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 Cakirpaloglu, 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

GRADA

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 *(Veronika Kavková)* **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 *(Soňa Lemrová)* . . **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 *(Simona Dobešová Cakirpaloglu)* . . **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 *(Michaela Pugnerová)* **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 dospělých (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 popsaného 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 nelibosti 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, čtěte 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 taktéž dojít ke zpomalení či narušení vývoje, a to kognitivního, senzorického 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 sociokulturní 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 výtvory, 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 Habituace (přivykání)

Habituace či přivykání představuje typ učení, při němž jedinec přivyká na určité podněty (v danou chvíli nepotřebné, neužitečné, 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 přivyknou 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 mívá 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, pohybující se objekt. Jestliže člověk pečuje o čerstvě vylíhlé house, 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 (ústrojí 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. vlčí 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 – učením – 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 podmíněná 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 dostavují rodiče s žádostí o pomoc poté, co jim po vyšetření dítěte lékařem bylo sděleno, že dítě je somaticky v pořádku. Důkladným rozborem 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 (Plháková, 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.

Nezřídka 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.

Vážení čtenáři, právě jste dočetli ukázku z knihy ***Pedagogická psychologie*.**
Pokud se Vám ukázka líbila, na našem webu si můžete zakoupit celou knihu.