

SOŇA LEMROVÁ A KOLEKTIV

Pedagogická psychologie

PEDAGOGIKA



 GRADA®

PEDAGOGIKA 

 **GRADA**[®]

Autorský kolektiv

PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D. – Katedra psychologie a patopsychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Mgr. Veronika Kavková, Ph.D. – Katedra psychologie a patopsychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D. – Katedra psychologie a patopsychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Mgr. Simona Dobešová Čakirpaloglu, Ph.D. – Ústav společenských a humanitních věd, Fakulta zdravotnických věd, Univerzita Palackého v Olomouci

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Lemrová, Soňa, 1965-

Pedagogická psychologie / Soňa Lemrová a kolektiv. -- Vydání 1.. -- Praha : Grada, 2024. -- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)

Obsahuje bibliografie a rejstříky

ISBN 978-80-271-7670-0 (online ; pdf)

* 37.015.3 * (075.8) * (0.034.2:08)

– pedagogická psychologie

– učebnice vysokých škol

– elektronické knihy

37 - Výchova a vzdělávání [22]

37.016 - Učební osnovy. Vyučovací předměty. Učebnice [22]

SOŇA LEMROVÁ A KOLEKTIV

Pedagogická psychologie

PEDAGOGIKA



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno. Automatizovaná analýza textů nebo dat ve smyslu čl. 4 směrnice 2019/790/EU a použití této knihy k trénování AI jsou bez souhlasu nositele práv zakázány.

PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D., a kolektiv

PEDAGOGICKÁ PSYCHOLOGIE

Autorský kolektiv:

Mgr. Veronika Kavková, Ph.D.

Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.

Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401
www.grada.cz
jako svou 9822. publikaci

Recenzovala:

doc. PhDr. Lucia Lacková, Ph.D.

Redakce a korektura Marie Uličná
Grafická úprava Jan Šístek
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 224
Vydání 1., 2024

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod a.s.

© Grada Publishing, a.s., 2024

Cover Photo © Depositphotos/pressmaster

ISBN 978-80-271-7671-7 (ePub)

ISBN 978-80-271-7670-0 (pdf)

ISBN 978-80-271-1713-0 (print)

Obsah

Předmluva	11
1. Učení (Soňa Lemrová)	13
1.1 Charakteristika procesu učení a příbuzné pojmy	13
1.1.1 Příbuzné termíny	15
1.2 Druhy učení	17
1.2.1 Habituace (přivykání)	17
1.2.2 Senzibilizace (zcitlivění)	18
1.2.3 Imprinting (vtiskování)	18
1.2.4 Klasické podmiňování	19
1.2.5 Instrumentální a operantní podmiňování	20
1.2.6 Sociální a observační učení	23
1.2.7 Senzomotorické učení	25
1.2.8 Učení verbální, pojmové a řešení problému	27
1.3 Zákony učení	31
1.3.1 Zákon motivace	31
1.3.2 Zákon zpětné vazby	33
1.3.3 Zákon transferu	33
1.3.4 Zákon opakování	36
Shrnutí	39
Literatura	40
2. Motivace (Soňa Lemrová)	42
2.1 Škola a motivační faktory	45
2.1.1 Úspěch a neúspěch	46
2.1.2 Očekávání a úsilí	49
2.1.3 Motivační přesvědčení, cílové zaměření a stanovení cíle	50
2.1.4 Činnost a aktivita žáka	51
2.1.5 Odměny a tresty	52
2.1.6 Další faktory ovlivňující motivaci k učení	61

Shrnutí	61
Literatura	62
3. Emoce a škola (Soňa Lemrová)	64
3.1 Emoce	64
3.1.1 Složky a charakteristiky emocí	65
3.1.2 Prožitek emocí	66
3.1.3 Funkce emocí	67
3.2 Emoce a jejich souvislost s kognitivními procesy	68
3.3 Emoce a učení	70
3.4 Faktory ovlivňující citový stav	72
3.4.1 Zralost nervového systému	73
3.4.2 Predispozice a temperamentové vlastnosti	73
3.5 Emoce v souvislosti s věkem	74
3.5.1 Emoce u předškoláků	74
3.5.2 Emoce u mladších školáků (6–10 let)	75
3.5.3 Emoce u starších školáků – puberta (10–15 let)	76
3.5.4 Emoce u adolescentů (cca 15–21 let)	78
Shrnutí	79
Literatura	79
4. Sebepojetí (Soňa Lemrová)	81
4.1 Složky sebepojetí	81
4.1.1 Sebehodnocení (self-evaluation)	82
4.1.2 Sebevědomí (self-confidence)	82
4.1.3 Sebeúcta (self-esteem)	83
4.1.4 Sebedůvěra (self-reliance)	83
4.1.5 Ideální a reálné Já (ideal and real self)	84
4.1.6 Vědomí osobní účinnosti (self-efficacy)	84
4.2 Vývoj sebepojetí	85
4.3 Škola a sebepojetí žáka	88
Shrnutí	89
Literatura	90

5.	Atribuce (Soňa Lemrová)	92
5.1	Atribuce a školní prostředí	93
5.1.1	Kauzální atribuce a atribuční tendence	94
5.1.2	Atribuční tendence	95
5.2	Atribuce u žáků a učitelů	98
5.2.1	Atribuční styly	98
5.3	Atribuce a výkonová motivace	101
	Shrnutí	102
	Literatura	103
6.	Hodnocení a klasifikace žáků (Soňa Lemrová)	105
6.1	Význam hodnocení v lidském životě a ve škole	105
6.2	Cíle a funkce hodnocení žáka ve škole	107
6.2.1	Cíle hodnocení	107
6.2.2	Funkce hodnocení	107
6.3	Hodnocení a jeho emocionální a sociální dopad	110
6.3.1	Emocionální poloha hodnocení	110
6.3.2	Sociální poloha hodnocení	112
6.4	Hodnocení a osobnost učitele	113
6.5	Zkoušení a klasifikace	116
	Shrnutí	118
	Literatura	119
7.	Nadaný žák (Veronika Kavková)	121
7.1	Co je nadání a talent	121
7.2	Nadaný žák	123
7.2.1	Typologie nadaných dětí	126
7.3	Identifikace a diagnostika nadání	128
7.4	Práce s nadaným žákem	129
7.4.1	Akcelerace	130
7.4.2	Enrichment	130
7.5	Tipy pro učitele	132
	Shrnutí	136
	Literatura	136

8.	Kreativita ve škole (<i>Veronika Kavková</i>)	138
8.1	Co je kreativita	138
8.1.1	Proč rozvíjet kreativitu?	139
8.2	Kreativita ve škole	141
8.2.1	Důležitost kreativity pro žáky	142
8.2.2	Podpora kreativity žáků	143
8.2.3	Kreativní programy ve škole	145
8.3	Možnost využití kreativních technik	147
8.3.1	Brainstorming	148
8.3.2	Brainwriting	148
8.3.3	Crawford slip	149
8.3.4	Tři role	150
8.3.5	Metoda náhodného postupu	150
8.3.6	Myšlenkové mapy	151
	Shrnutí	151
	Literatura	152
9.	Školní třída, její vedení a diagnostika (<i>Soňa Lemrová</i>)	153
9.1	Školní třída jako sociální skupina	153
9.1.1	Vývoj školní třídy	155
9.2	Charakteristiky školní třídy	157
9.2.1	Třídní kolektiv z hlediska délky trvání	157
9.2.2	Třídní kolektiv z hlediska okolností jeho vzniku	158
9.2.3	Třídní kolektiv z hlediska postavení žáka ve třídě	158
9.3	Dynamika skupiny	159
9.3.1	Prvky skupinové dynamiky	161
9.4	Psychosociální klima třídy	162
9.4.1	Metody zjišťování psychosociálního klimatu ve třídě	164
	Shrnutí	166
	Literatura	167

10. Komunikace ve škole (<i>Simona Dobešová Cakirpaloglu</i>) . . .	169
10.1 Definice a základní pojmy	169
10.2 Druhy komunikace	170
10.3 Cíle komunikace	171
10.3.1 Komunikační proces	171
10.4 Komunikační šumy	172
10.5 Zpětná vazba	173
10.5.1 Struktura metody sandwiche	174
10.6 Typy problémové komunikace na školách	175
10.6.1 Komunikace s agresivním jedincem	176
10.6.2 Komunikace s úzkostným jedincem	178
10.6.3 Komunikace s depresivním jedincem	179
10.7 Jednání nejen s obtížnými rodiči	181
Shrnutí	183
Literatura	184
11. Možnosti poradenských služeb ve školách a role pedagogického pracovníka (<i>Michaela Pugnerová</i>)	186
11.1 Kdo je pedagogický pracovník	188
11.2 Požadavky kladené na pedagogické pracovníky	189
11.3 Učitel	191
11.4 Vychovatel	192
11.5 Výchovný poradce	193
11.6 Školní metodik prevence	196
11.7 Školní psycholog	197
11.8 Školní speciální pedagog	199
11.9 Asistent pedagoga	201
11.9.1 Spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga	205
Shrnutí	210
Literatura	210
Doslov	213
Jmenný rejstřík	215
Věcný rejstřík	218

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat své mamince za podporu a trpělivost, které mi poskytovala během práce na této publikaci.

Olomouc, 2023

Soňa Lemrová

Předmluva

Publikace předkládá výběr kapitol, které přinášejí poznatky důležité pro práci všech, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání dětí a dospívajících. Je určena nejen studentům škol s pedagogickým zaměřením, ale také těm, kteří již pracují v edukačním prostředí našich škol a všech institucí, jež se zabývají vzděláváním, výchovou a rozvojem dětí a mladistvých. Je věnována všem, kdo se zajímají o důležité faktory ovlivňující proces vzdělávání a výchovy ve školním i mimoškolním prostředí.

Výchova a vzdělávání dnešního člověka je náročný a dlouhodobý úkol, jenž vyžaduje odborné psychologické i pedagogické znalosti, úkol, pro jehož úspěšné zvládnutí je nezbytné porozumět psychologickým vlivům zasahujícím do procesu vzdělávání a rozvoje jednotlivce.

Cílem publikace je pomoci studentům, učitelům, vychovatelům i rodičům porozumět dětem a dospívajícím a podpořit je na jejich cestě ve výchově, vzdělávání a rozvoji, na cestě, která je nejen dlouhá a náročná, ale zároveň klade na všechny zúčastněné mnohdy velké nároky v podobě sebeovládání a sebekontroly. Výběr jednotlivých kapitol byl ovlivněn požadavky studentů i praktickými zkušenostmi autorek ze současného školství, a to od mateřských škol až po vysokoškolské prostředí. Publikace není obsahově uceleným přehledem všech témat vztahujících se k pedagogické psychologii, ale odráží především ta témata, o něž bývá z řad studentů největší zájem.

Úvodní kapitola je věnována učení, jeho typům a zákonům, jež jsou v pozadí tohoto celoživotního procesu utváření osobnosti jedince. Druhá kapitola je zaměřena na motivaci a jednotlivé motivační faktory, které hrají klíčovou roli ve vzdělávání. Jsou zmíněny strategie efektivní motivace žáků pro jejich aktivní zapojení do učení. Třetí kapitola je věnována emocím a jejich vlivu na učení. Emoce jsou nedílnou součástí našeho prožívání a mohou mít zásadní dopad na naše schopnosti a motivaci se učit. Pochopení a regulace emocí ve vzdělávacím procesu patří mezi základní podmínky pro vytváření podporujícího klimatu každého edukačního prostředí. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na sebepojetí. Je zde zdůrazněn vliv významných úspěchů (kam náleží i učitelé) v životě každého jedince při utváření sebepojetí.

Zmíněny jsou jednotlivé složky sebepojetí a jejich provázanost s úspěšností ve škole i v životě. Téma atribuce, atribučních stylů a tendencí je obsahem kapitoly páté. Jedná se o významný faktor modifikující chování a jednání lidí, a to i v prostředí školy. Povědomí o procesech spojených s atribucí je důležité, neboť jeho výsledek lze sledovat v konečné podobě vztahu mezi všemi aktéry edukačního procesu. Šestá kapitola popisuje hodnocení, jeho význam a provázanost s emocemi a sebepojetím jedince i jeho vliv na motivaci k učení. Zmíněny jsou formy hodnocení ve škole, ale taktéž dopad hodnocení na emocionální i sociální oblast žáků i učitelů. Sedmá kapitola je věnována specifikům práce s nadaným žákem a je doplněna o typy, které mohou být inspirací pro výuku nadaných jedinců. Následující, osmá kapitola pojednává o celosvětovém trendu ve vzdělávání, kdy je kladen důraz především na rozvoj kompetencí a dovedností jedince, tedy na podporu kreativity než jen na získávání znalostí. V této kapitole je zvažován nejen význam kreativity v pedagogickém procesu a jednotlivé faktory působící na kreativitu, ale jsou zde rovněž popsány některé metody a techniky, které lze využít k podpoře kreativního myšlení a řešení problémů. V deváté kapitole jsou shrnuty poznatky o významu školní třídy a jejím vlivu na život žáků. Jsou zde popsány prvky skupinové dynamiky podílející se na chování jedinců a zároveň sloužící jako nástroj pro ovlivňování a fungování školní třídy. Desátá kapitola je zaměřena na komunikaci ve škole. Důraz je kladen na způsoby a možnosti komunikace v problémových situacích a s problémovým jedincem v prostředí školy. Obsahem poslední, jedenácté kapitoly jsou možnosti podpory pedagogů a žáků. Je zde vysvětlen systém a možnosti poradenských služeb a školních poradenských pracovišť a jsou popsány role jednotlivých odborníků poradenských pracovišť přispívajících k řešení náročných situací ve školním prostředí.

Ačkoliv jsou zmíněná témata rozčleněna do jednotlivých kapitol, je patrné a autorkami mnohdy zmiňované, že uváděné skutečnosti jsou vzájemně provázané. Pro praktickou představu a snazší pochopení zmiňovaných jevů je text doplňován příklady a doporučeními.

Soňa Lemrová

1. Učení

Soňa Lemrová

1.1 Charakteristika procesu učení a příbuzné pojmy

Učení můžeme vnímat minimálně ze dvou úhlů pohledu. První se vztahuje k učení jako celoživotnímu procesu. Druhý se týká institucionálního učení ve školním prostředí, ve školních podmínkách. Postupně se zmíníme nejen o učení, ale také v krátkosti o procesech a termínech úzce s ním souvisejících, jako je zrání, vyučování a edukace.

Obecně můžeme učení **definovat** jako „*proces, v jehož průběhu a v jehož důsledku člověk mění své poznatky o přírodním a lidském prostředí, mění své formy chování a způsoby činnosti, mění vlastnosti, svou osobnost, mění obraz sebe sama, vztahy k lidem kolem sebe a vztahy ke společnosti, ve které žije*“ (Kulič, 1992, s. 32).

K uvedeným změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se postupně přemění do systému znalostí. Jde o zkušenosti individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské.

Učení lidem pomáhá přizpůsobovat se společenským a kulturním požadavkům a podmínkám. **Jde o proces celoživotní**, jenž může mít charakter záměrného nebo bezděčného učení.

V pojetí **řízeného procesu ve školních podmínkách** lze učení definovat jako záměrný a systematický proces, při kterém jedinec získává dovednosti, vědomosti a návyky a při němž dochází k rozvíjení poznávacích schopností, vytváření postojů, hodnot i osobnostních vlastností. V průběhu popsáného procesu se zároveň formuje chování a jednání.

Mnozí lidé mají termín učení spojený především se školou a školními činnostmi. Pokud si však čtenář pečlivě přečte uvedenou obecnou definici, mělo by z ní vyplynout, že se učíme nejen ve škole, ale především mimo ni, např. v rodině, kde tento proces započal, ale také na dalších místech: venku, v zaměstnání, v kině, na hřišti, v partnerství, v partě (zde často k neolibosti rodičů či vychovatelů). Takto by se dalo pokračovat, až bychom došli k tomu, že učení probíhá pravděpodobně všude. Vždyť i pro vstup každého z nás do školy bylo nutné, abychom se naučili mnoha dovednostem, od komunikačních až po dovednosti sociální, motorické atd.

■ Příklad (cvičení)

1. část:

Na chvíli se zamyslete nad sebou samým a uvědomte si, co vše umíte. Napište na papír zhruba 10 svých dovedností. Nepodceňujte „zdánlivé“ maličkosti, o nichž soudíte, že dovedností nejsou, neboť „to přece umí každý“ (např. uvařit kynuté knedlíky, přidělat poličku). Až napíšete seznam toho, co umíte, čtete dál druhou část cvičení.

2. část:

Máte-li seznam hotový, podívejte se na něj a uvědomte si, co z vašeho seznamu jste se naučili ve škole a co v životě mimo školu. Je možné, že seznam dovedností, které byly osvojeny mimo školní prostředí, je delší.

V žádném případě není účelem význam školy (zejména v naší kultuře) podceňovat, jde o to si připomenout, že učení není výhradou školy, ale celého života, přičemž škola tvoří pouze jedno z edukačních prostředí, byť jistě významné.

Nedostatek možností a příležitostí k učení může vést ke zpomalování rozvoje psychických funkcí.

Podobně při nepřiměřených nárocích, kdy stav zrání organismu dítěte a jeho biologické možnosti nekorespondují s požadavky okolí, může také dojít ke zpomalení či narušení vývoje, a to kognitivního, sensorického i kulturního. Jako vhodný bývá označován stav, kdy učení mírně předchází biologickému vývoji. Takový stav je motivačním nástrojem psychického

i tělesného rozvoje jedince, ve vyšším věku může sloužit k udržování psychické a tělesné kondice.

1.1.1 Příbuzné termíny

S učením úzce souvisí další proces – zrání. **Zrání** představuje biologicky posloupné kroky, psychické i somatické, které mají lidé na celém světě společné bez ohledu na společnost či kulturu.

Zrání a učení se vzájemně doplňují a ovlivňují, není možné je oddělit, např. teprve při určitém stupni zralosti našeho centrálního nervového systému jsme schopni provádět některé činnosti a něčemu se naučit. Tím, jak se učíme, získáváme zkušenosti a zároveň stále zrajeme, jsme schopni si toho více osvojit, což se mimochodem odráží i v osnovách školy (RVP).

Rozdíl mezi zráním a učením je ten, že zrání je biologická záležitost, je pro všechny stejné, nebo velmi podobné, do učení však vstupují ještě socio-kulturní vlivy, které modifikují naše další učení (např. se učíme, co je a co není správné; co je uctivé chování podle toho, ve které kultuře vyrůstáme; učíme se zvyklostem dané kultury v prožívání, chování, komunikaci apod.). Nemusíme uvádět příklady cizí kultury, někdy jsou učitelé a jiní školní vychovatelé v rozpacích z naučených, resp. nenaučených „dovedností“, s nimiž přicházejí ze svých rodin některé děti.

■ Příklad

Příkladem naučených způsobů chování a jednání je řeč některých dětí. Nemám na mysli děti na druhém stupni, u nichž vulgární řečový projev může mít jiné důvody a funkci, ale malé děti přicházející do školy, které si často ani plně neuvědomují, že je jejich „rustikální“ slovník nevhodný. Nedávno mi popisovala jedna paní učitelka situaci, kdy žáček při potřebě odejít na WC nereagoval dotazem, zda se může jít vyčůrat, ale oznámením, že se jde vych... Nejednalo se o provokaci paní učitelky, tento chlapec měl hrubý termín pro močení ve svém slovníku naučený jako běžné slovo, vhodné pro jakékoliv prostředí. Učitelé také upozorňují na žalostné hygienické návyky některých dětí nebo na množící se neschopnost sebeobsluhy v oblékání. Někteří ro-

diče (zejména matky) i zdravé děti školního věku raději obslouží sami, než aby je učili potřebným dovednostem, které by normálně zvládly.

■ Příklady kulturně podmíněného chování

Příkladem kulturně naučených způsobů chování bývají zvyky, které se liší podle země, v níž lidé žijí. Např. se uvádí, že v Japonsku není slušné se při rozhovoru dívat do očí. Je to považováno za drzé, proto se lidé dívají na rameno nebo někam dozadu. V arabských zemích je údajně neslušné přehodit si nohu přes nohu. Tím bychom mohli ukázat podrážku, což je pro ně krajně urážlivé. V Řecku je v restauraci zvykem, že u stolu nikdo nemá svoje vlastní jídlo. Objedná se spousta talířů a každý si bere, na co má chuť. Během jídla vám obsluha neodnáší talíře ze stolu, protože odnášení věcí během jídla je vnímáno jako neslušnost. V USA, Kanadě, Velké Británii nebo Itálii se spropitné započítává do konečné ceny. V Japonsku je možné spropitným dokonce urazit. Ve Španělsku se na čas moc nehledí. Platí tam nepsané pravidlo, že kdo je dobře vychován, přijde pozdě. Ať jsou zvyky jakékoliv, jde o naučené chování sociálních a mezilidských pravidel.

Mezi tzv. pedagogické kategorie související s učením jsou řazeny pojmy **výchova, vzdělávání, vyučování, edukace**. Některé termíny jsou si obsahově velmi blízké.

Vyučování je termín úzce spjatý s učením. Lze ho definovat jako „*jednání vedoucí k vytváření učebních situací za účelem sdělování poznatků, stimulování procesů myšlení a podněcování osobnostního vývoje*“ (Průcha, 2002, s. 308).

Edukace označuje proces zahrnující výchovu a vzdělávání. Probíhá v tzv. edukačním prostředí, což představuje každé prostředí (fyzické i sociální), v němž dochází k výchově a vzdělávání (může se jednat o rodinu, lékařskou či psychologickou ordinaci, sportovní oddíl, ale i partu vrstevníků apod.). Slovo učení zde může být vnímáno jako pojem širší, zastřešující termín edukace.

V procesu edukace je jedinec, který je edukován, označován termínem **edukant**. Pro toho, kdo informace poskytuje, edukuje, je volen termín **edukátor** (např. učitel, lektor, instruktor, vychovatel, konzultant, poradenský pracovník, trenér, lékař, školitel...). **Edukační procesy** jsou všechny čin-

nosti lidí, při nichž probíhá výchovně-vzdělávací proces (školní výuka, trénink, reklama apod.). Mohou být záměrné i nezáměrné.

Edukační konstrukty je označení pro výtvoř, které ovlivňují edukační procesy a mají edukační potenciál, např. osnovy, učebnice, výukové filmy, výukové počítačové programy, články v pedagogických časopisech, referáty, zákony, předpisy a jiné teoretické materiály, instrukce k obsluze, lékařská doporučení.

Edukační prostředí zahrnuje fyzické i sociální podmínky, v nichž k edukaci dochází (např. uspořádání třídy, osvětlení, dílna, spolužáci, kolegové). Liší se podle toho, pro koho je edukační prostředí určeno, zda pro děti, ženy, dospívající apod.

1.2 Druhy učení

Existuje více druhů učení, jak z hlediska obecné psychologie, tak z výchovného hlediska a z hlediska školní praxe. Ať je výčet uspořádaný jakkoliv, je jisté, že jednotlivé druhy lidského učení se vzájemně prolínají a doplňují, případně na sebe navazují, ale zejména ovlivňují chování, jednání, úspěch či neúspěch jedinců ve školním prostředí. Některé druhy učení si nyní popíšeme. Ačkoliv jde ve větší míře o obecné druhy učení, jsou pro školní praxi velmi důležité.

1.2.1 Habituační (přivýkání)

Habituační či přivýkání představuje typ učení, při němž jedinec přivýká na určité podněty (v danou chvíli nepotřebné, neúčinné, neškodlivé) a postupně na ně přestává reagovat.

■ Příklad

Žáci postupně přestávají vnímat hluk z ulice a soustředí se na výklad učitele či školní práci. Přijde-li do třídy cizí osoba, nějakou chvíli trvá, než si žáci přivýknou na její přítomnost a opět se soustředí na práci. Ně-

kteří s tím mohou mít problémy, a pro některé je dokonce velmi obtížné si na určité podněty přivyknout. Problémy mohou mít např. žáci s dg. autismu či hyperkinetické poruchy (ADHD). Učitelé popisují situace, kdy si žák (dg. Aspergerův syndrom) nedokázal přivyknout na barvu svetru, který ten den měla paní učitelka. Jeho výkonnost byla kvůli tomu celý den narušená, o psychickém rozpoložení nemluvě. To, že žáka rušila barva svetru, sdělila posléze jeho matka, jíž se doma svěřil.

1.2.2 Senzibilizace (zcitlivění)

Senzibilizace neboli zcitlivění je opakem habituace, jedinec se postupně stává citlivějším na působení určitého podnětu, více ho vnímá. Narůstáním intenzity citlivosti může docházet k rychlejším reakcím na daný podnět. Senzibilizace má i obranný charakter, zejména jedná-li se o zcitlivění vůči potenciálně nebezpečným podnětům. Negativní zkušenost s podnětem, který byl do té doby ignorován, může napříště vyvolat silnou reakci (somatickou či psychickou). Narůstající citlivost na podněty a vnímavost může být příčinou rozvoje fobií.

1.2.3 Imprinting (vtiskování)

Imprinting (vtiskování) je druhem učení, při němž dochází k uložení obrazu vnímaného podnětu do paměti. Daný podnět je poté rozpoznáván a je na něj reagováno adaptivním, převážně vrozeným způsobem chování. Jde o učení, které probíhá **bez opakování** a **bez posilování** a pouze ve specifickém časovém úseku, zpravidla v raném dětství. Toto časové období se nazývá **senzitivní neboli kritická vývojová fáze**.

Imprinting byl nejlépe prostudován u ptáků, a to sledováním vtiskování mateřského objektu u mláďat husy velké. V senzitivní vývojové fázi se mládě fixuje na přítomný, pohybuující se objekt. Jestliže člověk pečuje o čerstvě vylíhlé housy, pak jej mládě vtiskuje jako mateřský objekt a všude ho následuje.

Kritická vývojová fáze – u lidí se usuzuje na senzitivní vývojovou fázi v souvislosti s osvojováním si mateřského jazyka. Podle amerického lingvisty Noama Chomského (Plháková, 2003) existují vrozené biologické predispozice k osvojení si řeči (ústroj k osvojení jazyka LAD). Kritická vývojová fáze pro osvojení si mateřského jazyka představuje období zhruba od 18. až 24. měsíce až do puberty. Pokud není dítě v této době vystaveno mateřskému jazyku (lidské řeči), je pravděpodobné, že řeč již nikdy nezvládne, případně ji zvládne, avšak ne na takové úrovni, jako kdyby ji slyšelo odmala. Příkladem jsou tzv. vlíčí děti.

1.2.4 Klasické podmiňování

Klasické podmiňování je typem učení, které popsal ruský fyziolog Ivan Petrovič Pavlov a představuje učení pomocí spojování převážně vrozené reakce s novými podněty. Klasické podmiňování významně ovlivňuje chování a jednání lidí. Podstatou je asociace a reakce (emocionální či behaviorální) na dříve neutrální podnět.

Jedinec se učí předvídat, co se stane příště. Tímto způsobem – učení – je možné podmiňovat mnohé lidské reakce, i ty nechtěné. Příkladem je úzkost nebo strach žáka před příchodem do školy, do třídy nebo před konkrétním školním předmětem, někdy i před příchodem určitého učitele. Opakovaný nepříjemný zážitek se spojuje s prostředím, s osobou či osobami nebo s činností, které nepříjemný prožitek vyvolaly (mechanismus emočního podmiňování). Zmíněný nepříjemný prožitek (strach či úzkost, které mohou být doprovázeny somatickými obtížemi, jako je zvracení, bolest hlavy, břicha) se může dostavit ještě dříve, než se žák vůbec v dané situaci ocitne. Například se zmíněné obtíže objeví ráno po probuzení, kdy si uvědomí, že má jít do školy. Je pravděpodobné, že tak může být předem ovlivněn i ve svém školním výkonu. Kromě podmiňovaného strachu se pozornost v posledních letech zaměřila také na funkci podmiňování u drogových závislostí, s čímž se pedagogové taktéž mohou setkávat.

U tohoto typu učení bývá popisována tzv. **generalizace**, kdy se podmiňovaná reakce začne objevovat i v podobných situacích. V případě školního prostředí se může stát, že se strach z jednoho vyučovacího předmě-

tu (podmíněná emoční reakce) postupně generalizuje na strach ze školy obecně.

■ Příklad

Zvláště úzkostnější žáci mohou již při zmínce o škole prožívat strach a jiné negativní pocity, které rychle začnou doprovázet psychosomatické potíže. Není výjimkou, že se nejen ke školním psychologům dostávají rodiče s žádostí o pomoc poté, co jim po vyšetření dítěte lékařem bylo sděleno, že dítě je somaticky v pořádku. Důkladným rozbohem bývá zjištěna příčina uvedených obtíží v **podmiňovaném strachu** či obavě např. z některého agresivního spolužáka, z posměchu ostatních, ze špatného hodnocení, ale i například z křiku paní učitelky. Zejména úzkostné děti velice nelibě nesou křik učitelů, a to i tehdy, když není mířen konkrétně na ně. Některé děti navíc vyrůstají v prostředí klidném, bez vášnivých projevů svých rodičů, takže křik je pro ně zdrojem strachu a nejistoty.

1.2.5 Instrumentální a operantní podmiňování

Instrumentální podmiňování, nazývané také jako učení pokusem a omylem, spočívá v tom, že určité akty chování jsou nástrojem – instrumentem – k dosažení uspokojení. Autor E. L. Thorndike popsal a vysvětloval průběh instrumentálního podmiňování tzv. zákonem efektu: „*Akty chování, které v určité situaci vedou k uspokojení, se v ní později vyskytnou s větší pravděpodobností než akty chování, které k uspokojení nevedou*“ (Plháková, 2003, s. 175).

Instrumentální učení má pravděpodobně největší efekt v dětství. Žák se například učí, že je správné pozdravit všechny zaměstnance školy, a to i bez přítomnosti rodičů, kteří obvykle dítě upozorňují na nutnost pozdravu. Tento verbální instrument (pozdrav) žák aplikuje, což vede k pozitivnímu přístupu ze strany dospělých a vyhnutí se napomínání.

Autorem **operantního podmiňování** je americký psycholog B. F. Skinner, který navázal na Thorndikeovy výzkumy. Toto podmiňování je druhem učení, při kterém **pozitivní důsledky (odměny)** nebo **negativní důsledky (tresty)** určitého chování vedou ke změně pravděpodobnosti výskytu tohoto chování (Plhánková, 2003). Předpokladem je, že odměny vedou ke zvýšení frekvence a upevnění žádoucího (odměňovaného) chování, zatímco tresty by měly vést ke snížení či eliminaci nežádoucího chování. Jedinec se učí, že určité chování vede k určitým reakcím, případně k dosažení cíle (dosažení odměny – pozornost druhých, kapesné, příjemné pocity, uspokojení potřeb atd.). Jednotlivé akty chování jsou nazývány operanty a mohou mít kladné nebo záporné důsledky. Jinými slovy, operant představuje určitou naučenou činnost či akt chování, kterým jedinec operuje, čímž ovlivňuje své okolí.

Pro školní praxi je operantní podmiňování důležitým procesem, který mohou učitelé využívat k motivaci dětí ke školní práci a vhodnému chování. Pokud dítě splní požadovaný úkol a je odměněno, byť jen za snahu, je velká pravděpodobnost, že se bude i propříště snažit. Důležité je si uvědomit, co pro žáky je a co není odměnou či trestem. Někdy bývá operantní podmiňování nazýváno **učením úspěchem**.

Operantní podmiňování může stát i v pozadí **vyhýbavého chování**. Žák, který se bojí spolužáka, jenž ho šikanuje, začne vymýšlet důvody, proč nejít do školy, a škole se bude vyhýbat, protože v tu chvíli je to řešení, jak se vyhnout nepříjemnému setkání (vyhnout se „trestu“). Žák se tak předem snaží vyvarovat nepříjemného podnětu, což v něm však vyhýbavé chování upevňuje. Stejný důvod vyhýbavého chování některých žáků je před písemnými pracemi nebo zkoušením.

Opakování negativního důsledku může vést k podmiňování stavu **naučené bezmocnosti**. Takový žák, který dlouhodobě zažívá neúspěch, dostává špatné známky, přestává posléze řešit i úkoly, které by byl schopen zvládat.

Na téma odměna a její vliv na motivaci žáků již učitelé prostudovali mnoho příruček a publikací, absolvovali různé přednášky, takže teoreticky jde o vzdělanou a dostatečně poučenou skupinu odborníků. Přesto někteří připouští, že určité zásady udělování odměn a trestů jsou pro ně v praxi obtížně udržitelné či proveditelné. Typické to bývá u žáků, kteří vyrušováním narušují výuku a bývají často napomínáni.

Nežřídka se jedná o děti, které neprospívají, takže pochval se jim od vyučujících (a pravděpodobně ani doma) nedostává, tudíž i kárání, prostřednictvím kterého jim bývá věnována pozornost ze strany učitele, je pro ně jistou odměnou a nemívají tedy důvod své chování měnit.

Ze zkušenosti vysokoškolského pedagoga s praxí s výukou budoucích i stávajících pedagogů vím, že mnozí se při vyslovení slova odměna bouří a namítají, že nemohou stále žáky jen chválit. Říkají to i přes skutečnost, že slovo chvála při přednášce z mé strany (vyučujícího) nezazní. Je potřeba si ujasnit, co znamená slovo odměna, že jde o termín zahrnující různé formy prostředků, jimiž můžeme druhého odměnit a motivovat ho k žádoucímu chování. Mimochodem, odměna patří mezi mocné motivátory při učení. Je jen na učiteli, jakou formu odměny použije a zda si uvědomuje její význam a sílu při výchově a vzdělávání.

Na obranu učitelů je nutno připustit, že se k nim dostávají sdělení různých „odborníků“ s alternativními názory na motivační prostředky, jakým je odměna a její formy. Za nežádoucí považuji například sdělení jisté paní lektorky, která hlásala škodlivost pochvaly. Jako příklad uváděla situaci, kdy byl žák chválen před celou třídou za to, jak je šikovný, což mu však nebylo příjemné. Paní lektorka zde zaměnila nevhodné načasování a formu odměny (v konkrétní situaci před ostatními, nevhodně volená slova) s generalizací o nevhodnosti pochvaly jako takové. Jak bylo již zmíněno, to, čím chceme odměnit, musí být vnímáno příjemcem jako odměna.

Operantní podmiňování a jeho principy jsou v odborné literatuře podrobně popsány pod termíny **pozitivní a negativní zpevnění, generalizace, diskriminace**; je popsán význam časového rozvržení posilování (zpevnění) – dopad načasování odměny či trestu, možnosti učení se novým způsobům chování a jednání (tzv. tvarování – *shaping*) a jejich využití u dětí či dospělých. Je na dospělých, zda, jak a kdy poznatky nejen tohoto typu učení dokáží využít v edukačním procesu.