* Praha : Naše vojsko, 1992. ISBN 80-206-0181-3.
- GOLEMAN, D.: *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- GOLEMAN, D.: *Práce s emoční inteligencí*. Praha : Columbus, 1999. ISBN 80-7249-017-6.
- CHALUPA, B.: *Tvořivost jako dobrodružství poznání*. Brno : Barrister & Principal, spol. s r.o., 2005. ISBN 80-7364-007-4.
- HARTL, P., HARTLOVÁ H.: *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HAVLÍNOVÁ, M.: *Programy podpory zdraví ve škole*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.
- HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha : SPN, 1979.
- HRABAL, V.: *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
- KOHOUTEK, R., OURODA, K.: *Jak studovat*. Brno : CERM, 2000. ISBN 80-7204-151-7.
- KOHOUTEK, R.: *Základy sociální psychologie*. Brno : CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
- KULIČ, V.: *Člověk-učení-automat*. Praha : SPN, 1989. ISBN 80-04-23845-9.
- KULIČ, V.: *Chyba v učení*. Praha : SPN, 1971.
- LANGR, L.: *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. Praha : SPN, 1984.
- LAŠEK, L.: Komunikační klima ve středoškolské třídě. In: *Pedagogika*, 1994, č. 2, s.155-162. ISSN 0031-3815.
- LINHARTOVÁ, D.: *Psychologie pro učitele*. Brno : Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2000. ISBN 80-7157-476-7.
- LOKŠA, I., LOKŠOVÁ, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- MÁDROVÁ, E.: *Rodinná výchova- zdravý životní styl*. Praha : Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-643-3.
- MAŇÁK, J.: Kreativistika v přípravě učitelů. In: *Pedagogická orientace*, 1998, č.4, s. 43-46. ISSN 1211-4669.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Sociální pedagogická komunikace ve škole*. Praha : SPN. 1990. ISBN 80-04-21854-7.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova Univerzita, 1995.
- MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MÍČEK, L.: *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha : SPN, 1976.

NAKONEČNÝ, M.: *Motivace lidského chování*. Praha : Academia. 1997. ISBN 80-200-0592-7.

ŠVEC, Š. a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : Iris, 1998. ISBN 80-88778-73-5.

ŠVEC, V.: *Pedagogická príprava budúcich učiteľů: Problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

TOLLINGEROVÁ, D. a kol.: *Úvod do vysokoškolské pedagogiky*. Praha : SPN, 1983.

ZELINA, M.: *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučování*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8041-414-9.