

Vybrané kapitoly z pedagogickej psychológie

v kontexte predškolskej
a elementárnej pedagogiky a psychológie

Monika Bobáková

Prešov 2022

**Vybrané kapitoly z pedagogickej psychológie v kontexte predškolskej
a elementárnej pedagogiky a psychológie**

(vysokoškolská učebnica)

Autor: Monika Bobáková

Recenzenti: doc. Mgr. Monika Hricová, PhD.
PhDr. Monika Kačmárová, PhD.
PhDr. Bibiána Kováčová Holevová, PhD.

Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove, 2022
Publikácia bola vydaná elektronicky v Digitálnej knižnici UK PU:
<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bobakova2>

Všetky práva vyhradené. Reprodukcia, prenos, šírenie alebo ukladanie časti alebo celého obsahu v akejkoľvek forme (elektronicky, fotografickou reprodukciou a podobne) bez písomného súhlasu majiteľa práv je zakázané.

© Monika Bobáková, 2022

© Prešovská univerzita v Prešove, 2022

ISBN 978-80-555-2973-8

OBSAH

Úvod	3
1 Pedagogická psychológia, jej predmet a význam pre pedagogickú prax.....	4
2 Učenie a jeho teoretické koncepcie.....	6
3 Vybrané druhy učenia	9
4 Motivácia	23
Potreby	23
Motivácia k učeniu.....	25
Sebanaplňujúce proroctvo (Pygmalion a Golemov efekt).....	27
Individuálne rozdiely v motivácii	27
Motivácia a aktivizácia	28
5 Osobnosť učiteľa.....	30
Rola učiteľa.....	30
Vlastnosti učiteľa	31
Nevedomé aspekty psychiky a správania učiteľa	34
6 Sebapoznanie a psychohygiena učiteľa	37
Únava v učiteľskej profesii	37
Stres v učiteľskej profesii	38
Sebapoznanie učiteľa	38
7 Komunikácia	42
Efektívna komunikácia	42
Asertivita.....	44
Aktívne počúvanie	45
Komunikácia učiteľ – rodič	46
8 Riadenie triedy	52
Organizácia triedy.....	52
Efektívne riadenie triedy.....	54
Vzájomné vzťahy v školskej triede.....	58
9 Problémové a rušivé správanie detí a žiakov	61
Príčiny problémového a rušivého správania detí/žiakov	61
Prevencia a intervencia voči problémovému a rušivému správaniu.....	65
Záver.....	69
Použitá literatúra	70
Menný a vecný register	74

ÚVOD

Učiteľské povolanie v dnešnej dobe čelí mnohým výzvam. Počnúc požiadavkami na individuálny prístup k deťom a žiakom, pokračujúc rodičmi s ich špecifickými požiadavkami a výchovou, až k náročným pracovným povinnostiam a podmienkam systému školstva. Popri volaní po školskej reforme je v školstve potrebné zvyšovať povedomie o psychologických zákonitostiach a efektívnych psychologických stratégiách práce s ľuďmi, a najmä s deťmi.

S každou novou generáciou detí prichádzajú aj nové situácie a výzvy, ktorým musia učitelia čeliť. Cieľom tejto učebnice pedagogickej psychológie je poskytnúť aktuálne psychologické poznatky o pedagogickej práci, ktoré môžu pomôcť budúcim aj súčasným učiteľom v riešení najčastejších pedagogicko-psychologických problémov v praxi. Učebnica je prispôsobená potrebám študentov pedagogickej fakulty so zameraním na predškolskú pedagogiku a pedagogiku prvého stupňa základných škôl, avšak rovnako môže pomôcť aj pedagógom v praxi, rodičom, či širšej verejnosti so záujmom o oblasť pedagogickej psychológie.

Každé vekové obdobie dieťaťa si vyžaduje osobitý prístup odrážajúci špecifické vývinové charakteristiky, jednotlivé tematické oblasti v tejto učebnici sú zamerané na predškolskú a elementárnu pedagogickú prax a jej špecifické problémy a výzvy. Medzi tematickými okruhmi učebnice čitateľ nájde informácie o problematike procesov a zákonitostí učenia sa detí, o motivácii k učeniu či aktivizácii detí. Spracovaná je tiež problematika osobnosti učiteľa, kde je kladený dôraz na problém konfliktu sociálnych rolí učiteľa, či jeho nevedomých aspektov správania. Jedna z kapitol je tiež venovaná psychohygiene učiteľa a jeho sebaznaniu, čo tvorí základ psychického zdravia a prevencie vyhorenia. Priestor je venovaný aj vybraným problémom komunikácie v zameraní na komunikáciu medzi učiteľom a rodičom, taktiež aj efektívnemu riadeniu triedy v záujme lepšej organizácie práce učiteľa, a následne pozitívnejšej klímy v triede. Poslednou, ale o nič menej dôležitou, je kapitola venujúca sa problémovému a rušivému správaniu sa detí žiakov. Pre lepšiu orientáciu je v závere učebnice uvedený menný a vecný register použitých pojmov a autorov, o ktorých teórie sa učebnica opiera.

1 PEDAGOGICKÁ PSYCHOLÓGIA, JEJ PREDMET A VÝZNAM PRE PEDAGOGICKÚ PRAX

Pedagogická psychológia patrí k aplikovaným psychologickým disciplínam, tak ako psychológia práce, súdna psychológia či psychológia športu.

Pedagogická psychológia sa najčastejšie vymedzuje ako veda o psychologických zákonitostiach výchovno-vzdelávacieho procesu v škole a mimoškolských zariadeniach (Drlíková et al., 1992). Príbuznými disciplínami sú *školská psychológia* a *učiteľská psychológia*.

Predmet skúmania pedagogickej psychológie

Pedagogická psychológia vznikla z potreby doplniť pedagogiku o psychologické podmienky a zákonitosti výchovno-vyučovacieho procesu. Prostredníctvom pedagogickej psychológie sa na pedagogickú prax aplikujú poznatky všeobecnej psychológie, vývinovej psychológie, sociálnej psychológie, ako aj iných psychologických disciplín (Drlíková et al., 1992), aby sa zlepšila kvalita edukačného procesu a jeho výsledkov (Sterneberg, Williams, 2002). Podľa Drlíkovej et al. (1992) pedagogická psychológia skúma jednak psychologické problémy pedagogickej/výchovnej činnosti učiteľa/vychovávateľa a jednak vplyv tejto činnosti na rozvoj žiaka/dieťaťa, ako aj vzájomnú interakciu medzi nimi.

Pedagogická psychológia zahŕňa poznatky zo všeobecnej psychológie, ako aj vývinovej a sociálnej psychológie. Skúma procesy a javy v oblasti učenia, vyučovania, výchovy a s tým súvisiacich individuálnych rozdielov. Pedagogická psychológia sa zaoberá žiakmi, ich psychickými procesmi počas učenia a vyučovania, ich motiváciou k učeniu, ako aj učiteľom vo výchovno-vzdelávacom procese, jeho seba percepciou a osobnostnými charakteristikami, ktoré sú potrebné k efektívnemu výkonu povolania pedagóga. V súčasnosti sa medzi do oblasti výskumu pedagogickej psychológie dostávajú témy sociálnej psychológie ako sebaúčinnosť (self-efficacy) ale aj kognitívnej psychológie, ako napríklad metakognícia a stratégie efektívneho učenia (viď napr. výskumy K. Urbanovej, O. Zápotočnej a i.).

Pedagogická psychológia a pedagogika

Ako uvádza Drlíková et al. (1992) vzťah pedagogickej psychológie a pedagogiky je veľmi blízky. Tento vzťah spočíva predovšetkým v komplexnom prístupe v skúmaní osobnosti človeka v podmienkach výchovy a vzdelávania.

Pedagogika a psychológia sú vnímané ako nezávislé, hoci navzájom sa ovplyvňujúce disciplíny. Psychológia v minulosti zmenila ducha pedagogiky a edukácie a poskytla odlišné vnímanie učenia sa v triede. Vniesla do procesu edukácie dôležitosť vnímania individuálnych

rozdielov, teda rôznych mentálnych schopností, ako aj rôzneho tempa učenia sa detí, žiakov a študentov (Nezhad, Vahedi, 2011).

V súčasnosti majú pedagogika aj psychológia v edukačnej oblasti trvalé a nezastupiteľné miesto. Počas desaťročí spolupráce sa môže zdať, že v niektorých témach a oblastiach splynuli v jedno, avšak existujú rozdiely, ktoré tieto disciplíny oddeľujú. Drlíková et al. (1992) poukazujú na to, že pedagogická psychológia skúma vo výchove a vyučovaní kauzálne vzťahy (medzi podmienkami a dôsledkami) a pedagogika finálne vzťahy (medzi prostriedkami a cieľmi výchovy a vzdelávania). Ako ďalej Drlíková et al. (1992) uvádzajú, skúmanie činnosti učiteľa a žiaka v podmienkach výchovy a vzdelávania je tradične úlohou pedagogickej psychológie. Na rozdiel od toho skúmanie otázok výchovných cieľov, prostriedkov, metód a metodík je úlohou pedagogiky, lebo tieto oblasti sú ovplyvňované aj ekonomickými, politickými, organizačnými a inými faktormi, teda nie len faktormi psychologickými. Môžeme to vidieť v súčasnej dobe, kedy školstvo, nielen na Slovensku, ale v celej strednej Európe prechádza reformami, vychádzajúcich z tlaku a požiadaviek spoločnosti. Zmeny sú pretavované do edukačnej reality cez rôzne politické a ekonomické faktory, pričom kľúčovú úlohu pri tvorbe edukačného obsahu a reality má práve pedagogika v spolupráci s psychológiou.

Význam pedagogickej psychológie pre učiteľov

Psychológia pomáha učiteľom lepšie poznať svojich žiakov, lepšie s nimi komunikovať. Poskytuje učiteľom znalosti, aby mohli pomáhať žiakom v učení, vo vývine a k lepším výsledkom, aby učelia vedeli pochopiť podmienky, v ktorých žiaci žijú a učia sa. Psychológia tiež poskytuje učiteľom poznatky a metódy lepšieho sebazpoznania a autoregulácie, čo je predpokladom vnútorne bohatšieho, tvorivejšieho a šťastnejšieho života i pre samotných učiteľov (Čáp, 1993).

Odporúčaná literatúra

- ČÁP, J. A J. MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-277.
- JEDLIČKA, R., 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.
- KANSANEN, P., 2004. Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladů. *Pedagogika*. 54(1), 48-57.
- MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- ORMROD, J. E., ANDERMAN, E. M. a L. H. ANDERMAN, 2020. *Educational Psychology: Developing Learners*. Boston: Pearson. ISBN: 978-0135206478
- ZELINA, M., 2018. *Psychoedukácia: aplikovaná pedagogická psychológia*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI. ISBN 978-80-897-3275-3

2 UČENIE A JEHO TEORETICKÉ KONCEPCIE

Učenie nie je len podstatou edukačného procesu, ale prevádza nás po celý život vo všetkých oblastiach. Človek je od prírody zvedavý, dieťa má potrebu vyznať sa vo svete, a spoznať svet, čo je predpokladom pre budúce učenie (Drlíková et al., 1992).

Učenie sa všeobecne vymedzuje ako relatívne trvalé nadobudnutie zručností, vedomostí, či návykov, ako aj foriem správania, prameniace z psychologической a sociálnej skúsenosti. Učenie je zložitá činnosť, ktorá zahŕňa procesy fyzické ako aj psychické t. j. poznávacie, emočné a sociálne. Všetky druhy psychických javov pôsobia v učení a učením sa tiež môžu rozvíjať (Čáp, 1993; Seifert, Sutton, 2011). Existuje viacero typov a druhov učenia, niektorým vybraným druhom učenia je venovaná nasledujúca kapitola učebnice. Medzi *základné typy učenia* patria podľa Veselského (2011):

- neúmyselné učenie (nezámerné, spontánne) – ak pri učení chýba úmysel;
- úmyselné učenie (zámerné) – ak úmysel učiť sa u jedinca existuje a realizuje sa v učebnej činnosti;
- riadené učenie – zvonku navodené, regulované, organizované.

Teórie učenia

Psychologické koncepcie (teórie) učenia môžu napomôcť analyzovať možné stratégie a postupy výchovy a vyučovania. Pre pedagogiku sú tieto koncepcie základným psychologickým kontextom uvažovania o zmysle a podobe vyučovania. V rámci nich sa vytvára odlišný koncept učenia, učiaceho sa, ako aj úlohy edukačného prostredia. Preto je pre učiteľov, či budúcich alebo súčasných, dôležité poznať výsledky teoretickej a experimentálnej činnosti predstaviteľov všetkých nižšie uvedených prístupov (Pupala, 2010; Veselský, 2011).

Každý z prístupov ponúka inú perspektívu na vzťah žiak-učiteľ a dáva dôraz na inú oblasť učenia detí, žiakov. Každý z rôznych pohľadov môže byť v určitých situáciách efektívny, a teda ich poznanie môže učiteľom pomôcť nájsť účinné metódy a stratégie výučby, riadenia triedy a komunikácie s deťmi či žiakmi. V pedagogicko-psychologickej oblasti sa najviac pracuje s tromi teoretickými prístupmi, a tými sú behaviorálny, humanistický a kognitivistický prístup.

Behaviorálny prístup

Behavioristi sa zameriavajú na pozorovateľné správanie, skúmajú ho a pozorujú jeho priebeh a zmenu. Analyzujú vzťahy medzi podnetmi a reakciami pričom správanie človeka a organizmu ako takého sa snažia vysvetliť vplyvom prostredia.

Behavioristi sa riadili aj úvahami typu: „Myseľ je ilúzia; žiadne netelesné Ja v nás neexistuje; naše duševné zážitky vrátane vedomia, sebauvedomenia a myslenia sú iba fyziologickými

pochodmi, ktoré sa odohrávajú v nervovom systéme ako reakcia na podnety“ (Hunt, 2000, s. 234). Správanie ľudí odvodzovali zo správania zvierat. Správanie zvierat je podľa behavioristov podobné ľudom, len je založené na jednoduchších formách. Základnou schémou behaviorizmu je schéma S – R (kde S je stimul, podnet z vonkajšieho prostredia a R je reakcia, odpoveď jedinca na príslušný podnet). Hlavným záujmom skúmania behaviorizmu bolo viditeľné správanie a učenie sa. Vládol predpoklad, že takmer všetko správanie možno vysvetliť princípmi učenia sa založenými na podnete a reakcii (Hunt, 2000).

Humanistický prístup

Humanistický prístup sa niekedy nazýva personalistický alebo nedirektívny, dáva dôraz na spontánnosť, slobodu dieťaťa. Humanizmus zdôrazňuje celkovú dôstojnosť a hodnotu ľudskej bytosti a jej kapacitu seberealizácie. Humanistickí teoretici stoja v opozícii k behaviorizmu, veria, že v sebe máme potenciál pre zdravý a tvorivý rast (Hall, Lindzey, 2002). Majú víziu utvárania slobodnej osobnosti, ktorá má možnosť realizovať svoje vlastné ciele a ambície, rešpektujúc seba a iných. Humanisti majú vieru v prirodzenú tendenciu človeka byť dobrým a mať všeobecné pozitívne smerovanie. Humanistický prístup má najväčšie uplatnenie v oblasti výchovy osobnosti (Pupala, 2010).

Kognitivistický a konštruktivistický prístup

Počiatky kognitívneho prístupu k učeniu sú spojené s vytvorením tzv. „počítačovej analógie“ v psychológii myslenia. Myslenie, t. j. kognitívne procesy sa začali vysvetľovať ako analógia procesov, ktoré prebiehajú v počítači syténom nejakými informáciami (Pupala, 2010). Mysieť spracúva informácie podobne ako počítač, teda je tam určitý vstup (informácia, podnet), ktorý je spracovávaný programom (naším myslením) a následne je vyprodukovaný určitý výstup (u ľudí správanie, reč a pod.). Kognitivisti sa nezameriavajú na výsledok učenia (ako v behaviorizme), ale na proces učenia, teda na interné procesy a prepojenia, ktoré vznikajú počas učenia sa. Zameriavajú sa na to, ako sú informácie prijímané, organizované, ukladané a vybavované myslou.

Neskoršia verzia kognitivismu – konštruktivismus – sa prestáva pozeráť na človeka ako na sprostredkovateľa informácií, ale nazerať na človeka prostredníctvom jeho sociálnych aktivít, sociálnych interakcií (Pupala, 2010). Zaoberá sa tým, ako komunikuje učiteľ so žiakom, ako utvára priestor pre poznávanie, ako postupne rozvíja všetky úrovne kognície (poznávania) vzhľadom na vek žiaka, a či komunikuje skutočne kultúralne významné obsahy (Zelina, 2010). Konštruktivistická teória učenia predpokladá, že každý človek (dieťa, žiak) si sám vytvára (konštruuje) svoje vlastné poznanie sveta, v ktorom žije. Zaoberá sa *učením sa s porozumením* (Turek, 2005). Existuje viacero konštruktivistických prúdov. Najznámejšie sú kognitívny konštruktivismus (Piaget, Bruner) a sociálny konštruktivismus (Vygotsky).

Odporúčaná literatúra

- BARNOVÁ, S. a S. KRÁSNA, 2018. Digital Humanism in Education – Meaningful Use of Digital Technologies. In: H. Karadal, A. T. Erdem, a M. Şahin Karadal, eds. *2nd International EMI Entrepreneurship & Social Sciences Congress Fulltext E-Book*. Aksaray: Dilkur Akademi, [online]. [cit. 2022-01-04].
Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/330345608>
- CANO-FULIDO, Y., 2015. Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education*. [online]. 5(6), 66-70. [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: www.iosrjournals.org.
- FOSNOT, C. T., 2013. Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice. New York: Teachers College Press. ISBN 080-777-259-3
- HANULIAKOVÁ, J. a L. HASAJOVÁ, 2020. Učiteľova individuálna koncepcia edukácie a jej vplyv na modelovanie triednych pravidiel. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica*. 19(5), 131-140.
- KHUSHK, A., DACHOLFANY, M. I., ABDUROHIM, D. a N. AMAN, 2022. Social Learning Theory in Clinical Setting: Connectivism, Constructivism, and Role Modeling Approach. *Health Economics and Management Review*. [online]. 3, 40-50. [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: <https://doi.org/10.21272/hem.2022.3-04>
- KOLB, A. Y. a D. A. KOLB, 2009. Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In: S. J Armstrong a C. V Fukami, eds. *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. Thousand Oaks: Sage Publishing, 42-68.
- MACBLAIN, S., 2022. *Learning Theories for Early Years Practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications. ISBN 978-1-5297-5707-1
- TÓTHOVÁ, R., 2014. Konštruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-0004-0
- ZUCCA-SCOTT, L., 2010. Know Thyself: The Importance of Humanism in Education. *International Education*. [online] 40(1). [cit. 2022-01-04].
Dostupné z: <https://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol40/iss1/4>

3 VYBRANÉ DRUHY UČENIA

Ako bolo spomenuté v predošlej kapitole, druhov učenia je mnoho. Dôležitú úlohu pri odlíšení jednotlivých druhov učenia zohráva obsah učenia (čo sa učí), ktorému je potrebné prispôbiť spôsob učenia (ako sa učí), aby si človek osvojil učivo čo najefektívnejšie. Iným spôsobom a často aj v inom prostredí sa dieťa učí bicyklovať, inak sa učí báseň a taktiež iným spôsobom sa učí sociálnym zručnostiam. Každý z druhov učenia má svoje zákonitosti a podmienky, za ktorých učenie prebieha. Aj napriek deleniu učenia na jednotlivé druhy sa tieto často navzájom dopĺňajú či dokonca prelínajú.

Jeden zo základných druhov učenia je *učenie podmieňovaním*. Podstatou tohto učenia je vytváranie podmienených reflexov (dočasných nervových spojov, asociácií v mozgu) (Drlíková et al., 1992). Podmieňovanie je preferovaným spôsobom učenia najmä u behavioristov, ktorí sa zameriavali hlavne na ovplyvňovanie a zmenu viditeľného správania jedinca (viď predošlá kapitola). V rámci učenia podmieňovaním rozlišujeme *klasické a operantné (inštrumentálne) podmieňovanie*.

Klasické podmieňovanie

Tento druh podmieňovania opísal a objasnil I. P. Pavlov, pokusmi na psoch. Pavlov tým poukázal na také javy, ktoré sa stali vysvetľovacími mechanizmami a pojmami procesu učenia vôbec (napr. dočasné spojenie, vyhasínanie, generalizácia a pod.) (Drlíková et al., 1992).

Ako Pavlovov experiment prebiehal: „Keď ošetrovateľ podával psovi potravu, pes začal sliniť. Keďže sa slinenie vyskytlo automaticky, reflexívne, nazvalo sa to *nepodmienenou reakciou*. Podnet (potrava), ktorý slinenie (reakciu) vyvolal, je *nepodmienený podnet*. Spojenie medzi nepodmieneným podnetom a nepodmienenou reakciou je geneticky determinovaný, teda vytvoril sa bez predošlého učenia. Ošetrovateľ však začal používať pred samotným kŕmením zvonček, čo bol *neutrálny podnet*, keďže na samotný zvonček pes nijako nereagoval. Teda najprv ošetrovateľ zazvonil na zvonček a potom podal psovi potravu. Po niekoľkých opakovaniach však pes začal sliniť už keď počul zvuk zvončeka. Zvonček sa teda *zmenil z neutrálneho podnetu na podmienený podnet*, ktorý vyvolával reakciu (slinenie). Reakcia, ktorú podmienený podnet vyvolá, sa volá *podmienená reakcia*. V tomto prípade slinenie ako odpoveď na zvuk nazývame *podmieneným reflexom*. Proces, pri ktorom neutrálny podnet účinkuje ako podmienený podnet v dôsledku časovej blízkosti s pôsobením nepodmieneného podnetu, sa nazýva *klasické podmieňovanie* (Veselský, 2011).

S klasickým podmieňovaním sa stretávame veľmi často v každodennom živote, ako aj v školskom prostredí. Napríklad vôňa, ktorú cítime pri konkrétnych zážitkoch a situáciách, môže s týmito zážitkami vytvoriť spojenie - podmienený reflex. V budúcnosti sa nám pri zacítení

konkrétnej vône, môžu vybaviť pocity, spomienky a prežívanie, ktoré sme zažívali počas konkrétnej situácie prežitej v minulosti.

Takýmto spojením/asociáciou podnetu (zvuk, vôňa, obraz) a konkrétnej fyziologickej alebo emočnej reakcie dieťaťa môžeme úmyselne, ale aj neúmyselne, naprogramovať v dieťati pozitívny alebo negatívny vzťah/postoj/prežívanie k istému objektu, predmetu či človeku. V edukačnej praxi materskej školy sa zvykne využívať triangel ako zvukový podnet k upratovaniu. Po zazvonení na triangel môže nastať situácia, keď sa učiteľke zdá, že deti upratujú pomaly, tak ich začne upozorňovať, prípadne zvýši hlas a deti súri, alebo na deti kričí, že nedávajú hračky správne. Deti pritom prežívajú stres, úzkosť a strach. Pokiaľ sa táto situácia opakuje, u detí sa vytvorí spojenie medzi zvukom triangla a pocitom strachu a úzkosti. Následne môže dochádzať k tomu, že deti budú už po samotnom zvuku triangla reagovať plačom, bez ohľadu na správanie a pokyny učiteľky. Táto reakcia detí sa môže preniesť z prostredia školy do bežného života, kedy môžu deti reagovať strachom a úzkosťou na zvuk triangla bez ohľadu na to, kde sa nachádzajú, s kým sú a čo robia. K vytvoreniu takýchto napodmieňovaných negatívnych reakcií detí dochádza zväčša nevedomky. Preto je dôležité, aby učelia vedome vnímali svoje správanie voči deťom a žiakom a najmä aby si boli vedomí reakcií detí a žiakov na svoje správanie. Môžu tým predchádzať negatívnym emočným reakciám detí a žiakov.

Na druhej strane je však možné vytvoriť spojenie podnetu a situácie s pozitívnym emočným prežívaním dieťaťa. Keď po zazvonení na triangel učiteľka reaguje pozitívne, s humorom a deti upratujú triedu s pozitívnymi emóciami a radosťou, zvuk triangla bude u detí vyvolávať tieto emócie v materskej škole aj v bežnom živote. Navyše sa napodmieňované emócie – pozitívne aj negatívne – môžu preniesť aj na samotné upratovanie, čo môže ovplyvniť vzťah detí k upratovaniu v budúcnosti.

V základnej škole sa takýmto spôsobom vytvára u žiakov vzťah k jednotlivým predmetom, osobám alebo ku škole ako takej. Vôňa telocvične a prežívané emócie v súvislosti s telesnou výchovou, opakovaný neúspech na hodinách matematiky, môžu v žiakovi zanechať napodmieňovanú dlhodobú stopu v podobe fyziologických a emočných reakcií – pozitívnych alebo negatívnych. Človek sa rodí so schopnosťou prežívať emócie, avšak to, na ktoré podnety bude emočne reagovať a ako, je dôsledkom učenia podmieňovaním.

Millacciová (2021) uvádza niekoľko príkladov využitia klasického podmieňovania vo vyučovaní:

- *Upútanie pozornosti detí* – môžu sa na to využiť signály ako vypínanie/zapínanie svetla, zvonček, hudba, signály rukou, alebo ak učiteľ prestane hovoriť. Zaujímavou možnosťou je tiež využitie rýmovačiek a krátkych zvolaní detí napríklad učiteľ zvolá „trieda volá“ a deti odpovedia „tu sme škola“, čím si učiteľ získa pozornosť detí.
- *Upozornenie na zmenu* – taktiež signály ako zvonček, gong, hudba alebo tlesknutie môžu byť využité na upozornenie detí na zmenu v aktivite alebo prechod k inej aktivite. Nastavenie detí na takéto signály, tak pri upútaní pozornosti, ako aj pri upozornení na zmenu, môže učiteľovi ušetriť čas, ktorý by ináč venoval zdĺhavému upozorňovaniu detí.

Procesy súvisiace s klasickým podmieňovaním

- *Generalizácia* – jedinec reaguje podmienenou reakciou aj na podnety podobné podmienenému podnetu. Napríklad ak má žiak nepríjemné skúsenosti s jednou učiteľkou, môžu sa jeho negatívne pocity zovšeobecniť a žiak bude pociťovať negatívne emócie k učiteľkám všeobecne; ak dieťa zažíva príjemné pocity pri činnostiach v triede, môže si obľúbiť školu ako takú a bude ju navštevovať rado.
- *Rozlišovanie (diskriminácia)* – opak generalizácie; zúženie podmienenej reakcie len na určité podmienené podnety. Niektoré deti môžu povedať, že nemajú radi školu. Po následnom dopytovaní sa na dôvody a skúsenosti dieťaťa môžeme zistiť, že dieťa má problém so spolužiakom, ktorý ho šikanuje. Následne môžeme pomocou zamerania pozornosti zúžiť generalizovanú emočnú reakciu dieťaťa z celej školy iba na konkrétneho spolužiaka. Problém so spolužiakom je reálnejšie riešiteľný, než problém s celou školou a dieťa nemusí prežívať negatívne emócie v škole ako takej.
- *Vyhasínanie* – ak opakovane po nepodmienenom podnete (potrava) viac nebude nasledovať podmienený podnet (zvuk zvončeka), podmienená reakcia (slinenie) časom vymizne. Čas potrebný na vymiznutie podmienenej reakcie závisí od sily napodmieňovaného spojenia.

Prínos objasnenia mechanizmu klasického podmieňovania

Podľa Veselského (2011) spočíva prínos v poznaní ako pôvodne neutrálne podnety (zvuky, vône, obrazy) nadobúdajú význam iných podnetov, taktiež ako sa získaný význam a účinnosť týchto podnetov rozširuje, zužuje a zaniká (generalizácia, diskriminácia, vyhasínanie). Prostredníctvom týchto procesov zisťujeme, ako sa jedinec prostredníctvom vytvárania a vyhasínania podmienených reflexov (učením) prispôbuje meniacim sa podmienkam vonkajšieho prostredia.

Operantné podmieňovanie (inštrumentálne/operačné podmieňovanie)

Tento druh podmieňovania sa najčastejšie dáva do súvislosti s prácou a pokusmi E.L. Thorndikea a neskôr B.F. Skinnera. Pokusy boli realizované na zvieratách, keďže behavioristi vychádzali z presvedčenia, že zvieratá sa učia podobne ako ľudia.

Východiskom pri tomto učení je princíp pokus-omyl (Drlíková et al, 1992). Tento princíp je uplatnený aj pri jednom z najznámejších pokusov E.L. Thorndikea, konkrétne pri pokuse s mačkou: Hladná mačka je umiestnená do kletky. Dvere do kletky sú zatvorené pomocou jednoduchej západky. Pred kletku je položený kus ryby. Spočiatku sa mačka snaží dosiahnuť jedlo prestrkovaním labky cez mreže. Jedlo sa jej však takto získať nepodarí. Mačka sa začne pohybovať po kletke a vykazuje rôzne druhy správania. V určitom okamihu sa neúmyselne

dotkne západky, dvere sa otvoria a mačka sa dostane k rybe a zožerie ju. Experimentátor potom mačku znova dá do klietky a pre ňu položí ďalší kus ryby. Mačka sa správa približne rovnakým spôsobom do tej doby, pokiaľ sa znovu nedotkne západky. Tento postup sa opakuje niekoľkokrát. V priebehu viacerých pokusov mačka vyradí mnoho druhov nevhodného správania a nakoniec účinným spôsobom otvorí dvierka klietky a dostáva sa von hneď potom, ako bola do klietky umiestnená. Mačka sa tak naučila otvárať západku, aby získala jedlo (Atkinson et al., 2003).

Tento a ďalšie podobné pokusy viedli k významnému záveru, že mačky sa nenaučili dostávať z klietky pomocou myslenia alebo hlbšieho porozumenia. Metódou postupného približovania pomaly vylučovali neužitočné pohyby a nachádzali spojenia medzi vhodným postupom a vytúženým cieľom (Hunt, 2000).

Neskôr podobné pokusy realizoval aj B.F. Skinner, ktorý tiež skúmal vzťah medzi správaním a dôsledkami, a to pomocou zariadenia nazývaného „Skinnerova skrinka“. Zaujímal ho spôsob, ako príjemné a nepríjemné dôsledky, ktoré nasledujú po správaní jedinca, ovplyvňujú toto správanie v budúcnosti. Skinner zistil, že ak po správaní budú bezprostredne nasledovať príjemné dôsledky (odmeny), jedinec bude uskutočňovať toto správanie častejšie. Na druhej strane, nepríjemné dôsledky (tresty) spojené s určitým správaním budú následný výskyt tohto správania redukovať. Uplatňovanie príjemných a nepríjemných dôsledkov (odmien a trestov) na zmenu správania označujeme ako *operantné podmieňovanie* (Veselský, 2011). Keď budeme odmeňovať rad malých náhodných pohybov jeden po druhom, môžeme formovať správanie jedinca, až ho dovedieme k správaniu, ktoré nebolo súčasťou jeho pôvodnej, prirodzenej výbavy (Hunt, 2000).

Podstatou operantného podmieňovania je teda princíp udeľovania odmien a trestov za účelom zmeny správania človeka. Ak za určité správanie bude dieťa odmenené (materiálne alebo nemateriálne), dieťa bude toto správanie opakovať. A naopak ak bude za určité právanie dieťa po trestané, tak dané správanie dieťa opakovať nebude. V pedagogickej praxi sa často stretávame s problémom, že udelený trest nemá na správanie dieťaťa želaný efekt a nevhodné správanie pokračuje ďalej alebo sa opakuje.

Učitelia si často neuvedomujú, že trest a odmena nemusia byť len fyzického rázu, ale nemateriálna, neverbálna odmena a trest môžu mať na správanie dieťaťa často silnejší efekt. Po ďalšie nemateriálna odmena a trest môže od učiteľa prichádzať neuvedomene. Napríklad učiteľ na dieťa kričí, keď sa správa nevhodne, avšak neuvedomuje si, že krikom poskytuje dieťaťu istú formu pozornosti, ktorá je pre dieťa cenná natoľko, že je ochotné vystaviť sa kriku učiteľa, aby získal jeho pozornosť.

Učitelia by si tiež mali byť vedomý skutočnosti, že odmeny sú efektívnejšie, než tresty. Učitelia sa v zápale emócií najčastejšie uchylujú k trestom, pretože majú pocit, že ich použitie je efektívnejšie, rýchlejšie a jednoduchšie. Chcú nepríjemnú situáciu vyriešiť v čo najkratšom čase. Premyslený systém odmien a s tým súvisiaca zmena pohľadu učiteľa na dieťa/žiaka si síce vyžaduje viac učiteľovej pozornosti, energie a času, avšak z dlhodobého hľadiska to môže byť účinnejší a trvácnejší spôsob modifikácie nevhodného správania sa dieťaťa/žiaka.

Udeľovanie odmien a trestov všeobecne má viacero pravidiel princípov, ktoré musíme rešpektovať, inak sa ich efekt minie účinku.

Princípy operantného podmieňovania za účelom modifikácie správania jedinca

- **Bezprostredné posilnenie**

Operantné podmieňovanie je výborným zdrojom informácií aj pri výchove detí. Dôležitým faktorom je tu napríklad časový vzťah medzi správaním dieťaťa a jeho posilnením (odmena alebo trest). Ukázalo sa, že bezprostredné posilňovanie je účinnejšie, než časovo oneskorené (Thompson, 2013). Je to dôležité preto, aby si dieťa spojilo správanie s dôsledkami. Dôsledky môžu byť pozitívne alebo negatívne, avšak využitie odmien je pri výchove a učení operantným podmieňovaním považované za efektívnejšie, než trestanie.

- **Posilňovanie menších krokov vedúcich k žiadúcemu správaniu (tvarovanie)**

Operantné podmieňovanie je možné využiť aj napríklad pri učení sa náročného učiva, tak, že si dané učivo rozložíme na jednoduchšie časti v logickom slede. Po osvojení si každej časti sa odmeníme (sladkosť, film, kino, prechádzka, stretnutie s priateľmi...).

Takýmto spôsobom sa môžeme naučiť rôzne na prvý pohľad náročné úlohy, vykonať náročnú prácu...úlohu/prácu si rozdelíme na jednoduchšie kroky v logickom slede, pričom každý správne vykonaný krok posilňujeme (odmeňujeme). Systém drobných odmien za malé zmeny sa ukázal byť efektívny nie len pri výchove a učení detí, ale aj pri liečbe mentálnych a emočných porúch v psychiatrických liečebniach a polepšovniach. tento systém je tiež súčasťou liečby relatívne menej závažných problémov ako napr. fajčenie, obezita, fóbie, tiky a poruchy reči (Hunt, 2000).

- **Harmonogram posilňovania**

Správanie môže byť napodmieňované a udržiavané práve posilňovaním, ktoré môžeme realizovať pravidelne (fixne) alebo nepravidelne, občas (variabilne).

Fixný pomer posilňovaní je princíp, kedy posilnenie je realizované po špecifickom stabilnom počte želaných správanií (Thompson, 2013). Napríklad ak sa žiak často hlási, učiteľ ho vyvolá pravidelne po každom treťom prihlásení sa. Platí, že čím vyšší je potrebný počet opakovaní správania, tým vyššia je rýchlosť opakovaní. A to najmä vtedy, ak posilňovanie začalo pri nízkom počte opakovaní správania (napríklad žiak bol vyvolávaný každé druhé prihlásenie sa a postupne sa potrebný počet prihlásení zvyšoval, a nakoniec bol vyvolávaný dvakrát za deň). Pri tomto spôsobe odmeňovania správania však po odmene nastane prestávka v správaní (Atkinson et al., 2003). Teda žiak sa na chvíľu uspokojí s dosiahnutou odmenou a o ďalšiu odmenu (vyvolanie) sa začne snažiť až po istom čase, keďže si je vedomý počtov prihlásení sa, potrebných na ďalšie vyvolanie učiteľom.

Variabilný pomer posilňovaní je princíp kedy je jedinec odmeňovaný po vykonaní určitého počtu opakovaní správania, avšak potrebný počet opakovaní sa nepredvídateľne mení. Ak použijeme príklad žiakovho hlásenia sa, tak v tomto prípade učiteľ bude vyvolávať žiaka nepravidelne, teda raz ho vyvolá po troch prihláseniach, potom po desiatich, a potom po dvoch prihláseniach. Pri tejto variabilnej schéme posilňovania, jedinec nerobí v správaní prestávky, keďže nevie odhadnúť, kedy príde posilnenie, a navyše počet opakovaní správania je vysoký. (Atkinson et al., 2003). Nepravidelné (variabilné) posilňovanie má tú výhodu, že proces vyhasínania je pri takto napodmieňovanom správaní omnoho pomalší, a teda takéto správanie je dlhšie udržateľné, prípadne až rezistentné voči zmene (Thompson, 2013). Najlepším

príkladom variabilnej schémy posilňovania je hra na hracích automatoch, ktorá môže viesť až ku gamblerstvu (Atkinson et al., 2003).

- ***Negatívne posilňovanie***

Negatívne posilňovanie sa často nesprávne zamieňa za udelenie trestu. V skutočnosti je to však odstránenie trestu alebo nežiadúcej aktivity za účelom vyvolania žiadúceho správania (Thompson, 2013). Ak napríklad učiteľka potrebuje od žiakov, aby jej pomohli s presunom kníh z jednej miestnosti do druhej, môže im za vykonanie tohto správania ponúknuť zmrzlinu po vyučovaní ako odmenu, čo by bolo pozitívnym posilnením. Avšak rovnaký účinok bude mať aj to, ak učiteľka povie žiakom, že ak prenesú knihy, odpustí im plánovanú písomku z matematiky. Teda namiesto odmeny zruší neželanú aktivitu, čo nakoniec žiaci vnímajú ako formu odmeny. Iným príkladom je situácia, keď v materskej škole učiteľka povie predškólakom, že ak v tichosti a čo najskôr upracú triedu, budú mať po obede kratší spánok.

- ***Premackov princíp***

Vykonanie želateľných a príjemných činností sa podmieni tým, že jedinec vykoná nepríjemnú, neželanú činnosť, ktorej by sa jedinec inak pravdepodobne vyhol. Následná príjemná činnosť tu pôsobí ako odmena za vykonanie nepríjemného alebo málo sa opakujúceho správania (Veselský, 2011). Tento princíp je veľmi obľúbený u rodičov detí. Ak napríklad dieťa povie, že kamarát ide na výlet a on chce ísť s ním (želaná činnosť), rodičia môžu dieťaťu povedať, že môže ísť, len ak si urobí domáce úlohy (neželaná činnosť). Samozrejme, aktivita udelená rodičmi, musí byť časovo realizovateľná do odchodu na výlet. Pri Premackovom princípe tiež platí zásada, že želaná aktivita musí byť silnejšia, než neželaná aktivita (Premack, 1961, podľa Nickerson, 2022). Dieťa by sa pravdepodobne zrieklo výletu a aj domácich úloh, keby k domácim úlohám rodičia pridali upratanie izby alebo celého bytu, čo by dieťa stálo o mnoho viac energie. Teda želaná aktivita musí „stáť“ za to, aby prinútila dieťa vykonať neželanú aktivitu.

- ***Posilňovanie alternatívneho správania***

Ak chceme odstrániť nežiaduce správanie, môžeme použiť tresty a/alebo odmeňovanie alternatívneho správania, najlepšie takého, ktoré je s neželaným správaním nezlučiteľné. Napríklad, ak dieťa konzumuje veľa sladkých nápojov, budeme odmeňovať pitie čistej vody.

- ***Generalizácia, diskriminácia a vyhasínanie***

Procesy súvisiace s klasickým podmieňovaním platia tiež v prípade operantného podmieňovania. Jedinec generalizuje to, čo sa naučil a na druhej strane generalizácia môže byť brzdená procesom rozlišovania.

Vyhasínanie sa využíva hlavne pri problémovom správaní dieťaťa, kedy je potrebné zistiť, čo posilňuje/odmeňuje dané správanie a následne toto posilnenie/odmenu eliminovať, čím dosiahneme ukončenie problémového správania (Thompson, 2013).

- **Vyhýbavé správanie**

Jedinec sa môže naučiť reagovať tak, aby ukončil prebiehajúcu averzívnu (neprijemnú) udalosť. Jedinec sa tiež môže naučiť reagovať tak, že predchádza averzívnej udalosti ešte pred jej začatím (Atkinson et al., 2003). Napríklad dieťa odmieta po výmene učiteľiek chodiť do materskej školy, z dôvodu negatívnej skúsenosti, prípadne očakávanej negatívnej skúsenosti. Žiak sa odmieta učiť a pracovať na predmete, z ktorého dostáva iba negatívne hodnotenia/zlé známky.

- **Podmieňovanie a kontrola**

Operantné podmieňovanie je realizovateľné tiež iba vtedy, keď jedinec vníma, že má kontrolu nad posilňovaním. Pokiaľ jedinec nemá pod kontrolou proces posilňovania, posilňovanie nie je účinné (Atkinson et al., 2003).

Ako príklad poslúži experiment s malým dieťaťom v postieľke. Dieťa ležalo v postieľke na vankúši, pod ktorým bolo tlačidlo a na postieľke visela hračka. Keď dieťa otočilo hlavičkou do strany, stlačilo tlačidlo a hračka, ktorá visela na postieľke sa pohla. Dieťa sa rýchlo naučilo otáčať hlavičkou za účelom zapnutia pohybu hračky a na pohyb hračky reagovalo prejavmi radosti. Iné dieťa v rovnakej postieľke malo tiež pri sebe hračku, ktorá sa hýbala približne rovnako často, ako u dieťaťa v prvom prípade. Rozdiel bol v tom, že pohyb hračky neovládalo dieťa otočením hlavičky. Toto dieťa sa nenaučilo otáčať hlavičkou, a navyše po chvíli prestalo prejavovať známky radosti z pohybu hračky (Atkinson et al., 2003). Prítomnosť kontroly nad podmieňovaním je dôležitá nielen pri získavaní odmien, ale aj v situáciách, kedy je jedinec trestaný a mal by sa naučiť daným situáciám vyhýbať. V týchto prípadoch dochádza k javu, ktorý nazývame naučená bezmocnosť.

- **Naučená bezmocnosť**

Naučená bezmocnosť je stav apatie navodený tak, že je jedinec opakovane vystavený trestu, ktorému sa nemôže vyhnúť a jeho výskyt nemôže ovplyvniť, kontrolovať. Tento pocit bezmocnosti sa môže generalizovať a rozšíriť aj na ďalšie situácie.

Napríklad: Žiak v škole dostáva zlé známky, bez ohľadu na to, či sa učil alebo nie. Dôsledkom tejto situácie je rezignácia žiaka na učenie. Najmä ak žiak nedostáva ani inú formu odmeny „za snahu“.

Rozdiel medzi klasickým a operantným podmieňovaním (Drlíková et al., 1992; Atkinson et al., 2003):

Klasické podmieňovanie

- hneď po podmienenom podnete (svetlo, zvonček) sa objaví nepodmienený podnet (potrava). Opakovaním vzniká dočasný nervový spoj, vytvorí sa podmienený reflex a už samotný podmienený podnet vyvolá takú istú reakciu (slinenie zvierat) aj bez poskytnutia nepodmieneného podnetu;
- aktivita je na strane experimentátora;
- jedinec sa učí, že jedna udalosť nasleduje po druhej;

- reakcia naučená pomocou klasického podmieňovania je mimovoľná, a teda nie je možné ju vôľou potlačiť.

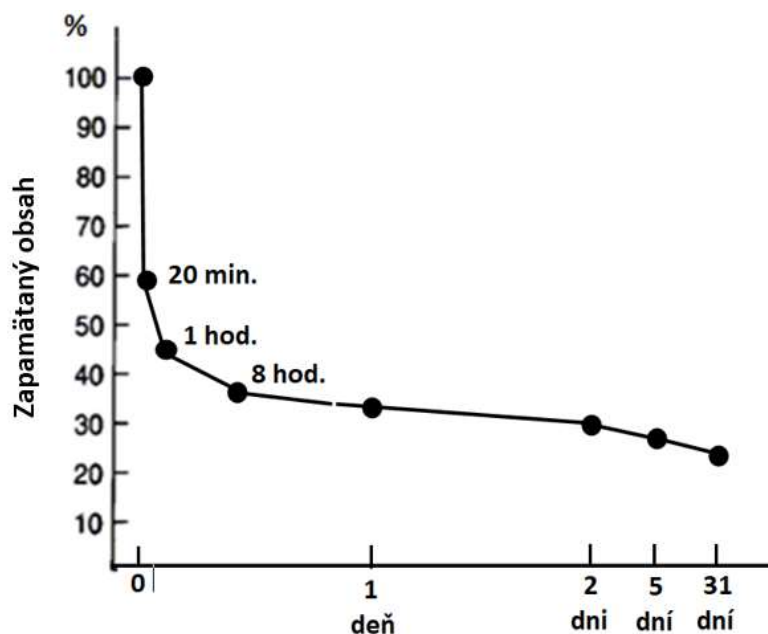
Operantné podmieňovanie

- najskôr sa musí jedinec vykonať aktivitu (potkan stlačí páčku) a až potom nastane posilnenie (pomocou potravy) podmieneného spojenia medzi páčkou a stlačením;
- zvyrazňuje sa cieľová aktivita subjektu (pokusného jedinca). Od jeho podmienenej odpovede závisí, či získa predmet posilnenia alebo nie, alebo či sa vyhne predmetu ohrozenia;
- aktivita je na strane subjektu, ktorý sa učí;
- jedinec sa učí, že aktivita, ktorú urobí, bude mať isté dôsledky;
- naučené správanie je vôľou ovplyvniteľné.

Poznatkové - verbálne učenie

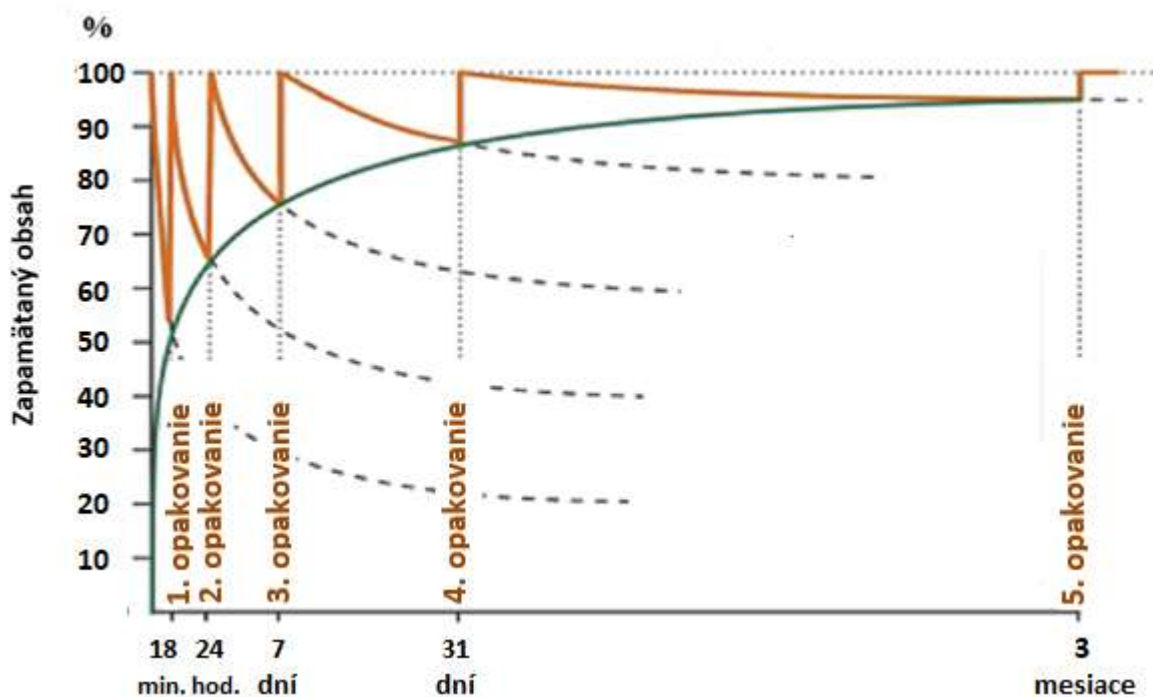
Poznatkové učenie je osvojovanie si poznatkov o prírode, spoločnosti, technike a pod. podľa jednotlivých vedných odborov, oblastí praxe, učebných predmetov. V tomto učení za nezapája len pamäť, ale ide o súhrn všetkých poznávacích procesov, zvlášť intelektových operácií, ale aj motivácie a celej osobnosti (Čáp, 1993). Pri učení sa poznatkom deti najčastejšie využívajú *verbálne učenie*, teda osvojovanie si obsahu, ktorý má verbálny, slovný charakter. Najviac informácií o tomto druhu učenia máme zásluhou nemeckého psychológa H. Ebbinghausa, ktorý toto učenie spájal s mechanickým učením (memorovaním) (Drlíková et al., 1992).

Ako sa mení množstvo zapamätaného materiálu v čase v prípade verbálneho učenia vyjadruje Ebbinghausová krivka zabúdania (obr. 1). Krivka poukazuje na to, že človek množstvo naučeného obsahu zabúda v priebehu prvých niekoľkých hodín, potom sa rýchlosť zabúdania znižuje. Táto krivka reprezentuje pamäť na slovný materiál, ktorý spolu nesúvisí. Pre rôzne druhy zapamätaného materiálu existujú rôzne druhy kriviek (Atkinson et al., 2003). Možno predpokladať, že krivka zabúdania napríklad zmysluplného materiálu nebude mať až tak prudký počiatočný pokles pamäťového výkonu. Všeobecne však platí, že najviac zabúdame krátko po naučení sa, neskôr sa proces zabúdania spomaľuje (Veselský, 2011).



obr. 1 Krivka zabúdania podľa H. Ebbinghausa
(Zdroj: Atkinson et al., 2003)

Efektívne učenie je spojené s opakovaním učiva počas krátkeho alebo najlepšie počas dlhšieho časového obdobia. Čím viac opakovaní v čase človek zrealizuje, tým viac materiálu si zapamätá (obr. 2). Opakovaním počas dlhšieho časového obdobia prenášame informácie z krátkodobej do dlhodobej pamäte, čo znamená, že si ich budeme pamätať dlhšie.



obr. 2 Množstvo zapamätaného učiva v dlhšom časovom rozmedzí
(Zdroj: Lovejoy, 2017)

Mechanické a zmysluplné učenie

Pomocou mechanického učenia sa človek učí bezvýznamový materiál ako napríklad násobilka, vybrané slová, časti ľudského tela, názvy štátov a pod. Pri učení sa informácii tohto druhu sú veľmi nápomocné mnemotechnické pomôcky¹, ktoré umožňujú vniesť určitú organizáciu alebo význam do málo zmysluplného materiálu, čím uľahčujú jeho učenie a zapamätanie (Veselský, 2011).

Zmysluplné učenie nastáva, pokiaľ informácie, ktoré si má človek osvojiť, v ňom navodzujú určitý význam. Osvojiť si informácie zmysluplným spôsobom znamená asimilovať, aktívne včleniť osvojené informácie do už existujúcich informácií v pamäti. Zmysluplné učenie je aktívny proces a vyžaduje od učiaceho sa, aby pri prijímaní a osvojovaní si informácií využíval aj ďalšie kognitívne procesy ako napríklad myslenie (Veselský, 2011).

K naučeniu sa zmysluplného učiva stačí mnohonásobne menší počet opakovaní, než k naučeniu sa rovnako rozsiahleho učiva, ktoré nedáva zmysel. Zmysluplné (logické) učenie je časovo úspornejšie a má tiež trvalejšie výsledky (Čáp, 1993).

Napriek tomu, že mechanické učenie je pri určitom učebnom obsahu potrebné, zmysluplné učenie je považované za efektívnejšie. Najmä malé deti si však často neuvedomujú, že opakovaním učiva a premýšľaním o ňom, si ho lepšie zapamätajú. Preto v tomto prípade musí učiteľ zohrávať aktívnu rolu a viesť deti k efektívnym učebným stratégiám (napr. tvorba schém, tvorba a kladenie otázok, kooperatívne učenie a pod.) a eliminovať tak mechanické učenie na čo najnižšiu možnú mieru.

Metódy verbálneho učenia (Drlíková et al., 1992):

- a) *metóda podržaných členov* - osoba si učivo prečíta a následne reprodukuje, bez opakovania. Dochádza pri tom k rýchlemu zabúdaniu;
- b) *metóda naučenia* - osoba sa učí predkladané učivo, až kým si ho bez chyby neosvojí. Po každom opakovaní sa učiaci pokúša reprodukovať učivo;
- c) *metóda úspor* - učí sa učivo do úplného ovládania a to tak, že po prvotnom naučení sa, nasleduje opakovanie o nejaký čas (hodiny, dni, týždne), pričom zakaždým sa učivo znova preskúša, hoci sa už na druhý deň z neho zabudnú určité prvky. Už naučené, ale zabudnuté učebné prvky sa efektívnejšie učia, než nový obsah. Vysvetľuje sa to tzv. "podprahovými stopami", t. j. vstěpovaním, ktoré nestačí na bezchybné opakovanie, ale pomáha zabudnutý obsah naučiť sa rýchlejšie.

Maršalová (podľa Drlíková et al., 1992) ďalej uvádza, že sila asociačného spojenia medzi verbálnymi prvkami a teda pravdepodobnosť ich zapamätania a vybavenia, závisí od dvoch zákonitostí:

¹ mnemotechnické pomôcky sú umelo vytvorené slová, vety, básničky, obrázky, ktoré slúžia na lepšie zapamätanie si faktov, alebo navzájom nesúvisiacich písmen, čísl, pojmov, objektov a pod. Mnemotechnické pomôcky môžu mať charakter vizuálny, zvukový či obrazový (grafický). Napríklad: Polomer Zeme: **6378** km – **ŠeTri** Sedem **Oslov**; Rímske čísla 50, 100, 500 a 1000: **LaCo DoMa** a pod.

- *Zákon častosti*: čím častejšie sa objavujú vedľa seba alebo po sebe isté verbálne prvky, tým sú asociácie medzi nimi silnejšie. Môžeme to vnímať aj ako častot'/frekvencia výskytu učebného materiálu v skúsenosti učiaceho sa. Tie učebné prvky, s ktorými sa učitelia v živote alebo v predchádzajúcom učení častejšie stretol, sa učia ľahšie a rýchlejšie, než prvky neznáme, nové.
- *Zákon čerstvosti/novosti*: čím je dotyk medzi verbálnymi prvkami časovo čerstvejší, tým je asociácia medzi nimi pevnejšia.

Psychomotorické učenie

Inak nazývané aj senzomotorické alebo percepčno-motorické učenie. Ide o učenie sa manuálnym zručnostiam, návykom, motorickým operáciám. Motorické odpovede sú pri tomto type učenia sa zložitejšie než pri podmienení. Nie je to len mechanické pospájanie úkonov, ale je to integrovaný funkčný celok motoriky, vegetatívneho systému (srdcový rytmus, dýchanie...) a procesov CNS (pocit'ovanie, vnímanie pamäť, myslenie, predstavivosť, vôľa a pod.) - napr. pri písaní, čítaní, pri hre na hudobnom nástroji alebo pri učení sa iným rôznym pohybovým činnostiam (Čáp, 1993; Drliková et al., 1992). Tak ako aj pri iných druhoch učenia, aj tu je veľmi dôležitá spätná väzba. Pri psychomotorickom učení sa tiež často využíva nácvik po častiach a nácvik v predstavách.

Osvojovanie má 3 fázy (Čáp, 1993):

- *oboznámenie sa s priebehom činnosti na kognitívnej úrovni* - popis, názorná ukážka, výklad, návod;
- *cvičenie (vykonávanie činnosti pod vedomou kontrolou)* - žiak skúša pohyb pomaly, vedome sa kontroluje; učiteľ koriguje prípadné chyby a dbá na to, aby sa žiak nenaučil chybné pohyby, lebo potom sa to veľmi ťažko preuča;
- *automatizácia* - pohyby postupne prestávajú byť pod vedomou kontrolou, znižuje sa únava, pohyby sú presnejšie, kvalitnejšie, zvyšuje sa rýchlosť pohybov.

Krivky učenia a zabúdania spomenuté pri verbálnom učení môžeme aplikovať aj na psychomotorické učenie. Rýchlosť zabúdania závisí od toho, či sú jednotlivé pohybové úkony vzájomne poprepávané (zmysluplné učenie), alebo na seba nadväzujúce, alebo ide o rad vzájomne málo previazaných odpovedí na jednotlivé podnety (mechanické učenie) (Veselský, 2011).

Sociálne učenie

Jedinec si pri styku s druhým človekom alebo so sociálnou skupinou osvojuje zručnosti, návyky a postoje potrebné ku spoločenskému styku, k životu medzi ľuďmi, preberá za svoje sociálne roly, morálne, estetické a iné normy spoločnosti, v človeku sa formujú motívy a vlastnosti (napr. zmysel pre spoluprácu, ohľaduplnosť, bezohľadnosť, agresivita a pod.) (Kubáni, 2010). Pri sociálnom učení ide teda o učenie sociálnej komunikácii, interakcii a percepčii. Učíme sa žiť medzi ľuďmi, spolupracovať s nimi, vychádzať s nimi. Osvojujeme si sociálne vedomosti, sociálne roly, formujeme motívy a charakter (Čáp, 1993).

Sociálne učenie alebo učenie pozorovaním je druh učenia, ktorý najviac rozpracoval A. Bandura. Na rozdiel od behavioristov, podľa Banduru učenie môže prebiehať *aj bez okamžitého posilnenia* (Hall, Lindzey, 2002). Nové správanie, ktoré takto vzniklo, je podľa Banduru možné *na základe ľudských kognitívnych schopností*, napríklad vnímania a myslenia. Podnety z pozorovania sa premenia do mentálnych obrazov, predstáv, alebo slovných symbolov, jazyka. To umožňuje ľuďom premeniť to, čo sa naučili pozorovaním, do svojich nových schém správania (Hall, Lindzey, 2002). Učenie pozorovaním, či napodobňovaním je podľa Banduru účinnejšie, než učenie pomocou odmiern a trestov, teda operantným podmieňovaním (Čáp, 1993). Dieťa sa správa skôr podľa toho, ako sa jeho matka správa, než podľa toho, čo a ako matka odmeňuje a trestá (Kotásková, 1987).

Sociálne učenie má zásadný význam pri formovaní osobnosti človeka, a to prostredníctvom foriem sociálneho učenia ako *napodobňovanie a identifikácia*. V sociálnom styku sa dieťa učí lepšie chápať následky určitého správania, konania, dieťa sa učí pozrieť sa na situáciu z hľadiska druhého. Ovplyvňuje to správanie dieťaťa k ostatným a formovanie jeho osobnosti (Čáp, 1993).

Napodobňovanie pôsobí aj pri vzniku alkoholizmu, pri drogových závislostiach, fóbiách (napr. strach z niektorých zvierat) a pod. Dieťa napodobňuje (často nevedome) svojich rodičov, staršie deti alebo postavy z filmov (Čáp, 1993). Najmä malé deti sa veľa naučia práve učením pozorovaním, či napodobňovaním. Učia sa česať vlasy hrebeňom, jesť lyžičkou, obúvať topánky, či hygienické návyky (napr. používanie WC), tak že napodobňujú úkony iných ľudí. V podmienkach školy je modelom učiteľ alebo aj spolužiaci. Deti sa tak učia napríklad postojom a prístupom k iným ľuďom. Učia sa určité správanie bez toho, aby museli vykonávať množstvo pokusov a omylov, ako pri operantnom podmieňovaní (Veselský, 2011).

Dôležitým faktorom v sociálnom učení pozorovaním sú okrem iného aj *osobnostné charakteristiky modelu, ako aj pozorovateľa* (Hall, Lindzey, 2002), ktoré ovplyvnia to, či daná osoba bude inou osobou napodobňovaná a do akej miery; či bude osoba napodobňovaná jednou osobou alebo celou skupinou ľudí.

Pozorované správanie môže pozorovateľa ovplyvniť aj v závislosti od toho, či je model *správania odmenený alebo potrestaný*. Pozorované správanie tak môže byť u pozorovateľa zosilnené alebo zoslabené (Hall, Lindzey, 2002). Práve vnímanie dôsledkov správania, ktoré je u iných osôb odmeňované a trestané, je to, čím sa sociálne učenie odlišuje od operantného podmieňovania. Zatiaľ čo pri operantnom podmieňovaní bol odmeňovaný a trestaný priamo daný jedinec, pri sociálnom učení jedinec vníma trestanie a odmeňovanie iných, pričom to má na správanie daného jedinca rovnaký vplyv, akoby bol trestaný či odmeňovaný on sám.

Niekedy si učitelia nemusia byť vedomí toho, že opakované nevhodné správanie dieťaťa môže mať príčinu práve vo vnímaní pozitívnych dôsledkov tohto správania u iných (napr. status, obdiv, pozornosť, moc).

Učenie riešením problémov

Riešenie problému sa považuje za druh učenia, pretože úspešný pokus riešiť problém vedie k zmene alebo k modifikácii správania učiaceho sa. Považuje sa za najzložitejší druh učenia. (Drlíková, et al., 1992). Ide hlavne o matematické alebo technické úlohy, o použitie pravidiel pravopisu a gramatiky materinského a cudzieho jazyka. Metódy riešenia problémov rozvíjajú najmä myšlienkové procesy a intelektové schopnosti (Čáp, 1993).

Problémové vyučovanie sa považuje za najvhodnejší spôsob učenia, ktorým sa snažia pedagógovia odstrániť jednostranné a verbalistické učenie žiakov. Podstata spočíva predovšetkým v aktívnej činnosti žiaka (za pomoci učiteľa) hľadať a nájsť spôsoby riešenia daného problému na vyučovacích hodinách alebo pri domácich úlohách (Drlíková et al., 1992). Človek si skôr zapamätá to, na čo prišiel sám. Dôležitý je rozvoj myšlienkových operácií. Nie množstvo úloh je dôležité, ale osvojenie si správnych myšlienkových postupov. Najlepšie sa to využíva v matematike či fyzike. Propagátorom problémového vyučovania je J. S. Bruner, ktorý sa snažil, aby žiaci v škole napodobňovali činnosť vedeckého pracovníka (Drlíková et al., 1992).

Priklady problémov(Čáp, 1993):

- *Známy mi telefonuje, že mi po svojom kamarátovi pošle knihu. Tento posol mi ju predá na zastávke MHD v určenú hodinu. Čo potrebujeme vedieť? ... Potrebujeme vedieť určité znamenia, znaky, podľa ktorých spoznáme posla. So žiakmi sa následne môžeme rozprávať o tom, čo sú znaky a aký je ich význam; Znaky môžeme prepájať spojkou "a", prípadne "alebo"... čo to znamená? (logické spojenia, vzťahy medzi znakmi)...*
- *Pri zariadzovaní izby si v merítke nakreslíme pôdorys miestnosti a jednotlivých kusov nábytku, nábytok vystrihneme a presúvame na rôzne miesta v miestnosti, aby sme mohli posúdiť vhodné usporiadanie. Príklad problému: Sme štyria a prídu traja hostia. Koľko nás bude spolu? Koľko potrebujeme miesta pri stole? ...*

Dôležité je tu rozlišovanie medzi úlohou a problémom (Jurčo podľa Drlíkovej et al., 1992): *Úloha* je chápaná ako taká situácia, pri ktorej je jasný cieľ a aj prostriedky a cesta na jeho dosiahnutie. Pri riešení úlohy sa uplatňuje reproduktívne myslenie. *Problém* je chápaný ako stav, keď subjekt pozná cieľ, ale nevie ako ho má dosiahnuť (nepozná cesty, spôsoby). Pri riešení problému sa uplatňuje produktívne myslenie.

Podľa Drlíkovej et al. (1992) sa najčastejšie uvádzajú štyri etapy riešenia problému:

1. stav neistoty, dilemy, pochybnosti, frustrácie;
2. identifikácia problému, ktorý sa má riešiť;

3. hľadanie faktov informácií o probléme a formulácia hypotézy, tvorba riešení;
4. overovanie, realizácia riešenia, prípadne preformulovanie hypotézy.

Existujú určité bariéry, ktoré nám môžu brániť v riešení problému, napríklad vnímanie použitia predmetov len istým spôsobom alebo zvyk riešiť problémy istým spôsobom. Deti často vedia vyriešiť problém rýchlejšie a efektívnejšie, lebo nie sú zaťažované skúsenosťami a viac používajú fantáziu. Deti riešia problémy iným spôsobom než dospelí. Najprv riešia problém vonkajšou manipuláciou s predmetmi, potom prechádzajú k hlasnej vonkajšej reči, a potom k vnútornému procesu. Tento proces je treba rešpektovať, aby sme dieťa nezabrzdili v snahe o riešenie problému (Čáp, 1993).

Do úvahy je treba brať aj úroveň kognitívnych schopností detí toho ktorého veku (Čáp, 1993). Dieťa *predškolského veku* nemá rozvinutý systém logických operácií, názorné myslenie (závisí na tom, čo práve vníma). Sústreď sa na jednu vlastnosť predmetu. Dieťa v období *mladšieho školského veku* už využíva logické operácie, avšak stále iba v medziach konkrétnych skutočností alebo predstáv (Vágnerová, 2014). Rozvíjanie myslenia a riešenia problémov u detí prebieha predovšetkým pomocou hier. Tieto hry vyžadujú účasť dospelých, ktorí sú inteligentní, trpezliví a všímaví, ochotní vytvárať situácie, v ktorých sa deti môžu rozvíjať. Dôležitú úlohu tu zohráva vnútorná motivácia detí (Čáp, 1993).

Odporúčaná literatúra

- BANDURA, A., 2018. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*. 13(2), 130-136.
- BANDURA, A., 2017. Social cognitive theory. In: S. Rogelberg, ed., *The SAGE encyclopedia of industrial/organizational psychology*. Beverly Hills: Sage Publications, 1451-1454.
- BANDURA, A., 2016. The power of observational learning through social modeling. In: R. Sternberg, S. T. Fiske a D. J. Foss, eds., *Scientists making a difference*. Cambridge University Press, 235-239.
- ČAPEK, R., 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-8951-4
- DALLA, C. a T.J. SHORS, 2009. Sex differences in learning processes of classical and operant conditioning. *Physiology & Behavior*. 97(2), 229-238.
- DVOŘÁKOVÁ, H. a Z. MICHALOVÁ, 2004. *Využití psychomotoriky ve škole*. Praha: UK PdF. ISBN 80-7290-157-5
- FRYJAUFOVÁ, E. 2006. *Naučte své dítě efektivnímu učení*. Brno: Computer Press, a.s., ISBN 978-80-251-1481-0.
- MAIA, T. V., 2009. Reinforcement learning, conditioning, and the brain: Successes and challenges. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*. 9(4), 343-364.
- MATĚJČEK, Z., 2015. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0852-5
- MATĚJČEK, P., 2021. *Chytrost bez porozumění: hypotéza kulturní inteligence a její limity*. Theory of Science. 43(1), 117-143.

4 MOTIVÁCIA

Motivácia sa považuje za jednu z najdôležitejších stránok osobnosti človeka. Predstavuje silu, ktorá ho poháňa do činnosti a usmerňuje jeho činnosť (Kačáni et al., 2004). Základné delenie motivácie je na motiváciu vnútornú (uspokojenie z činnosti ako takej) a vonkajšiu (napr. odmeny, pochvaly, známky, tresty, napomenutia a pod.). U mladších detí prevláda vonkajšia motivácia (pochvala, odmena, trest). S rastúcim vekom sa formuje u dieťaťa systém vnútornej učebnej motivácie. Je veľmi dôležité, aby sa vonkajšia motivácia premenila na vnútornú a aby sa stala hybnou silou učenia sa žiaka (Lokšová, Lokša, 1999). Ako uvádza Čáp (1993), využitie vonkajšej motivácie vo vyučovaní a výchove je bežné a dôvodné, ale pokiaľ sa stáva hlavnou motiváciou, vedie k nežiaducim výsledkom. Samotná vonkajšia motivácia nestačí k dosiahnutiu dlhodobých výsledkov v učení a ku formovaniu zrelej osobnosti. Bez radosti z činnosti a z poznania, z osvojenia niečoho nového, bez radosti zo spoločnej činnosti v priaznivej emočnej klíme a bez uspokojenia z realizácie hodnotného cieľa je motivácia a celá osobnosť ochudobnená. Prejavuje sa to v labilite, v nespokojnosti, v osobných vzťahoch i v práci, ako aj v iných oblastiach života (Čáp, 1993).

Potreby

Jeden z pohľadov na motiváciu hovorí, že človek sa nejako správa a koná preto, aby uspokojil svoje špecifické potreby. Človek môže vyvinúť veľké úsilie a snahu, aby jeho potreba bola saturovaná, naplnená. Ak zistíme, čo človeku chýba, aké má nenaplnené potreby, vtedy pochopíme prečo sa správa práve takto (Mareš, 2013). Potreby sú zdrojom aktivity a motivácie žiaka. Ak sa učiteľovi alebo vychovávateľovi podarí zladať potreby a ciele žiaka, potom je pravdepodobné, že si žiak bude saturovať svoje potreby práve dosahovaním vytýčených cieľov (Kačáni et al., 2004).

Asi najznámejšiu hierarchiu potrieb vytvoril A. Maslow. Predpokladal, že pre človeka nie sú všetky potreby rovnako dôležité. Ľudské potreby zoradil podľa ich zložitosti a nevyhnutnosti (obr. 3). Z tejto teórie, keď je žiak hladný, smädný, unavený alebo chorý, len ťažko sa bude sústrediť na učenie. Podobne keď je v škole zosmiešňovaný, ponížovaný, alebo izolovaný a nikto sa s ním nechce baviť, či pomôcť mu, pravdepodobne nebude chcieť chodiť do školy a len malú snahu bude prejavovať v učení. Taktiež žiak, ktorý nie je doma vedený k tomu, že vzdelanie má hodnotu a nemá ho zaradené medzi svoje záujmy, alebo žiak ktorý si neverí, nebude mať silnú potrebu získavať nové vedomosti (Mareš, 2013). Fenoménom dnešnej doby je aj vysoká rozvodovosť manželov, rodičov detí. Náročne prebiehajúci rozvod rodičov môže ohroziť potrebu bezpečia, istoty, ako aj niektoré sociálne potreby (napr. potreba lásky, zázemia). Dieťa v takejto emočne náročnej situácii bude len ťažko ašpirovať na výkon v škole. Zväčša sa u týchto detí objavuje práve zhoršenie prospechu.



obr. 3 Maslowova hierarchia potrieb

Maslowovej hierarchii potrieb však oponoval rakúsky psychológ V. Frankl, ktorý sa vo svojej práci zaoberal zmyslom života, pričom vychádzal z vlastných skúseností z koncentračného tábora. V koncentračnom tábore si všimol, že aj napriek tomu, že ľudia nemali uspokojené základné fyziologické potreby, práve uspokojenie vyšších potrieb ako láska a sebarealizácia sa vtedy stalo relevantným a dalo im to silu prežiť. Uspokojenie vyšších potrieb teda môže pomôcť človeku zvládnuť frustráciu z nemožnosti uspokojenia nižších potrieb.

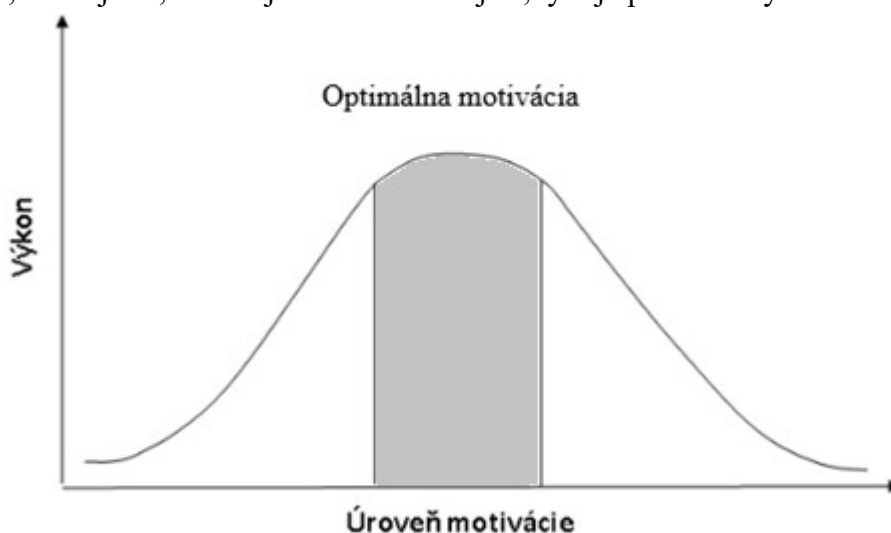
V. Frankl zdôrazňoval, že nie je dôležité mať k prežitiu, čo potrebujete, ale dôležitejšie je to, pre čo žijem. Zámožní ľudia majú uspokojené všetky svoje základné potreby, ale často postrádajú zmysel života a následne trpia neurotickými poruchami (Grace, 2017). V podobnom duchu sa vyjadril aj významný český psychológ J. Čáp (1993), podľa ktorého je delenie potrieb len umelé a jednotlivé potreby sú navzájom prepojené.

Čáp (1993) uvádza tieto skupiny potrieb:

- *elementárne životné potreby* (fyziologické) - kyslík, potrava, spánok, sexuálne potreby..;
- *potreba istoty* - potreba byť v bezpečí, pri fyzickom ohrození, alebo psychickom (neprehľadná situácia, zmätok), či sociálnom (konflikt v rodine, nezamestnanosť);
- *potreba podnetov, zmeny a činnosti* - človek vyhľadáva nové podnety, dojmy, zmenu a rozptýlenie, ináč môže upadnúť do hnevu, či zúfalstva, môže sa dostať dokonca až chorobný stav. Prejavuje sa radosťou zo samotného vykonávania činnosti bez ohľadu na výsledok alebo uznanie. Napríklad radosť z pohybu, záľuby, kultúrne záujmy a pod.;
- *potreba sociálneho styku* - porozumenie, vzájomná pomoc, vzájomné kladné city a citové prejavy;
- *potreba výkonu a spoločenského uznania* - dosiahnutie dobrých výsledkov v práci, v športe, alebo v inej činnosti a tým aj uznanie druhých. Získať moc, prestíž, prekonať pocit menejcennosti, prekonať strach z neúspechu;
- *potreby poznávacie, estetické* - zvedavosť, túžba poznať svet, vedecké záujmy, záľuba v krásnom (kvety, krajiny, umenie).

Motivácia k učeniu

Existuje určitá optimálna úroveň motivácie k tomu, aby učenie prebehlo efektívne (viď obr. 4). Keď je žiak málo motivovaný, a tiež ak je premotivovaný, nepodá najlepší výkon. Na druhej strane, ukazuje sa, že čím je úloha náročnejšia, tým je potrebná vyššia úroveň motivácie.



obr. 4 Yerkes-Dodsonov zákon

Faktory podporujúce motiváciu žiaka k učeniu

(Auger, Boucharlat, 2005; Čáp, 1993; Drlíková et al., 1992)

- **Motivácia učiteľa**

Kto chce motivovať druhých, musí byť sám motivovaný. Cieľom je vzbudiť u žiakov lásku k predmetu, ktorý vyučuje a radosť zo samotného učenia. Motivácia vyžaduje od učiteľa množstvo energie, avšak na strane druhej, motivovaní žiaci spätne motivujú učiteľa.

- **Dôvera v pokrok**

Nie je možné motivovať žiakov, bez učiteľovej viery v skutočnosť, že žiakov je možné vychovávať a vzdelávať. Pri vhodných podmienkach je každý žiak schopný uspieť. Byť presvedčený o možnostiach žiaka znamená preniesť na žiaka vieru v jeho schopnosť ďalej sa rozvíjať.

- **Novosť situácie, predmetu alebo činnosti**

Dieťa akéhokoľvek veku upúta všetko, čo je nové. Je to prejav zvedavosti, potreby poznania. Prejavuje sa to aj v názornom prezentovaní učiva, v slovnom vyjadrení rozporu, problému, odlišnosti od žiakovej doterajšej skúsenosti, od jeho očakávania. Predloženie učiva ako hádanky, niečo, čo vzbudí údiv, úžas, prekvapenie. Silným motivačným účinkom je aj to, keď žiak nachádza v učive zároveň niečo známeho a pochopiteľného. Známe prvky, či aspekty

dávajú nádej, že nový problém zvládnem, mám sa o čo oprieť. Mohli by sme tu zaradiť aj prácu učiteľa s hlasom, ktorý by nemal byť monotónny, ale meniaci sa v tempe aj intenzite.

- **Vlastná činnosť žiaka a uspokojenie z nej**

Žiak by nemal byť pasívnym divákom. Každé dieťa a žiak má radosť z činnosti, z učenia ako hry, manipulácie s nástrojmi, prístrojmi a pod. Deti motivuje aj činnosť ako hra s fantáziou a myslením v námetových hrách, v rozprávkach, príbehoch, v riešení hádaniek a i. Motivačne pôsobí aj činnosť, ktorá poskytuje príležitosť k tvorivosti, sebavyjadreniu či sebarealizácii.

- **Úspech v činnosti**

Uspokojuje to potrebu vyniknutia a spoločenského uznania, ale aj potrebu získania zručnosti, vedomosti, znalosti. Potreba byť ocenený je vlastná každému jedincovi. Ocenenie vynaloženého úsilia a čiastkových úspechov je pre žiaka odmenou a motivuje ho k ďalšiemu vzdelávaniu. Nie vždy je možné iba čakať, kým sa úspech dostaví sám, často je nutné navodiť takú situáciu, pri ktorej bude môcť žiak zažiť úspech, ktorý ho motivuje k ďalšej práci a získaniu ďalšieho úspechu. Úspech zvyšuje sebahodnotenie a sebavedomie. Zážitok úspechu je považovaný za jeden z najsilnejších motívov k učeniu. Radosť z úspechu však závisí od náročnosti úlohy. Úloha by mala byť stredne ťažká, aby sa s ňou žiak potrápil, ale zároveň s nádejou, že to môže zvládnuť. Úloha by nemala byť nad sily žiaka, resp. cieľ by nemal byť príliš vzdialený, aby to žiaka neodradilo. Pokiaľ je cieľ príliš vzdialený/ náročný je potrebné úlohu rozdeliť na menšie, čiastkové ciele, ktorých postupným plnením dosiahneme konečný cieľ. Na druhej strane aj príliš ľahká úloha nie je motivujúca. Ak je žiak odmenený za akýkoľvek výkon (vysoký aj slabý), odmena je vnímaná ako prirodzená súčasť výkonu, čo motiváciu aj samotný výkon znižuje až brzdí. Je dôležité, aby učiteľ vedel nájsť primeranú úroveň náročnosti úloh pre jednotlivých žiakov, aby na jednej strane mohli zažiť úspech a dobrý pocit z podaného výkonu, bez pocitu krivdy a frustrácie z príliš nízkej či vysokej náročnosti úlohy a z nespravodlivého hodnotenia.

- **Sociálne momenty**

Väčšiu motiváciu majú žiaci k tomu, čo kladne hodnotia osoby, ku ktorým majú žiaci kladný vzťah (rodič, učiteľ, kamarát, hrdina, živý príklad človeka z nejakého odboru, ktorý je zároveň žiakovi sympatický...). Značným motivátorom je aj spoločná činnosť (učenie, tréning, domáca príprava a pod.) v priaznivej emočnej klíme.

- **Súvislosť nového učiva s predchádzajúcim učivom alebo so skúsenosťou a záujmami žiaka**

Učiteľ by mal poznať záujmy žiakov (čo ich zaujíma, na čo sa pýtajú, aké majú problémy), na ktoré môže nadviazať pri výučbe nového učiva. Taktiež bez rešpektovania úrovne predchádzajúcej skúsenosti, dosiahnutých vedomostí, nemožno žiaka motivovať do ďalšieho učenia.

- **Tendencia dokončiť úlohu (Zeigarnikovej efekt)**

Pri začatí riešenia úlohy, keď táto úloha má nejaký cieľ, vzniká v osobnosti tzv. "napätý systém", ktorý je zameraný na dosiahnutie daného cieľa. Len čo sa cieľ dosiahne, napätie sa uvoľní. Keď sa činnosť človeka preruší pred dokončením úlohy, stav napätia ostáva a núti človeka vrátiť sa k tejto činnosti a cieľ dosiahnuť. Ukončené úlohy sa rýchlejšie zabúdajú, než tie neukončené, vďaka uvoľneniu stavu napätia.

Sebanaplnujúce proroctvo (Pygmalion a Golemov efekt)

Špecifickým prípadom motivácie k učeniu a k výkonu sú fenomény sociálnej percepcie, Pygmalion a Golemov efekt, ináč nazývanými sebanaplnujúcim proroctvom. Tieto javy sú príkladom toho, ako rigidné a chybné vnímanie dieťaťa/žiaka pretavené do následného hodnotenia dieťaťa/žiaka, môže ovplyvniť jeho motiváciu, výkon a sebahodnotenie.

Túto problematiku rozpracovali Rosenthal a Jacobson (1966), ktorí sa vo svojej výskumnej práci venovali otázke, ako očakávania učiteľov ovplyvňujú výkon žiakov v škole. V jednom z experimentov dostali učitelia v škole tipy na obzvlášť šikovné a nadané deti. V skutočnosti bol výber nadaných detí robený náhodne, resp. išlo o priemerné deti. Zaujímavým a dôležitým zistením bolo, že na konci školského roka sa tejto vzorke detí výrazne zlepšil prospech. Výskumníci zo skrytých záznamov zistili, že učitelia sa k vybraným deťom správali (vedome, ale i nevedome) inak - častejšie ich vyvolávali, viac ich chválili, používali inú neverbálnu komunikáciu, mimiku a gestikuláciu a pod. Tento jav, keď sa pozitívne očakávania učiteľa pretavia do lepšieho školského výkonu žiaka, bol nazvaný *Pygmalion efekt*, podľa gréckeho mytologického príbehu o Pygmalionovi. Pygmalion bol tvorca krásnej ženskej sochy, ktorá silou lásky a božským pričinením ožila a získala vlastnosti, ktoré si u nej Pygmalion vysníval.

Opakom pygmalion efektu je *Golemov efekt* („golem“ v hebrejčine znamená „nedokonalý“). Ak máme na niekoho znížené nároky, vnímame ho negatívne, ako menejcenného, nedokonalého, slabého, hlúpeho a takto k nemu aj pristupujeme, tento človek sa podľa toho neskôr začne aj správať.

Rosenthal a Jacobson (1966) však zistili, že toto sebanaplnujúce proroctvo (Pygmalion a Golemov efekt) neúčinkuje u žiakov vyšších ročníkov, ale iba u mladších žiakov. Toto zistenie vysvetlili skutočnosťou, že mladšie deti sa vo všeobecnosti považujú za prispôsobivejšie, je možné ich viac ovplyvniť a sú citlivejšie na nepatrné a neúmyselné signály, ktoré učitelia voči nim prejavujú.

Individuálne rozdiely v motivácii

- **Odmeny**

Prejavujú sa v tom, čo je pre dieťa odmenou. Čo je pre jedno dieťa lákavou odmenou, pre iné nemusí mať význam. Dôležitým, predpokladom výchovy a vyučovania je poznať, čo deťom robí radosť a prináša im uspokojenie (Gage, Berlinger podľa Čáp, 1993), a následne na to nadväzovať výuku a výchovu dieťaťa, čo zvýši jeho motiváciu v práci a úlohe.

- **Výkonová motivácia**

Individuálne rozdiely je badať tiež vo výkonovej motivácii. Na školský výkon (neskôr pracovný) priaznivejšie pôsobí nádej na úspech, než strach z neúspechu. Oba formy výkonovej motivácie vyžadujú odlišný prístup rodičov a učiteľov.

Žiaci so silnou nádejou na úspech sú prevažne optimisti. Nezdary chápu ako náhodu, nereagujú podráždene, avšak potrebujú usmernenie k realistickému pohľadu na svoj výkon, na vynaložené úsilie a svoje predpoklady. Niekedy potrebujú priamo korekciu nereálneho sebahodnotenia.

Žiaci so strachom z neúspechu sú žiaci úzkostnejší, trémisti, sú naladení pesimisticky, pochybujú o svojich predpokladoch, bez ohľadu na skutočný stav vecí. Pri nezdaroch potrebujú povzbudenie (Clauss podľa Čáp, 1993).

- **Záujem**

Záujem môžeme charakterizovať ako stav zahŕňajúci kognitívnu ako aj emočnú stránku osobnosti (Duchesne, McMaugh, 2016). Záujem je možné popísať rôznymi spôsobmi. Renninger a Hidi (2011) ho definujú ako kritickú motivačnú premennú, ktorá usmerňuje pozornosť a aktivitu človeka smerom k určitým objektom alebo udalostiam. Zaujatá osoba môže byť tak pohltená objektom záujmu, že si nemusí byť vedomá okolitého diania, ako ani pohlcujúceho stavu samotného. Vzbudenie záujmu dieťaťa súvisí s faktormi podporujúcimi motiváciu dieťaťa uvedenými vyššie.

Motivácia a aktivizácia

Existuje úzka súvislosť medzi motiváciou a aktivitou žiakov. Podľa Kačániho et al. (2004) možno aktiváciu, ako tendenciu byť činným v procese prežívania a správania, považovať za najdôležitejšiu súčasť motivácie. „Miera aktivity v školskej práci má primárny vzťah ku kvalite dosahovaných výkonov v učení.“ (Kačáni et al., 2004, s. 81)

Psychomotorickú aktivitu determinuje *uspokojovanie základných biologických potrieb*, avšak určitú mieru aktivity navodzuje aj *prirodzená snaha po sebazdokonaľovaní, po začlenení sa do spoločnosti či do skupiny*, ako aj *snaha po uspokojovaní ďalších sociálnych potrieb*. Aktivácia je úzko spätá s *potrebami, záujmami a presvedčením žiaka* (Kačáni et al., 2004).

Podľa Veselského (2011) je prostriedkom aktivizácie žiakov aj *kladenie otázok*. Kladenie otázok je tiež príležitosťou na opakovanie, podržanie myšlienok v krátkodobej pamäti, podnecuje žiakov k premýšľaniu, zlepšuje ich chápanie učiva a kultivuje myslenie žiakov. Môže ísť o kladenie otázok učiteľom, alebo aj samotnými žiakmi. Ako Veselský (2011) ďalej uvádza, dobré otázky sú tie, ktoré pomáhajú žiakom učiť sa. Ide hlavne o otázky, ktoré majú vzťah k preberanému učivu. Môže ísť napríklad o otázky, ktoré podnecujú žiakov, aby spájali nové informácie s tými, ktoré si už osvojili, čím prispievajú k chápaniu podávaných informácií, a tým aj k zmysluplnému učeniu.

Odporúčaná literatúra

- HUANG, S. Y., KUO, Y. H. a H.C. CHEN, 2020. Applying digital escape rooms infused with science teaching in elementary school: Learning performance, learning motivation, and problem-solving ability. *Thinking Skills and Creativity*, 37(129).
- HUTAJULU, M., WIJAYA, T. T a W. HIDAYAT, 2019. The effect of mathematical disposition and learning motivation on problem solving: an analysis. *Infinity*, 8(2), 229-238.
- KÁNOVÁ, K., 2014. *Aktivizujúce metódy a možnosti ich uplatnenia v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-883-6. [online]. [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: <https://archiv.mpc-edu.sk>.
- KHAIRANI, S., SUYANTI, R. D. a D. SARAGI, 2020. The Influence of Problem Based Learning (PBL) Model Collaborative and Learning Motivation Based on Students' Critical Thinking Ability Science Subjects in Class V State Elementary School 105390 Island Image. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 3(3), 1581–1590.
- KOSTRUB, D., SEVERINI, E. a L. KOREŇOVÁ, 2020. Učenie sa päťročných detí využitím digitálnych technológií a robotiky v materskej škole. In: A. KLIM-KLIMASZEWSKA a I. SCHOLTZOVÁ, eds. *Współczesne idee w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Sedlce: IKRIBL, s. 129-154. ISBN 978-83-66-597-00-6
- LOKŠOVÁ I., LOKŠA J., 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
- PUSPITARINI, Y. D. a M. HANIF, 2019. Using Learning Media to Increase Learning Motivation in Elementary School. *Anatolian Journal of Education*, 4(2), 53-60.
- SLEZÁKOVÁ, T., 2019. Kvalitná materská škola-predoklad úspešného štartu dieťaťa do školy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 1, 48-58.
- SWEET, A. P., GUTHRIE, J. T. a M. M. NG, 1998. Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 210–223.
- ŠVÁBOVÁ, B., 2019. Podpora dieťaťa v oblasti komunikácie prostredníctvom metód tvorivej dramatiky s využitím literárnych textov v materskej škole. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 5, 75-83.
- VON KOTZEBUE, L., MÜLLER, L., HASLBECK, H., NEUHAUS, B.J. a E.-M. LANKES, 2020. Cognitive activation in experimental situations in kindergarten and primary school. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(2), 284-298.
- WEBEROVÁ, A. 2020. *Aktívne učenie sa pomocou interaktívnej tabule na pracovnom vyučovaní v špeciálnej základnej škole*. MEA2000 o. z. ISBN 978-80-560-0366-4
- WOLTER, I. a B. HANNOVER, 2021. Quality of attachment relationships and frequency of mathematics- and science-related activity offers in kindergarten as predictors of girls' and boys' mathematics-related motivation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36, 53-63.

5 OSOBNOSŤ UČITEĽA

Učiteľ je rozhodujúci činiteľ v riadenom učení. Má schopnosť zefektívniť učenie svojich žiakov. Vkladá do vyučovacieho procesu svoju osobnosť, pedagogické schopnosti, vedomosti, svoju minulosť, svoje potreby (Čáp, 1993). Učiteľ sa počas svojej dlhoročnej praxe stretne s rôznymi pedagogickými situáciami, ktoré si od učiteľa budú vyžadovať využitie rôznych vlastností a schopností. Na dosiahnutie určitého výchovného efektu je možné použiť rôzne spôsoby a postupy, teda rôznymi cestami je možné dosiahnuť rovnaký cieľ. Nedostatok určitých vlastností a schopností môžu učitelia kompenzovať inými vlastnosťami a schopnosťami. Učiteľ nemôže byť vo všetkých oblastiach dokonalý, aj učiteľ je len človek, a teda môže robiť chyby; mal by byť prirodzený a autentický (Holeček, 2014). Medzi pedagogické situácie, ktoré môžu byť pre učiteľa výzvou je napríklad aj zastávanie rôznych rolí, ktoré sa môžu v istých situáciách dostať do konfliktu.

Rola učiteľa

A. Woolfolk (1990) vo svojej publikácii zdôrazňuje, že učiteľ počas výkonu svojho povolania môže zastupovať viacero sociálnych rolí:

- *rola učiteľa* - učiteľ by mal ovládať stratégie a techniky vyučovania a učenia, ako napr. jasné vysvetľovanie, plán hodiny, organizácia a riadenie triednych pravidiel a priebehu vyučovania, kladenie otázok, vedenie diskusií, tvorba testových otázok a pod.;
- *rola dospelého* - učiteľ poskytuje príklad dospelého, akým sa raz deti môžu stať. Deti vnímajú jeho správanie, nie len k žiakom/detom, ale aj k rodičom, ku kolegom. Deti vnímajú ako sa učiteľ správa, keď sa mu nedarí, keď je šťastný, aké má postoje ku škole, ku kolegom, k opačnému pohlaviu a pod.;
- *rola rodiča* - rodinné povinnosti niekedy bránia učiteľovi zúčastniť sa vyučovania či školského výletu. Ovplyvňujú celkovú pohodu učiteľa ako človeka, jeho náladu a nastavenie. Pozornosť učiteľa v škole môže pútať a ovplyvňovať aj prítomnosť vlastného potomka v škole alebo v triede;
- *rola poradcu* - učiteľ by mal byť pre deti nestranným dôverníkom, poradcom v prípade problémov či sťažností;
- *rola riadiaca* – učiteľ ako riaditeľ alebo zástupca školy, ktorý rozhoduje o pravidlách a fungovaní školy.

Obraz učiteľa v rôznych sociálnych rolách môže byť v očiach detí iný. V jednej role je učiteľ priateľský, v inej je autoritatívny; niekedy myslí na deti, niekedy na školu ako celok, v inej role skôr na seba. V určitých situáciách, môže dôjsť medzi jednotlivými rolami v učiteľovi ku konfliktu. Napríklad, ak učiteľ učí vlastné dieťa, môže dôjsť ku konfliktu roly učiteľa a roly rodiča. Podobne sa môžu do konfliktu dostať aj iné sociálne roly. V človeku to môže spôsobovať stres, nervozitu a neistotu.

V takých situáciách je potrebné byť realistický, človek nemôžete byť najlepší v každej sociálnej role súčasne. Je potrebné si ujasniť priority a uprednostňovať to, čo je v danej situácii, sociálnom postavení a role dôležitejšie pred menej dôležitým tak, aby v učiteľovi následne nevznikal neprimeraný pocit viny. Je potrebné byť súdržný a spravodlivý, držať sa zásad a vlastností, vyplývajúcich z aktuálnej sociálnej roly, v ktorej sa človek práve nachádza, resp. ktorú v tej danej chvíli zastáva.

Vlastnosti učiteľa

Na tému vlastností učiteľov už bolo zrealizovaných mnoho výskumov a bolo zistených mnoho vlastností a schopností, ktoré by úspešný učiteľ mal mať, aby dokázal zvládnuť rozličné situácie, ktorým bude v práci čeliť. Je však nutné dodať, že každý učiteľ má svoje individuálne vlastnosti, tak ako aj každý žiak v triede. Interakcia týchto vlastností je špecifická sama o sebe. Každý učiteľ má určité silné a slabé stránky, ktoré môžu priniesť úspech v určitej triede alebo v určitých situáciách, ale v iných nie. Zo všetkých vlastností a schopností, ktorými by mal učiteľ disponovať, spomenieme tie, na ktorých by budúci učiteľ mal pracovať, prípadne sa ich mal snažiť vykompenzovať, aby sa v praxi vyhol zlyhaniu.

Na začiatok spomeňme *motiváciu* k učeniu a vyučovaniu detí/žiacov, ako jeden z predpokladov úspechu v pedagogickej praxi. Dobrý učiteľ má potrebu a motiváciu poznávať stále niečo nové a toto poznanie potom vhodnou a zaujímavou formou podáva deťom. Dobrý učiteľ by mal byť motivovaný túžbou *pomáhať deťom* zvládať vzdelávanie, viesť a riadiť činnosť detí, rozvíjať ich osobnosť a sprevádzať ich na ceste do sveta dospelých (Holeček, 2014). Učiteľ by mal mať pozitívny *vzťah* a primerané *správanie sa k deťom*, avšak na druhej strane by mal byť aj *primerane prísny a náročný*, aby deti naučil to, čo je potrebné. Jednou z dôležitých podmienok efektívneho učenia je, aby učiteľ vytvoril na vyučovacej hodine *optimálnu psychickú klímu* (Drlíková et al., 1992).

Holeček (2014) vo svojej publikácii poukazuje na výsledky viacerých výskumov zameraných na vlastnosti úspešného učiteľa. Výsledky výskumov by sme mohli rozdeliť do troch faktorov popisujúcich vlastnosti úspešného učiteľa:

- priateľskosť, pochopenie, emočná stabilita, schopnosť vytvárať dobré medziľudské vzťahy, schopnosť spolupráce a zmysel pre humor;
- zodpovednosť, systematickosť, objektivita, spravodlivosť a schopnosť udržať v triede poriadok;
- tvorivosť, inteligencia, inšpiratívnosť.

Tu je nutné spomenúť, že pokiaľ ide o vnímanie učiteľa deťmi, iné vlastnosti oceňujú u učiteľa deti mladšie a iné žiaci vo vyšších ročníkoch. Menšie deti si u učiteľa cenia vlastnosti ako vrelosť, chápatosť, priateľskosť, vynaliezavosť a nadšenie (Ryanse podľa Fontana, 2003). Ako uvádza Fontana (2003), staršie deti sú prispôsobivejšie vo vzťahoch s dospelými.

Holeček (2014) vo svojej publikácii ďalej popisuje *špeciálne schopnosti* učiteľa, ktoré sú nemenej dôležité pre úspech v učiteľskom povolání:

- **Sebaúcta**

Sebaúcta je dôležitá tak u žiakov, ako aj u učiteľa. Ide o presvedčenie jedinca, že jeho vlastnosti sú správne a ostatnými kladne hodnotené. Zdravá sebaúcta ovplyvňuje pocit pohody a mentálne zdravie. Napríklad deti s vyššou sebaúctou sú empatickejšie, spoločenskejšie a majú menšiu konformitu. Naopak deti s nízkou sebaúctou sa prejavujú nevhodnými spôsobmi správania a necitlivosťou voči druhým. Z toho môžeme usúdiť, že pokiaľ sa zvýši sebaúcta učiteľa, zvýši sa aj jeho citlivosť voči žiakom. Sebaúctu zvyšuje úspech vo vykonanej práci (objektívny, merateľný) a kladné hodnotenie vlastnej osoby pozorovateľmi (žiaci, rodičia, kolegovia, vedenie školy). Holeček tiež vyzdvihuje dôležitosť kladného hodnotenia zo strany riaditeľov. „V mnohých zborovniach by sa atmosféra zlepšila, keby riaditelia svojich učiteľov častejšie chválili“ (Holeček, 2014, s.17).

- **Sebadôvera**

Zdravé sebavedomie a zdravá sebadôvera v seba a svoje didaktické zručnosti je základom úspechu každého učiteľa ako riadiaceho pracovníka (učiteľ v triede, riaditeľ v škole). Učiteľ s nízkou sebadôverou, nemá autoritu a nezvláda disciplínu žiakov, a to aj napriek dobrej pripravenosti po odbornej a didaktickej stránke.

- **Láska k deťom, priateľskosť a vrelosť vs. dominancia**

Hlavne učiteľ materskej školy a prvého stupňa základnej školy by nemal mať problém s prejavom náklonnosti a lásky k deťom. Učiteľ by mal mať kladný vzťah nielen k deťom, ale aj ku kolegom a rodičom. Priateľskosť a vrelosť učiteľa predpokladá istú sociálnu citlivosť, schopnosť vycítiť očakávania, snahy a potreby žiakov/detí. Priateľskosť a vrelosť by však mali ísť ruka v ruke s určitou mierou dominancie, ktorá vychádza zo zdravého sebavedomia. Zdravá dominancia sa prejavuje v pohotovom rozhodovaní, riešení výchovných a vzdelávacích problémov, v schopnosti samostatne viesť, riadiť, kontrolovať.

- **Láskavá náročnosť učiteľa**

Znamená to určitú prísnosť, kedy sa učiteľ správa k žiakovi, ako keby bol aspoň o dva roky starší, teda dôstojne a s úctou. Láskavá náročnosť, prísnosť obsahuje pohladenie, ale aj potrestanie. Dôležité je, aby učiteľ odsudzoval nevhodné správanie žiaka, ale nezahadzoval žiakovu osobnosť. Učiteľ by mal vedieť udržať disciplínu v triede, ale na druhej strane aj vedieť vytvoriť priateľskú atmosféru, v ktorej žiaci spolupracujú, bez obáv zdieľajú svoje názory, nápady, ale aj kritické pripomienky.

- **Hodnoty**

Učiteľ by mal mať vzťah k hodnotám, materiálnym, ako aj duchovným, teda vzťah k peniazom, majetku, ale aj kultúre, umeniu, vede, či pravde. Učiteľ by mal mať zmysel pre spravodlivosť, vzťah k prírode, ekológií, ale aj k duchovným hodnotám. Základom duchovného života učiteľa (veriaceho alebo ateistu) je fakt, že človek je obdarený slobodou, ktorú však treba kultivovať. Mal by byť vybavený rozlišovaním dobra a zla, teda svedomím, túžbou po láske, optimistickým postojom k životu a potrebou hľadať zmysel svojho života. Duchovný život by nemal byť odtrhnutý od života hmotného, ale mal by smerovať k vyšším princípom a hodnotám

ako napr. dobro, pravda, láska, nádej, a koniec koncov aj lepší svet. Duchovnú a etickú oblasť má učiteľ rozvíjať nielen u seba, ale aj v osobnosti detí a žiakov.

- **Organizačné schopnosti**

Schopnosti uplatňujúce sa v riadení vlastnej pedagogickej práce a v organizácii ďalších školských a mimoškolských aktivít žiakov/detí.

- **Pedagogický takt**

Prejavuje sa *empatiou*, teda schopnosťou vcítiť sa do psychiky detí, chápať ich potreby, motívy, pocity, záujmy a pod. Pedagogický takt znamená tiež *pohotové rozhodovanie* a zároveň *psychologicky správne reagovanie*. Pedagogický taktný učiteľ má *zmysel pre spravodlivosť*, prejavuje záujem o problémy detí, dokáže s nimi *nadviazať vzťah* porozumenia a vzájomného rešpektu. Učiteľ by mal mať *zmysel pre humor* a *pedagogický optimizmus*, teda vieru v žiaka, v jeho lepšie vlastnosti a v jeho pozitívny vývin.

- **Expresívne schopnosti**

Schopnosť podať žiakom nielen učivo, ale aj svoje postoje, myšlienky a emócie, zrozumiteľne, neverbálne i neverbálne. Učiteľ by mal mať rétorické schopnosti, ako aj herecké zručnosti, ovládať mimiku, gestikuláciu, prácu s hlasom, živú a obrazovú reč.

- **Schopnosť sebareflexie**

Znamená to poznať sám seba, vedieť o svojich prednostiach a nedostatkoch a zároveň mať profesionálnu spätnú väzbu, teda poznať aký vplyv majú učiteľove výchovné a vyučovacie postupy na žiakov.

Sebareflexia sa však týka iba vedomých prejavov správania, preto je pre učiteľa dôležitá autodiagnostika, ako nástroj poznávania nevedomých častí správania učiteľa.

Fontana (2003) vyššie uvedené vlastnosti dopĺňa o citovú stabilitu a citovú zrelosť učiteľa.

- **Citová stabilita učiteľa**

Výskumy podľa Fontanu (2003) poukazujú na to, že úspešní učitelia sa dôkladnejšie pripravujú na vyučovacie hodiny, trávajú viac času mimoškolskými činnosťami a prejavujú väčší záujem o jednotlivých žiakov/detí. Čo je však dôležité, učiteľ by si vo vzťahu s deťmi nemal kompenzovať citovú depriváciu vo svojom osobnom živote. Učiteľ by si mal vždy zachovať profesionálnu objektivitu. Učiteľ by mal mať rád deti aj prácu s nimi, ale musí to ísť v ruku v ruku s profesionálnym odstupom a s citovou zodpovednosťou. Jednou z dôležitých vlastností učiteľa je preto citová zrelosť. Učiteľ by sa nemal nechať vtiahnuť do malicherných sporov a hásterenia medzi deťmi. Citová zrelosť však znamená aj to, že sa učiteľ nenechá vyviesť z miery správaním detí, nech je akokoľvek rušivé, bezohľadné, či škodoradostné. Citová stabilita a zrelosť súvisí aj s povahovou vyrovnanosťou, čo umožňuje učiteľovi riešiť problémy kľudne a objektívne, či už ide o deti, kolegov alebo rodičov.

Nevedomé aspekty psychiky a správania učiteľa

Postoje učiteľa voči žiakom sú niekedy utvárané nevedomými procesmi osobnosti a citmi učiteľa. Medzi najčastejšie sa vyskytujúce nevedomé procesy radia autori ako Auger a Boucharlat (2005) a Holeček (2014) identifikáciu, projekciu, nevedomé prania učiteľa/vychovávateľa a profesionálnu slepotu.

Identifikácia a projekcia

Ako uvádzajú Auger a Boucharlat (2005), rovnako ako sa žiak identifikuje s učiteľom, môže sa učiteľ identifikovať so žiakmi - „*Je úplne rovnaký ako ja v jeho veku*“. Učiteľ sa najčastejšie identifikuje so žiakmi, ktorí sú mu podobní, či už v miere úspechu alebo z hľadiska podobného socio-kultúrneho prostredia. Príliš veľký rozdiel medzi učiteľom a žiakom môže vyvolať nepochopenie, prípadne odmietavé reakcie. Pokiaľ bol učiteľ vo svojich školských časoch úspešný, bude sa identifikovať skôr s úspešnými žiakmi, pokiaľ bol menej úspešný alebo školu z nejakého dôvodu odmietal, bude vďaka identifikácii lepšie rozumieť žiakom, ktorí majú v škole problémy.

Správanie sa žiaka môže v učiteľovi vyvolať spomienky na vlastné detstvo a konflikty, ktoré zažíval s rodičmi a vychovávateľmi. Reaktivácia týchto spomienok sa môže prejavovať prehnanou emocionálnou reakciou na správanie, ktoré sa ostatným môže zdať banálne. Napr. prísna výchova v detstve učiteľky, kedy jej nebol odpustený žiadny prehrešok, môže vyvolať agresívne reakcie učiteľky na správanie žiaka, ktorého ostatní môžu považovať za trochu živšieho, prípadne na žiaka s poruchou pozornosti.

Ako vyššie spomínaní autori odporúčajú, učiteľ by sa mal snažiť porozumieť svojim vlastným pocitom, ktoré prežíva, rozmýšľať o dôvodoch vzniku určitej emócie voči konkrétnym žiakom. Iba keď svojim vlastným pocitom porozumieme a hlavne keď si ich uvedomíme a pomenujeme, budeme ich môcť zvládnuť.

Nevedomé prania učiteľa

Medzi nevedomé aspekty osobnosti učiteľa autori Auger a Boucharlat (2005) radia túžby a prania, a teda potreby, či motívy, ktoré vedú učiteľovo správanie.

• **Prianie uplatňovať moc**

Toto pranie sa môže dostať do rozporu s práním vzdelávať. Úlohou učiteľa je predávať žiakom poznatky a viesť ich k samostatnosti, ale jeho nevedomé pranie môže viesť k tomu, že žiakov udržuje vo vzťahu závislosti tak, aby ho stále potrebovali. Ak má žiak prístup k nejakým informáciám alebo vedomostiam, hrozí učiteľovi (podľa jeho predstáv), že sa žiak stane jeho rivalom. To vedie k tomu, že učiteľ nevedomky pochybuje o tom, že žiak urobí nejaký pokrok (učiteľ stále pripomína žiakovi, ako málo toho vie). Podobne rodičia ťažko prijímajú, že sa z ich dieťaťa stáva dospelý človek.

- **Túžba učiteľa po uznaní, prijatí a po tom, aby ho žiaci mali radi**

Učiteľ preto odmieta uplatňovať svoju autoritu z dôvodu, aby sa žiakom neznepáčil. Nie je schopný riskovať, že ho žiaci budú kritizovať, takže volí kúzlou osobnosti a citový prístup, prípadne sa správa pasívne.

- **Túžba poskytovať život a stať sa „matkou živiteľkou“**

Učiteľ sa naplno zasadzuje pre svojich žiakov, správa sa ako milujúci rodič, ponúka svoj čas, znalosti a pomoc s pocitom, že toho stále dáva málo. Často po hodine hovorí: „Úplne ma vysali, vyčerpali ma.“ Ak však dáva príliš veľa, úplne sa vydáva, môže mať pocit, že ho žiaci pohlcujú, že ho ničia, je odsúdený k tomu, aby obrazne umieral.

Profesionálna slepota

Holeček (2014) radí medzi nevedomé aspekty učiteľa aj profesionálnu slepotu. Učiteľ po rokoch praxe začne trvať na svojich osvedčených konceptoch, postupoch, ktoré sú niekedy vedomé, ale tiež často nevedomé, a hlavne ťažko zmeniteľné. Dlholetí učitelia čelia riziku využívania neefektívnych stereotypov v myslení, prežívaní a správaní. Tieto neefektívne automatizmy bývajú často príčinou neschopnosti učiteľa zvládnuť nevhodné správanie žiakov.

Odporúčaná literatúra

- FEDORKO, V., 2020. *Prosociálnosť a aspekty prosociálneho správania v dimenziách učiteľa materskej školy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2540-2.
- CHENG, X., MA, Y., LI, J., CAI, Y., LI, L. a J. ZHANG, 2020. Mindfulness and psychological distress in kindergarten teachers: The mediating role of emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17.
- IRVINE, J., 2018. Relationship between teaching experience and teacher effectiveness: Implications for policy decisions. *Journal of Instructional Pedagogies*, 22, 1–19.
- JORDAN, R.L.P., BRATSCH-HINES, M. a L. VERNON-FEAGANS, 2018. Kindergarten and first grade teachers' content and pedagogical content knowledge of reading and associations with teacher characteristics at rural low-wealth schools. *Teaching and Teacher Education*, 74, 190–204.
- KARASOVÁ, M., 2021. Digitálne kompetencie učiteľa primárneho vzdelávania. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 5, 262–270.
- KARIKOVÁ, S., 2011. Učiteľ a jeho osobnosť. In: J. ORAVCOVÁ a S. KARIKOVÁ, *Psychológia v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB. s. 104–137. ISBN 978-80-557-0123-3
- KIM, L. E., JÖRG, V. a R.M. KLASSEN, 2019. A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163–195.
- MANDAL, T. a N. GOEL, 2019. A study on teacher expertise and schoolroom processes. *Globus Journal of Progressive Education*, 9(1), 7–9.

- NIKODEMOVÁ, V. a L. FENYVESIOVÁ, 2016. Variabilita štýlov riadenia vyučovacieho procesu medzi učiteľmi s vysokou a nízkou úrovňou self-efficacy. *Grant journal*. [online]. 5(2), 47-57. [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: <https://www.grantjournal.com/issue/0502/PDF/0502.pdf#page=47>
- PODOLSKY, A., KINI, T. a L. DARLING-HAMMOND, 2019. Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286–308.
- SRIYANTO, S., BUCHORI, A., HANDAYANI, A., NGUYEN, P. T. a H. USMAN, 2020. Implementation multi factor evaluation process (MFEP) decision support system for choosing the best elementary school teacher. *International Journal of Control and Automation*, 13(2). 97-102.
- SUCHYADI, Y., KARMILA, N., NURLELA, N., et al., 2019. Increasing Personality Competence Of Primary School Teachers, Through Education Supervision Activities In Bogor City. *Journal of Community Engagement*, 1(1).
- SUMADI, C. D., HIDAYAT, A. a I. AGUSTINA, 2022. Literature Study: Analysis of Learning Facilities in the Pandemic Era on the Effectiveness of Online Learning in Elementary School. *Widyagogik: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Sekolah Dasar*, 9(2), 49-56.
- UTAMI, P. P., WIDIATNA, A. D., AYUNINGRUM, S., PUTRI, A., HERLYNA, H. a A. ADISEL, 2021. Personality: How does it impact teachers' organizational commitment? *Cakrawala Pendidik*., 40(1), 120–132.

6 SEBAPOZNANIE A PSYCHOHYGIENA UČITEĽA

Učiteľské povolanie je záťažové, keďže učiteľ ako bežný človek s problémami v osobnom živote, musí čeliť pracovným výzvam, akými sú riešenie výučby, správania a hodnotenia detí, riešenie problémov s rodičmi, byrokratická záťaž, či kolegiálne vzťahy na pracovisku. Skutočnosť, ako učiteľ tieto problémy zvláda, ovplyvňuje jeho emočný stav, správanie k ľuďom, klímu v triede či vzťahy doma aj na pracovisku.

Zistilo sa, že učitelia prejavujú v priemere menšiu ochotu pomôcť druhému, než náhodný výber dospelých z iných profesií (Burns podľa Čápa, 1993). Učitelia tiež majú všeobecne najväčšie problémy v sociálno-psychologických výcvikoch v porovnaní s inými profesiami. Niektorí učitelia si myslia, že je zbytočné učiť sa, viesť rozhovory, počúvať druhých, vžiť sa do situácie a problému iného a pod. Nedostatky v učiteľovej sociálnej percepcii a komunikácii sa prejavujú, keď si učiteľ unáhle z náhodných znakov a skúseností vytvára mylný obraz o žiakovi a neadekvátne ho hodnotí, čo má negatívny vplyv na vývin dieťaťa (viď Pygmalion efekt; kapitola 4) (Čáp, 1993).

Únava v učiteľskej profesii

Ako uvádza Fontana (2003), zvlášť na konci polroka, alebo školského roka niektorí učitelia môžu pociťovať stav, ktorý sa nazýva *únavový dlh*. Teda únava z predošlého dňa sa večerným odpočinkom a nočným spánkom úplne nevytratila, a preto ak majú pokračovať v práci nasledujúce dni, čerpajú zo svojich energetických zásob. V takomto období sa môžu drobné nepríjemnosti, ktoré by si učiteľ inak možno ani nevšimol, stávať významnými a v dôsledku toho učiteľ reaguje na deti podráždene. Situácia sa týmto však ešte zhorší, pretože učiteľovo podráždenie sa prenáša aj na deti a následne ich podráždené správanie spôsobuje u učiteľa väčšie napätie.

Učitelia by si preto podľa Fontanu (2003) mali svoje zmeny nálad uvedomovať. Mali by si uvedomovať aj účinok svojej nálady na triedu. Deti potrebujú súdržné zaobchádzanie zo strany dospelých, aby mohli vnímať svet ako zrozumiteľné miesto. Deti si samozrejme uvedomujú, že určitá miera premenlivosti správania ľudí okolo nich je nevyhnutná. Vzťahy by však mali byť natoľko súdržné, aby sa deti necítili neisto. Keď sa dospelí nedokážu správať súdržne, deti sa cítia zmätene a ohrozene, niekedy môžu pociťovať zlobu a nepriateľstvo. Je to reakcia na správanie sa dospelých k nim, ktoré je pre nich nevysvetliteľné a nespravodlivé. Deti budú rešpektovať takého učiteľa, u ktorého vedia, na čom sú; keď vedia, čo môžu od učiteľa očakávať.

Pokiaľ učiteľa zlá nálada premáha tak, že sa nedá aspoň dočasne premôcť, je lepšie, keď v taký deň učiteľ hneď na začiatku hodiny povie o svojich pocitoch a nálade, aby deti pochopili, prečo sa učiteľ správa inak, než obvykle. Je vždy lepšie, aby deti vedeli a súcili, než aby zostali

zmätené a nepriateľsky naladené. Pokiaľ má učiteľ s triedou dobrý vzťah, môžu deti svojou ohľaduplnosťou a láskavosťou učiteľa povzbudiť (Fontana, 2003).

Stres v učiteľskej profesii

Učitelia sa so stresom stretávajú vo svojej praxi pomerne často. Na učiteľov sú kladené nároky na zvládanie požiadaviek výučby, detí, kolegov, rodičov či nadriadených. Stres môže pôsobiť na organizmus človeka a jeho výkon pozitívne alebo negatívne, v závislosti od miery stresu, dĺžke vystavenia stresu a psychofyzickej odolnosti organizmu človeka.

K lepšiemu vyrovnávaniu sa so stresom môžu učiteľom pomôcť rady, ktoré Fontana (2003, s. 372) uvádza vo svojej publikácii:

- byť realistický vo svojich očakávaniach a odhadoch, čo je v ktorej situácii možné a čo už je nemožné;
- mať zmysel pre humor, vedieť sa zasmiať, zvlášť sám na sebe, keď sa niečo nedarí. Humor pomáha zbaviť sa napätia a zvyšuje schopnosť sebaupijatia;
- poznať svoje vlastné reakcie. Vedieť prečo v nás určité veci vyvolávajú napätie či podráždenosť, bez obviňovania druhých;
- viac druhých skúmať a snažiť sa pochopiť, než nepremyslene prisudzovať motívy správania či odsudzovať. Napr. *Trieda mi robí problémy nie preto, žeby mali žiaci niečo proti mne, ale preto, že sú celkovo otrávení školou či výukou.* Keď si uvedomím, že ľudia nie sú neustále zameraní na mňa, či proti mne, budem schopný byť voči ostatným objektívnejší;
- v zvládaní stresu využívať zameranie na problém a jeho riešenie. Sústrediť sa na povahu problému, zvážiť alternatívne spôsoby riešenia a uplatniť najvhodnejšie riešenie. Ako opozitum voči stratégii zameranej za problém sú stratégie zamerané na emócie, kedy sa človek zameriava na svoje vlastné prežívanie situácie a vlastné emócie, ktoré situácia vyvoláva. Tieto stratégie sa však považujú za neefektívne v prípade, že problémová situácia má riešenie. Na druhej strane, ak situácia riešenie nemá (napr. smrť v rodine), je efektívnejšie využiť stratégie zamerané na emócie, ako napríklad *odpútanie* (venovať sa príjemným činnostiam, športu, čo odvedie myšlienky od problému);
- praktikovať meditačné a relaxačné techniky, ktoré prinášajú vyrovnanosť, kedy človek môže uvažovať o stresových situáciách bez znepokojenia a efektívnejšie tak dané situácie zvládať;
- nenechávať si stres pre seba; hovoriť o probléme s kolegami, riaditeľom, priateľmi a pod., ktorí v stresových situáciách môžu prispieť porozumením a podporou.

Sebapoznanie učiteľa

K náročnosti učiteľskej profesie patrí aj skutočnosť problematickej kontroly a sebakontroly učiteľa. Riaditeľ školy alebo iný pracovník má možnosť zachytiť len malé vzorky učiteľovej práce v styku so žiakmi/deťmi. Učiteľ je odkázaný predovšetkým na sebakontrolu, a to tak pri výučbe, ako aj pri riešení rôznych výchovných problémov. Adekvátne sebakontrola

predpokladá adekvátne sebahodnotenie, bez preceňovania, ako aj bez podceňovania správnosti svojich postupov. Adekvátne sebahodnotenie môže učiteľ získať dostatočným sebaopoznaním. Učiteľia s nedostatočným sebaopoznaním či negatívnym sebahodnotením sú neistí, vopred sa boja, že nezvládnu triedu, zvlášť problémových žiakov, majú chronicky zlú náladu. Bud' sú pasívni, alebo upadajú do agresie, alebo striedajú prísny a liberálny štýl výchovy (Čáp, 1993).

Námet k zamysleniu a lepšiemu sebaopoznaniu dávajú tiež otázky formulované Jersildom a Burnsom (podľa Čápa, 1993):

1. Som už človek hotový, alebo sa ešte môžem ďalej vyvíjať? Ako reagujem na zmeny v práci a okolo mňa? Dokážem sa s nimi vyrovnáť?
2. Mám dostatok sebadôvery? Verím si, alebo pochybujem o svojich možnostiach splniť to, čo sa odo mňa vyžaduje a čo chcem dosiahnuť?
3. Dokážem trpezlivo vypočuť a rešpektovať názory odlišné od mojich? Alebo som presvedčený, že existuje jediný spôsob, ako riešiť určitú úlohu, vysvetliť učivo, riešiť problémy s disciplínou?
4. Dokážem pokojne, vecne, bez urážania hovoriť s niekým o svojej práci, o svojom osobnom vývine, prijať kritiku, alebo námety na zmenu?
5. Je mi známe, ako sa moji žiaci dívajú na svet a ako vidia mňa? Dokážem sa pozrieť na seba ich očami?
6. Čo je pre mňa dôležitejšie, obsah učebného predmetu, alebo potreby mojich žiakov? Mám uspokojenie skôr z toho, že som žiakom sprostredkoval vedecké poznatky a urobil z nich odborníkov, alebo z toho, že sme si porozumeli, že som ich povzbudil a pomohol im zvládať ich problémy?
7. Vysvetľujem si žiakove problémy v učení nedostatkom jeho schopností, jeho snahy, alebo sa snažím dôkladnejšie poznať príčiny a podmienky nezdaru. Verím v nevyhnutnosť individuálneho prístupu k žiakom? Vyučujem tak, aby som dal každému žiakovi príležitosť k zážitku úspechu? Pokúšam sa pozmeniť učebné úlohy neprospeievajúcim žiakom, aby som im pomohol získať skúsenosť úspechu, pochopenie, sebaistotu?
8. Prebúdzajú môj štýl vyučovania v žiakoch záujem o predmet?

Lepšie sebaopoznanie zahŕňa poznanie vlastných emócií a motivácie, a následne ich akceptácia. Zrelá osobnosť nevytesňuje svoje potreby, nezatvára pred nimi oči, nepohoršuje sa nad nimi, ale akceptuje ich, dokáže s nimi viesť vnútorný dialóg. K zrelosti osobnosti patrí aj zhoda vnútorného prežívania (emócií, motívov, názorov, postojov) s vonkajšími prejavmi (správaním). Životné uspokojenie tiež závisí na tom, či si človek kladie v živote adekvátne, reálne a osobnosť-rozvíjajúce ciele (Čáp, 1993).

Ako uvádzajú aj Nezhad a Vahedi (2011), učiteľia by mali profitovať z poznania, ako učia iní učiteľia, ale aj z reflexie vlastného procesu učenia. Ak sa má učiteľ stať rozumným a uvážlivým profesionálom, mal by mať metakognitívne znalosti o učení sa žiakov a o vlastnom vyučovaní v triede. Viacero odborníkov, aj z oblasti pedagogickej psychológie, sa zhoduje v názore, že učiteľovo sebauvedomovanie, sebaopoznanie, ako aj jeho rozumné a uvážlivé jednanie sú dôležité aspekty odbornosti učiteľa.

Sebaúčinnosť učiteľa

(zdatnosť, self-efficacy)

Učiteľ disponuje určitými profesionálnymi znalosťami a zručnosťami, ktoré sú hodnotiteľné v jeho pedagogickej práci. Ale ako uvádza Mareš (2013), nemenej dôležité je, čo si o svojich profesionálnych znalostiach a zručnostiach myslí učiteľ sám, ako sám seba hodnotí. Každý učiteľ má určitú predstavu sám o sebe, na čo stačí a na čo nie. A. Bandura túto vlastnosť nazval *sebaúčinnosťou* (z angl. *self-efficacy*; podľa Mareša (2013) *zdatnosť*).

Vnímaná osobná sebaúčinnosť je predstavou učiteľa o tom, ako je kompetentný. Táto predstava je potvrdzovaná úspechmi, korigovaná neúspechmi učiteľa a tiež hodnotiacimi súdmi ľudí okolo neho. Vnímaná profesná sebaúčinnosť učiteľa ovplyvňuje jeho rozhodovanie o tom, ako bude v triede postupovať. Je súčasťou jeho profesnej identity a je to dôležitá autoregulačná vlastnosť. Učители, ktorí majú vysokú vnímanú zdatnosť, si obvykle zvolia náročnejšie úlohy, bývajú vytrvalejší, usilovnejší a emočne vyrovnaní.

Ako uvádza Gavora (2012) učiteľ sa pri sebareflexii opiera o subjektívne štandardy „dobrého učiteľa“. Tento štandard vzniká na základe osobných skúseností, vlastného ponímania výučby a tiež na základe hodnotenia, ktoré počuje od iných ľudí (nadriadených, kolegov, rodičov, detí). Učiteľ si vytvára subjektívne štandardy podľa názoru tých ľudí, na ktorých názore mu záleží a podľa toho, čo považuje za príklad dobrej praxe u iných učiteľov.

Odporúčaná literatúra

- ABENAVOLI, R.M., JENNINGS, P.A., GREENBERG, M.T., HARRIS, A.R. a D. A., KATZ, 2013. The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *The Psychology of Education Review*, 37, 57–69.
- BOTTIANI J.H., DURAN C.A., PAS E.T. a C. P. BRADSHAW, 2019. Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*. 77, 36–51.
- BROTMAN, 2020. With awareness comes competency: The five awarenesses of teaching as a framework for understanding teacher social-emotional competency and well-being. *Early Education and Development*, 1–33.
- HAYDON, T., LEKO, M. M. a D. STEVENS, 2018. Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors. *Journal of Special Education Leadership*. 31(2), 99–107.
- HERMAN K.C., REINKE W.M. a C. L. EDDY, 2020. Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*. 78, 69–74.
- HO, SK., 2017. The relationship between teacher stress and burnout in Hong Kong: positive humour and gender as moderators. *Educational Psychology*. 37(3), 272–286.
- HUPKOVÁ, M., 2006. *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra: UKF. ISBN 80-8094-028-2.
- CHOU, M.-J., LEE, H.-M. a H.-T. WU, 2016. Emotion, psychological resilience and work stress: A study among preschool teachers. *European Journal of Psychological Research*, 3, 8–15.

- KASÁČOVÁ, B., 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-8083-046-0
- KOSOVÁ, B., TOMENGOVÁ, A., DUCHOVIČOVÍ, J., et al. 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0860-7.
- KOSOVÁ, B., 2013. Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa. In: N. KRAJČIOVÁ A V. ŠUŤÁKOVÁ, eds., *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Prešov: Škola Plus. s.8-16.
- LAMBERT, R., BOYLE, L., FITCHETT, P. a C. MCCARTHY, 2019. Risk for occupational stress among U.S. kindergarten teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 13–20.
- NOVOCKÝ, M., 2019. Typy profesijnej reflexie v práci učiteľov základnej školy. *Edukácia*. 3(2), 134-144.
- RODRIGUEZ, V., SOLIS, S., MASCIO, B., GOULEY, K. K., JENNINGS, P. A. a L. M. SCHAACK, D., LE, V. a J. STEDRON, 2020. When fulfillment is not enough: Early childhood teacher occupational burnout and turnover intentions from a job demands and resources perspective. *Early Education and Development*, 1–20.
- WOLGAST, A. a N. FISCHER, 2017. You are not alone: Colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social Psychology of Education*. 20(1), 97–114.

7 KOMUNIKÁCIA

Táto kapitola bude zameraná na aspekty ako efektívna a asertívna komunikácia, ako aj na aktívne počúvanie, ktoré patria medzi základné zručnosti na dosiahnutie úspešnej komunikácie. Kapitola je tiež venovaná komunikácii učiteľa s rodičom. Komunikácia s rodičmi je na jednej strane veľmi dôležitá pre dosiahnutie vzdelávacích cieľov u detí, avšak na strane druhej ju mnoho učiteľov radí medzi náročnejšie stránky pedagogického povolania. Komunikácii medzi učiteľom a žiakom sa budeme bližšie venovať v nasledujúcej 8. kapitole „Riadenie triedy“.

Komunikácia je prirodzený spôsob dorozumievania sa. Obzvlášť v pedagogickej praxi je komunikácia primárnym nástrojom odovzdávania informácií a podstatnou súčasťou procesu výučby ako takej. Hlavnými účastníkmi pedagogickej komunikácie sú vyučujúci či vychovávateľ, žiak, prípadne rodič. Učiteľ sa v pedagogickej práci stretáva s rôznymi situáciami, ktoré je potrebné komunikovať, pričom každá zo situácií si vyžaduje iný prístup a spôsob komunikácie. Inak komunikuje učiteľ s jediným žiakom, inak s celou triedou a inak s rodičom. Komunikáciu ako takú tvorí komplexný systém verbálnych a neverbálnych faktorov. Verbálna komunikácia, ako zo samotného názvu vyplýva, je správa podávaná prostredníctvom slov, a to buď ústnym podaním alebo písmom. Neverbálna komunikácia zahŕňa mimiku tváre, gestá, postoj tela alebo správanie ako také, ktoré vysiela určitú informáciu. Neverbálna komunikácia často prebieha simultánne s hovoreným slovom.

Verbálnu a neverbálnu komunikáciu vo svojich sociálnych významoch dotvárajú tzv. *metakomunikačné faktory*. Spoluurčujú skutočný význam komunikácie. Napríklad ironické zafarbenie hlasu, či podráždený tón dávajú obsahu komunikácie zvláštny, prípadne opačný význam. Nesprávne vnímanie metakomunikačných faktorov môže viesť k nedorozumeniam a celkovo negatívne ovplyvniť sociálnu komunikáciu (Kačáni et al., 2004).

Nakonečný (2001) uvádza *faktory, ktoré utvárajú skutočný význam obsahu komunikácie*:

- verbálny alebo neverbálny obsah (čo sa hovorí);
- kontext situácie (za akých okolností sa hovorí);
- citový a hlasový prízvuk (akým tónom sa hovorí);
- mimický a pantomimický výraz (ako sa hovoriaci tvári);
- sprievodné konanie (čo sa pri hovorení robí).

Všetky faktory komunikácie by mali byť používané vo vhodnej kombinácii, kedy sa verbálne, neverbálne, ako aj metakomunikačné faktory navzájom vhodne dopĺňajú a vysielaajú jasnú informáciu s jednotným významom.

Efektívna komunikácia

Každý z nás je jedinečný. Vieme rozličné veci, máme rozdielne presvedčenia a rozdielne názory na vec. Každý človek má vlastné skúsenosti a vníma svet zo svojej perspektívy, čo býva často zdrojom problémov a konfliktov. Rozdielne hodnoty a potreby ľudí môžu v komunikácii

vytvárať nedorozumenia, nepochopenie. Tieto rozdiely ovplyvňujú naše konanie, myslenie, cítenie a reakcie.

Keď sa zameriame na to, čo nás odlišuje, komunikácia sa často stáva zložitou. Keď sa nám však podarí pochopiť postoj toho druhého a vypracujeme si komunikačné zručnosti, sme pripravení riešiť konflikty efektívnym spôsobom. Efektívna komunikácia je základom riešenia problémov a konfliktov. Dôležitou súčasťou efektívnej komunikácie je otvorená myseľ a počúvanie toho, čo hovoria druhí. Konflikty vznikajú často vtedy, keď si myslíme, že poznáme pozíciu toho druhého. Hľadajme vždy to, čo nás spája (Shapiro, 1995).

Efektívna komunikácia si vyžaduje určité zručnosti a schopnosti, ktoré nám umožnia komunikovať informácie jasne, zrozumiteľne, kultivovane a v priateľskom duchu.

Pease a Peaseová (2006) a Hasajová et al. (2020), ktorí sa zaoberali dôležitými zručnosťami v efektívnej komunikácii, uvádzajú, že správna komunikácia tkvie v umení pozorne počúvať, v umení diskutovať a presvedčivo rečniť, v umení klásť otázky, v umení začať a udržať rozhovor, v umení byť príjemný ku každému, vytvoriť okolo seba pozitívne prostredie a zanechať príjemný dojem (Pease a Pease, 2006). Podobne Danek (2009) skúmajúci pedagogickú komunikáciu uvádza: „Aby bola pedagogická komunikácia efektívna, očakáva sa od všetkých aktérov trpezlivosť, autorita, prístupnosť, odbornosť, empatia, komunikatívna vyspelosť, všeobecný prehľad, taktnosť a primeraná náročnosť“ (s. 73).

Správna komunikácia si podľa Hlaváčovej (2007) vyžaduje aj dodržiavanie istých *zásad primeranej komunikácie*, ktorými sú:

- informácie podávať za podmienok dobre nadviazaného vzťahu a vo vhodnej situácii;
- rozsah informácie by mal byť úmerný schopnostiam druhej strany spracovať ho osobne;
- obsah informácie by sa mal týkať všetkého, čo je jadrom problému;
- zvážiť, kedy má k rozhovoru dôjsť, kedy je najvhodnejšia situácia k odovzdávaniu informácie;
- zvážiť, komu informáciu oznámiť (jednotlivcovi, kolektívu a pod.);
- pripraviť sa na spôsob, ako budeme informáciu odovzdávať.

Carnegie (2010) uvádza *pre efektívnu komunikáciu napríklad aj tieto odporúčania*:

- nekritizujte, neposudzujte, nesťažujte sa, úprimne chváľte;
- zaujímajte sa úprimne o ľudí, usmievajte sa, pamätajte na to, že vlastné meno znie človeku ako najsladšie a najvýznamnejšie zo všetkých slov, buďte pozornými poslucháčmi, nechajte druhých aby hovorili o sebe, hovorte o tom, čo zaujíma druhého, úprimne vzbudte v druhom pocit, že je dôležitou osobou, buďte pozitívni;
- ak chcete ľudí presvedčiť, zvíťazíte iba vtedy, ak sa nehádáte, ukážte, že si vážite presvedčenie druhých, nehovorte iným, že sa mýlia, ak sa mýlite vy, uznajte to rýchle a ochotne, začínajte priateľsky, úprimne sa snažte pozerieť na veci očami druhého, vyzvite ich k súťaživosti;
- na chyby upozornite nepriamo, prikazujte otázkou, nikdy priamo, než začnete kritizovať druhého, prehovorte o svojich chybách.

Asertivita

Pojmom asertivita sa označuje priame, úprimné vyjadrovanie vlastných myšlienok, citov, názorov, tak v pozitívnej, ako aj v negatívnej podobe bez toho, aby sme porušovali práva iných ľudí či svoje vlastné práva (Svobodová podľa Kačáni et al., 2004).

Rozdiely medzi asertívnou, agresívnou a pasívnou komunikáciou uvádzajú Kačáni et al. (2004):

- *asertívna* - osoba používa „ja“ vyjadrenia (myslím si, chcem, páči sa mi, nepáči sa mi a pod.), súčasne prejavujú záujem (čo si o tom myslíš?, ako to urobíme?);
- *pasívna* - osoba má akoby strach vyjadriť svoj názor a skrýva sa za neurčitosť (možno, ak môžete, ak chcete, hm, dobre a pod.);
- *agresívna* - osoba verbálnym prejavom útočí. Používa „ty“ vyjadrenia (ty si to mal urobiť, musíš, nemôžeš, a pod.).

Asertivita je teda nájdanie rovnováhy medzi pasivitou a agresiou v danom konkrétnom prípade, v danej situácii. Asertivitou jednajúci človek dokáže vecne čeliť kritike, manipulácii, afektovaným a agresívnym výpadom, ktoré sú namierené voči nemu.

Medzi základné *asertívne techniky* patrí (Hasajová et al., 2020; Ondrušová, 2015):

- **Pokazená gramofónová platňa**

Vytrvalo, pokojne (bez narastania neistoty, agresie, hnevu, úzkosti,...) opakujeme stále dookola, čo chceme dosiahnuť, bez nutnosti pripravených argumentov. Uplatňuje sa proti manipulácii, presadzovaní oprávneného nároku, alebo pri odmietnutí neoprávnených požiadaviek.

- **Technika otvorených dverí**

Je jedna z metód asertívneho zvládania kritiky. Predpokladom je prijatie akejkol'vek, aj čiastočne pravdivej kritiky bez snahy popierať ju, brániť sa proti nej alebo ju oplácať (ale naopak, odmietnutie súhlasu v prípade, ak tvrdenie ponizuje, alebo má zásadný význam). S pravdou sa súhlasí a reaguje sa na ňu, na klamstvá a výmysly a ďalšie nehoráznosti sa vôbec nereaguje. Odpovede sú stručné, útoky a invectívy sa s klúdom prehliadajú, pokiaľ je možné, vyhýbame sa neklúdu, sarkazmu a irónii. Vychádza z asertívneho práva "robiť chyby a byť za ne zodpovedný" a z práva "byť sám sebe najdôležitejším sudcom". Napr. „*Vy ste mi doniesli lieky neskoro!*“ – „*Áno, lieky som Vám teraz doniesla neskôr.*“

- **Súhlas s oprávnenou kritikou**

Oprávnená kritika sa prijíma bez depresívnych pocitov, odporúča sa orientácia na nápravu kritizovaného stavu, vyhýbame sa obranným mechanizmom. Snažíme sa brať kritiku, ako investíciu do budúcnosti. Za nedostatky sa netreba hanbiť, pretože človek nie je dokonalý. Odporúča sa nedostatky priznať, súhlasiť s kritikou, nedostatky nerozoberať, ale poučiť sa s nich. Napr. „*Máš pravdu, neurobila som to dobre, skúsím to ešte inak.*“

- **Pýtanie sa na nedostatky**

Technika umožňuje bližšie upresniť kritiku, či previesť všeobecne vyslovenú kritiku na konkrétnejšiu formou upresňujúcich otázok, pričom na kritiku nereagujeme obranou, odvetou a ani popieraním. Je to jedna z metód asertívneho zvládania kritiky. Ide o pokojné prijímanie konštruktívnej kritiky bez najmenej irónie. Napr. „*Teraz si ma urazil!*“ – „*Čím som ťa urazil?*“ – „*Vôbec sa mi nevenuješ!*“ – „*Neuvedomila som si to. Ešte niečo ťa urazilo?*“

- **„Ja“ vyjadrenia**

Nehovorme za skupinu, neschovávajme sa za „my“, nehovorme všeobecne, ale vždy hovoríme za seba. Vyhýbame sa odsudzujúcim či obviňujúcim formuláciám typu: „*Mýlite sa*“, „*To je nezmysel*“ a pod. Vhodnejšie je vyjadrovať sa v prvej osobe, napr. formuláciou: „*Nesúhlasím s vami*“, „*Ja si to nemyslím*“, „*Ja mám pocit, že...*“, „*Ja tomu rozumiem tak, že...*“.

Vyhýbame sa hodnoteniu druhého človeka, vyjadrujeme sa za seba (ako to ja vnímam, vidím; čo si ja myslím; ako sa cítim; ako to na mňa pôsobí;...).

- **Umenie požiadať o láskavosť**

Komplimenty, pochvaly, odmeny, povšimnutie i slovné „pohladenie“, majú priaznivý vplyv na psychiku človeka, máme si vedieť o nich sami požiadať, pokiaľ nám chýbajú. Pri pochvale, okolo toho nerobme okolky, nehrajme falošnú skromnosť, prejavme radosť a pochvalu prijmime (slovom „ďakujem“).

- **Sebaotvorenie**

Táto asertívna technika umožňuje uvoľniť sociálnu komunikáciu a redukovať možnú manipuláciu. Jej podstatou je otvorené a jednoznačné (nie dvojzmyselné) vyjadrovanie osobných myšlienok, pocitov, pohnútok, preferencií a hodnotení. Metóda umožňuje prejsť prežívané citové reakcie, rozhovor sa stáva osobnejší, pričom osoba, ktorá metódu používa, rozhoduje o tom, nakoľko sa chce partnerovi "otvoriť". Napr. „*Vravíte, že ste boli v Grécku? Aj ja som tam bola. Páčilo sa Vám tam?*“

- **Voľné informácie**

Táto technika učí rozpoznávať v konverzácii tie prvky, ktoré sú pre partnera zaujímavé a dôležité a súčasne ponúkajú voľné - nevyžiadané informácie o sebe (aby na tieto mohol nadviazať partner v rozhovore). Znižuje hanblivosť pri začatí rozhovoru a obom partnerom uľahčuje jeho priebeh a zblížovanie sa.

Aktívne počúvanie

Človek často bojuje s túžbou sa k počutému vyjadrovať, vysvetľovať, presviedčať, posudzovať a vyjadrovať svoje vlastné pocity a myšlienky. Aby človek mohol počúvať, musí najprv mlčať a umlčať svoju túžbu reagovať, ktorá je hlavnou prekážkou počúvania (Salome podľa Auger, Boucharlat, 2005). Hlavným cieľom aktívneho počúvania je vnímať a parafrázovať vyhlásenia (vyjadrenie počutého vlastnými slovami), myšlienky partnera, pričom

ale nesmie dôjsť k zmene myšlienky. Neverbálne dávať najavo počúvanie a porozumenie. Sme akoby zrkadlom partnera, ktoré odráža jeho myšlienky a emócie (Shapiro, 1995).

Aktívne počúvanie predpokladá podľa Hasajovej et al. (2020) prítomnosť viacerých špecifických schopností a spôsobilostí:

- je to schopnosť koncentrovať sa v priebehu dlhšieho časového úseku;
- spôsobilosť pochopiť názor a stanovisko partnera;
- vypočuť ho bez vopred stanoveného, apriórneho hodnotiaceho stanoviska;
- ochota počúvať.

Medzi hlavné požiadavky aktívneho načúvania môžeme podľa Hasajovej et al. (2020) zaradiť tieto:

- vedieť kedy prestať hovoriť; najmä neprerušovať hovoriaceho, nehovoriť obaja (hovoriaci duet);
- vyjadrovať záujem najmä pomocou neverbálnej komunikácie - očný kontakt, ľahký predklon, uvoľnený postoj tela; oceňovať („*To si povedal dobre.*“);
- mať istotu, že bolo všetko povedané, využívať pritom otvorené otázky, čakať na dokončenie správy;
- mať istotu správneho pochopenia správy a pri pochybnostiach sa pýtať a upresňovať počuté parafrázovanie hovoreného, využívať kontrolné otázky (*Čo to pre vás znamená? Čo máte na mysli keď hovoríte....?*);
- byť trpezlivý, vyjadrovať porozumenie, netlačiť na hovoriaceho, akceptovať pauzy v prejavoch partnera;
- venovať pozornosť výrazom, ktoré sú zdôrazňované, alebo znejú ako nadbytočné, pretože znamenajú často silný citový efekt;
- sústredenie na cieľ správy, držať sa témy, používať doplňujúce otázky za účelom návratu k pôvodnej téme;
- v závere načúvania sumarizovať, vyjadriť podstatu správy ako ste ju pochopili, poskytovať efektívnu spätnú väzbu.

Komunikácia učiteľ – rodič

Komunikácia a spolupráca učiteľa s rodičmi je náročná, ale dôležitá súčasť praxe učiteľa. Rodičia vnímajú, na rozdiel od učiteľov a detí, školské situácie iba sprostredkované. Väčšinu informácií získavajú od detí, prípadne od iných rodičov, čo môže spôsobiť rôzne nedorozumenia a komunikačné šumy. Škola by mala pracovať na získavaní a udržaní dôvery rodičov v inštitúciu a jej zamestnancov, pretože častokrát dôvera je to jediné, na čo sa rodič spolieha, keďže nemôže byť prítomný pri pedagogickom procese v škole. Ako uvádza Lengyel (2015), hoci sa tradične tvrdí, že učitelia nemajú čas navyš, investícia do efektívnej komunikácie prináša škole oveľa viac časovej a energetickej úspory, než je čas venovaný vzdelávaniu. Zároveň tým môže eliminovať počet nedorozumení, sťažností a pnutí, ku ktorému dochádza z dôvodu vzájomnej neschopnosti kultivovane a konštruktívne komunikovať. Prínosom je hlavne otvorená komunikácia a diskusia s rodičmi o príčinách

jednotlivých krokov školy, napr. na rodičovských združeniach a vytvorenie tak možnosti priamo a osobne reagovať na otázky všetkých rodičov. Vyvracať zákulisné domnienky je omnoho ťažšie.

Komunikácia s rodičmi môže prebiehať na rôznych úrovniach:

- *komunikácia vedenia školy s rodičmi*, kedy sa komunikujú jednotlivé rozhodnutia a fungovanie týkajúce sa školy a jej zamestnancov;
- *komunikácia triedneho učiteľa s rodičmi*, kedy sa komunikujú situácie, problémy a fungovanie konkrétnej triedy. Komunikácia sa realizuje prostredníctvom rodičovských združení alebo triednych aktívov;
- *komunikácia učiteľa s jedným rodičom či malou skupinou rodičov*, kde sa komunikujú problémy týkajúce sa jedného dieťaťa alebo malej skupiny žiakov/detí.

Komunikácia s viacerými rodičmi, či už z úrovne vedenia, alebo triedneho učiteľa obvykle prebieha formálnym oficiálnym spôsobom. Kdežto komunikácia učiteľa s jedným rodičom môže prebiehať aj neformálne, priateľsky. *Komunikáciu môže iniciovať rodič*, keď má otázky alebo pochybnosti ohľadom vzdelania alebo správania svojho dieťaťa. Rodičia zvyknú na komunikáciu s učiteľom využívať chvíle, keď s ním prichádzajú do kontaktu napr. ráno pri privádzaní dieťaťa, popoludní pri vyzdvíhovaní dieťaťa, prípadne *pri náhodnom stretnutí s učiteľom na chodbách školy, v jej okolí alebo mimo objektu školy* (pri odchode učiteľa domov, v obchode, v okolí bydliska a pod.). V takých prípadoch by mal učiteľ zvážiť vážnosť problému, s ktorým rodič prichádza a vhodnosť komunikácie na verejnosti. Učiteľ by sa nemal nechať zatiahnuť do komunikácie delikátnych či vážnejších problémov na ulici či na chodbe medzi ostatnými deťmi alebo rodičmi, ale dohodnúť sa s rodičom na spoločnom osobnom stretnutí bez ruchov z okolia (napr. v kabinete, v kancelárii, v triede, u rodiča doma a pod.).

V prípade, že komunikáciu iniciuje učiteľ a v prípade malej závažnosti problému, komunikácia môže prebiehať pri privádzaní alebo vyzdvíhovaní dieťaťa zo školy. Pri vážnejších alebo delikátnejších problémoch je lepšie, keď *učiteľ pozve rodiča na osobný pohovor*. Ako uvádza Lengyel (2015) netreba zabúdať, že osobný pohovor už začína pozvánkou rodiča na pohovor. Učiteľ by sa nemal dať zatiahnuť do vybavovania časti problému už cez telefón, ale mal by si nechať celý rozhovor na osobné stretnutie.

Napríklad: „U: Dobrý deň, potrebovali by sme sa s vami rozprávať o vašom dieťati, mohli by ste prísť prosím do školy? R: A čo sa stalo? U: Porozprávame sa o tom radšej osobne, bude to tak lepšie.“

Ako Lengyel (2015) ďalej uvádza, je dôležité, aby mal rodič pocit, že je v partnerskej komunikácii a nie v komunikácii nadriadeného a podriadeného. Nie je nič horšie, ako vybavovanie osobných problémov dieťaťa a jeho neúspešnosti na chodbe počas dozoru medzi ostatnými deťmi pohybujúcimi sa na chodbe.

Osobné stretnutie s rodičom

Pri súkromnom osobnom stretnutí je dôležitá efektívna tak verbálna, ako aj neverbálna komunikácia. V prípade *neverbálnej komunikácie* Lažová (2013) uvádza tieto odporúčania:

- **Podanie ruky**

Pokiaľ rodič podá ruku vlažne spôsobom „handry“ alebo „vyľakanej ryby“, ide o nesmelého, nesebavedomého až úzkostného rodiča. Je pravdepodobné, že aj dieťa bude bojazlivé alebo úzkostné. Silný stisk ruky je varovaním, že ide o človeka, ktorý je zvyknutý, že všetko beží podľa neho, prípadne rodiča, ktorý sa chce votrieť do vašej priazne.

- **Úsmev**

Pri stretnutí s rodičom by úsmev nemal chýbať. Nemal by byť strojený, ale učiteľ by sa mal snažiť o reálne dobrú náladu, je to znakom profesionála. Stretnutie s rodičom by nemalo byť poznačené manifestáciou učiteľovho smútku či hnevu, na to máme blízkych ľudí (priateľov, rodinu).

- **Vzdialenosť**

Najvhodnejšia je vzdialenosť nad 1,5 - 2m. Aspoň na počiatku stretnutia.

- **Držanie tela**

Učiteľ by sa mal naučiť vnímať svoje telo, všímať si postoj, chôdzu, ramená, hlavu. Postoj tela nielen komunikuje náladu človeka navonok, ale postojom dokážeme vlastnú náladu aj spätne ovplyvniť. Hoci sa učiteľ cíti zle, je potrebné, aby zaujal sebavedomý postoj.

- **Oblečenie**

Oblečenie by malo korešpondovať so sociálnou a ekonomickou úrovňou oblasti, kde sa škola nachádza (vidiek, mesto, veľkomesto, chudobná, bohatá štvrť).

- **Hlas**

Učiteľ by si mal byť vedomý hlasitosti reči, rýchlosti, techniky reči a spisovnosti používaných slov. Reč by sa mala prispôbiť poslucháčovi.

Lažová (2013) tiež zdôrazňuje, že učiteľ by si mal byť vedomý toho, že on je v škole „doma“. Rodičia sú hostia. Je potrebné rodiča privítať ako hosťa, návštevu.

V prípade *verbálnej komunikácie* uvádza Kuzmina (2010) tieto odporúčania:

- oslovenie rodiča menom – meno človeka je pre neho dôležitým zvukom;
- kompliment – môže byť aj nepriamy kompliment. Nemusíte pochváliť človeka, ale to, čo je mu drahé, napr. rodičovi pochválite dieťa, alebo výsledok práce rodiča či dieťaťa;
- preukázanie ochoty komunikovať; benevolentný úsmev, úprimný záujem;
- Komunikácia s rodičmi je úspešná ak obidve strany konajú ako rovnocenní partneri s právom na svoju vlastnú pozíciu. Dôležitými vlastnosťami učiteľa sú zároveň: schopnosť počúvať, odrážať počuté a vcítiť sa do rodičov.
- Rešpektovať pohľad rodiča:
 - Rodič nikdy nemôže so svojim dieťaťom zaobchádzať tak objektívne a nestranne ako učiteľ. Každý rodič vníma zlyhania a ťažkosti dieťaťa subjektívne a zaujato, pretože ich do istej miery vníma ako ukazovateľ vlastného úspechu. Pre rodičov je

diskusia o ťažkostiach dieťaťa veľmi zložitá situácia, ktorú sprevádzajú silné emočné zážitky; rodič môže mať obavy, že s dieťaťom niečo nie je v poriadku, hanbí sa, že pre dieťa nerobí dosť, môže mať strach z odsúdenia zo strany učiteľa. S týmito emóciami sa rodič musí nejako vyrovnať, čo môže vyzeráť rôzne, ale zväčša ide o obranné mechanizmy - niektorí rodičia nevenujú pozornosť problémom dieťaťa, iní kladú zodpovednosť na školu a ďalší začnú útočiť na učiteľa. Negatívny emocionálny stav rodiča teda nemusí vôbec súvisieť s učiteľom, s ktorým sa rozpráva. Úzkosť rodičov môže byť spôsobená aj vlastnými skúsenosťami z minulosti, spomienkami na detstvo.

- Pre rodiča je dôležité, aby bol učiteľ jeho spojencom, aby mal pocit, že učiteľovi nie je dieťa ľahostajné, že sa o neho snaží starať. Učiteľ je pre rodiča najdôležitejším faktorom pri nadväzovaní kontaktu. Rodič chce dostať konkrétnu pomoc od učiteľa, jasné a presné odporúčania. Rodič potrebuje vedieť, že jeho dieťa nie je horšie, než ostatné. Je potrebné rodičovi zdôrazniť, že ťažkosti dieťaťa sú pre mnohé deti v tomto veku charakteristické a riešiteľné. Uistite rodiča, že ich dieťa nie je jediným problémom.
- Pre vytvorenie pozitívneho prístupu je treba zdôrazniť pozitívnu motiváciu rodiča. Všimnite si úsilie, ktoré pre dieťa vyvíja. Napr.: *„Je skvelé, že sa snažíte dieťaťu vytvoriť emočne príjemnú atmosféru“*. Rodič sa cíti uznaný a pochopený.
- Je veľmi dôležité formulovať ciele a hodnoty, ktoré majú učiteľ a rodič spoločné (dobro dieťaťa, kvalitné vzdelanie a pod.).
- Efektívnou technikou je postaviť rodiča do pozície „odborníka“. Napr.: *„Nikto nepozná vaše dieťa tak dobre ako vy“*. Pri diskusii o stratégiách pomoci dieťaťu je dôležité poskytnúť konkrétne a zrozumiteľné odporúčania. Je potrebné diskutovať o konkrétnom správaní a príkladoch situácií.

Príklad situácie:

Učiteľ je presvedčený, že rodičovi na dieťaťu príliš záleží a tým bráni jeho samostatnosti:

Negatívny prístup: *„Pochopte, už je dospelý, Nemôžete sa o neho neustále starať“*

Pozitívny prístup: *„Je veľmi dôležité, aby sa váš syn naučil byť samostatnejším. Podme diskutovať o tom, v ktorých oblastiach jeho života by ste mu mohli dať väčšiu samostatnosť a ako presne sa táto nezávislosť prejaví“*.

V žiadnom prípade by sa nemalo od rodiča očakávať, že bude okamžite súhlasiť s názorom učiteľa na prítomnosť určitých ťažkostí u dieťaťa (Kuzmina, 2010). Popretie problému je jedným z obranných mechanizmov človeka. Je však dôležité pomenovať problém súvisiaci s dieťaťom a pokúsiť sa s rodičom nájsť riešenia. Rodič často potrebuje čas, aby situáciu spracoval a vnútorne prijal. Preto pri emočnom reagovaní rodiča, je niekedy lepšie dohodnúť sa na dočasnom riešení a následne na ďalšom stretnutí s rodičom po istom čase, keď bude mať rodič emócie spracované a môže zase rozmýšľať s chladnou hlavou.

Kuzmina (2010) odporúča nasledovné *stratégie správania učiteľa v konfliktnej situácii s rodičmi*:

- Pri styku s rodičmi nedovoľte, aby zvíťazili negatívne emócie.

- Uznajte aspoň polovicu viny za konflikt a neprenášajte všetku vinu na rodičov.
- Dajte sebe aj rodičom čas a príležitosť na upokojenie.
- Potom prediskutujte, čo sa stalo, analyzujte dôvody emocionálnych reakcií rodičov aj učiteľa.
- Pokúste sa vypracovať spoločný názor na príčiny toho, čo sa stalo a načrtnúť všeobecnú stratégiu, aby sa tak už nestalo.

Taktiež nemožno očakávať od rodiča, že vždy vie u svojho dieťaťa okamžite a zaraz vynútiť zmenu správania. Samozrejme, je v záujme školy tlačiť na rodiča, aby riešil problémy svojho dieťaťa, tento tlak by mal však odrážať reálne možnosti rodiča (Lengyel, 2015).

Rodičia milujú svoje deti, majú o nich strach, a taktiež majú určitú predstavu o výchove a vzdelávaní dieťaťa. Ak sa vyskytne problém, existuje viacero pohľadov naň tak, ako aj viacero riešení. Každý z účastníkov vníma problém zo svojho uhla pohľadu a každý z uhlov pohľadu pritom môže byť správny. Závisí to od zamerania, vedomostí a hodnôt rodičov. Učiteľ ako profesionál by sa mal snažiť pochopiť pohľad druhej strany a byť empatický k pocitom a potrebám rodičov. Učiteľ by nemal rodiča vnímať ako protivníka, ale ako partnera vo výchove a vzdelávaní dieťaťa. Učelia a rodičia majú spoločný cieľ, ktorým je dobro dieťaťa a v záujme dosiahnutia spoločného cieľa je nutné nájsť spoločnú cestu, ako k cieľu dôjsť.

Súhrnné odporúčania, ako viesť efektívny rozhovor s rodičom, uvádza Búgelová (2002):

- Pripraviť sa na stretnutie vopred.
- Vytvoriť neuponáhľané prostredie a v určitom súkromí.
- Sledovať čas venovaný konzultácii (ideálne 10 až 30 min.), aby rodič nemal pocit, že bolo stretnutie zbytočné a na druhej strane, aby sme sa pri zdĺhavejšom stretnutí zbytočne neopakovali.
- Rozhovor začať kladnými vyjadreniami/hodnotením, ako aj skončiť kladnými vyjadreniami/hodnotením.
- Rodič má tendenciu svoje dieťa brániť a obhajovať; je to prirodzené. Rodič vidí v správaní dieťaťa podstatne menej chýb ako učiteľ; nepresviedčať rodiča o opaku za každú cenu.
- Byť konkrétny a popisovať správanie, nie hodnotiť žiaka.
- Považovať rodičov za partnerov, akceptovať ich pocity.
- Návrhy na riešenie predkladať rodičom vo forme prosby alebo požiadavky, nie vo forme podmienkovej otázky.

Prosba: „*Prosím, skontrolujte mu každý večer domáce úlohy.*“

Podmienková otázka: „*Nemohli by ste mu každý večer skontrolovať domáce úlohy?*“

Odporúčaná literatúra

- BORDALBA, M. M. a GARRETA, J., 2019. Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44-62.
- EPSTEIN, J., 1994. Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. In C.L. Fagnano & B.Z. Werber, eds., *School, family, and community interaction: A view from the firing lines*. Boulder: Westview.
- HILLMAN, S., HILLMAN, A., NEUSTAEDTER, C. a C. PANG, 2019. "I Have a Life": Teacher Communication & Management Outside the Classroom. In Extended Abstracts of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI EA '19. ACM Press, Glasgow, Scotland Uk, 1–6
- CHEN, J.J. a D. E. RIVERA-VERNAZZA, 2022. Communicating Digitally: Building Preschool Teacher-Parent Partnerships Via Digital Technologies During COVID19. *Early Childhood Education Journal*, 1–15.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D. a T. KOPŘIVOVÁ, 2008. *Respektovat a být respektován*. Praha: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KUUSIMÄKI, A.-M., UUSITALO-MALMIVAARA, L. a K. TIRRI, 2019. Parents' and Teachers' Views on Digital Communication in Finland. *Educational Research International*, 1–7.
- LAŽOVÁ, L., 2013. *Mateřská škola komunikuje s rodiči*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0
- LEENDERS, H., DE JONG, J., MONFRANCE, M. a C. HAELERMANS, 2019. Building strong parent-teacher relationships in primary education: The challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 519-533.
- TAN C.Y., LYU M. a B. PENG, 2020. Academic Benefits from Parental Involvement Are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-Analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287.
- YULIANTI, K., DENESSEN, E. a M. DROOP, 2018. The Effects of Parental Involvement on Children's Education: A Study in Elementary Schools in Indonesia. *International Journal about Parents in Education*, 10 (1), 14–32.

8 RIADENIE TRIEDY

V školskej triede sa počas vyučovania odohráva mnoho rôznych aktivít, z ktorých niektoré sú iniciované učiteľom a niektoré žiakmi. Aktivita a činnosť žiakov závisia od ich psychomotorického tempa, pozornosti, inteligencie, sociálnej angažovanosti alebo aj od sociálnej roly žiaka v triede. Tieto procesy musí učiteľ vnímať a usmerňovať ich počas celej vyučovacej hodiny, čo učiteľa často stojí mnoho energie.

Riadenie alebo manažment triedy môžeme chápať ako riadenie vlastnej práce učiteľa, riadenie a organizáciu učenia a vyučovania, plánovanie a tvorbu prostredia podnecujúceho učenie. Pri riadení triedy tiež máme na mysli riadenie správania sa žiakov vzhľadom k ich kognitívnym a socio-emocionálnym potrebám, a taktiež dobro, zdravie a bezpečnosť žiakov (Duchesne, McMaugh, 2016; Seifert, Sutton, 2011).

Podľa Evertsonovej a Weinsteinovej (2006) manažment triedy tvorí päť špecifických úloh:

1. vytvárať so žiakmi vzťah založený na podpore a starostlivosti;
2. organizácia a implementácia inštrukcií, ktoré uľahčia žiakom učenie;
3. využívanie techník manažmentu skupiny, ktoré zvýšia motiváciu a angažovanosť žiaka v úlohách;
4. podporovať vývin sebaregulácie a sociálnych zručností;
5. využívanie vhodných intervencií na pomoc žiakom s problémami v správaní.

Organizácia triedy

❖ Prostredie triedy

Prostredie a usporiadanie triedy by malo žiaka už pri prvom vstupe doň nabádať k príjemným pocitom z učenia. Týka sa to farieb, stien, pomôcok, usporiadania lavíc či iného materiálneho vybavenia triedy (napr. koberec). Neplatí tu však pravidlo, že čím viac, tým lepšie. Príliš veľa násteniek, farieb a viditeľného vybavenia triedy môže pôsobiť presýtené a zahlcujúce, čo môže mať za následok psychickú únavu, zhoršenie sústredenia, a teda nepozornosť žiakov. Priestor v tomto prípade tiež vyzerá byť na pohľad menší, než v skutočnosti je.

Prostredie triedy by malo byť usporiadané spôsobom, aby mali všetci žiaci rovnako dobré podmienky a príležitosť k učeniu, aby mali pocit blízkosti a podpory zo strany učiteľa a aby sa minimalizovali príležitosti k vyrušovaniu (Duchesne, McMaugh, 2016). Usporiadanie triedy závisí od zamerania, cieľov a metód výučby, od potrieb učiteľa a žiakov a v neposlednom rade aj od finančného zabezpečenia školy.

❖ Školské začiatky

Pre riadenie triedy sú veľmi dôležité už prvé dni školského roka, a to už od prvého momentu, keď žiaci s učiteľom vstúpia do triedy. Žiaci potrebujú mať zo strany učiteľa pocit podpory a ústretovosti. Učiteľ by mal poskytovať jasné inštrukcie. Ako uvádzajú Evertsonová a Emmer (2009), tak ako každý z nás, aj žiaci potrebujú mať pocit, že niekam patria a zároveň mať pocit bezpečia spolu s vedomím, že je v triede autorita. Uvedení autori navrhli štyri spôsoby, ako u žiakov vytvoriť pocit spolupatričnosti:

- *Hovoriť zdvorilo a pokojne.* Využívať zdvorilé slová ako „prosím“ a „ďakujem“. Pokojná reč uistí žiakov, že učiteľ má svoje emócie pod kontrolou. Učiteľ by sa mal správať ako model správania, ktoré očakáva od žiakov.
- *Zdieľať informácie.* Venovať dostatok času predstaveniu sa každého žiaka (mená, záujmy). Predstaviť seba ako učiteľa a človeka, povedať žiakom o svojich záujmoch a aktivitách (prispôbiť pozornosti detí).
- *Používať pozitívne výroky a vyhlásenia* tak často, ako je to možné. Negatívne výroky priťahujú viac pozornosti, preto učitelia nevedomene používajú negatívne komentáre častejšie, než pozitívne. Je potrebné udržať v triede disciplínu, avšak treba mať na mysli, že nevhodne zvolené vyjadrenia k jednému alebo viacerým žiakom môžu vytvoriť negatívnu atmosféru v celej triede.
- *Vytvoriť pocit komunity.* Učiť žiakov spolupráci a vytvárať príležitosti k spoločnej práci. Je potrebné organizovať triedne stretnutia, kde sa stanovia pravidlá a vyriešia problémy, pričom sa žiaci môžu zdokonaľovať v sociálnych zručnostiach.

❖ Stanovenie pravidiel fungovania triedy

Žiakom je potrebné vysvetliť režim triedy, fungovanie triedy, spôsob práce ako aj jednotlivé pravidlá a signály, ktorými sa trieda bude riadiť počas celého školského roka. Tieto oblasti je potrebné vysvetliť a stanoviť v úvode školského roka. Čím viac času tomu budeme venovať na začiatku, tým menej času to bude zaberat' neskôr. Ako uvádzajú Duchesneová a McMaughová (2016), v triedach, kde učiteľ venuje viac času vysvetľovaniu spôsobov práce, priebehu vyučovania a pravidiel triedy, sa žiaci viac zapájajú do úloh a viac sa naučia.

Pravidlá v triede by však mali spĺňať určité charakteristiky (Duchesne, McMaugh, 2016; Pasch et al., 1998):

- Cieľom pravidiel by mala byť prevencia pred problémami, ktoré často narúšajú vyučovanie.
- Pravidlá by mali byť reálne a uskutočniteľné, uchopujúce správanie, ktoré je od žiakov očakávané.
- Aby boli pravidlá efektívne, nemalo by ich byť veľa (3-7), mali by byť stanovené pozitívne (čo najmenej záporov) a malo by z nich byť jasné, aké správanie je žiadúce.
- Pravidlá musia byť odôvodnené a je vhodné ich so žiakmi prediskutovať, vysvetliť nejasné pojmy (najmä mladším žiakom) a objasniť im dôsledky plnenia a neplnenia pravidiel.
- Pravidlá musia byť aplikované spravodlivo a konzistentne, mali by byť v súlade so zákonom, poriadkom a právami detí.

Efektívne riadenie triedy

Ako uvádzajú Duchesneová a McMaughová (2016), v triede sa odohráva mnoho rôznych udalostí. Menia sa aktivity, žiaci sa presúvajú medzi miestnosťami. Prechod medzi jednotlivými aktivitami by mal byť hladký, efektívny. Prechody z jednej aktivity do druhej by nemali dávať žiakom priestor na nudu či nečinnosť, čo by mohlo viesť k problémovému správaniu. Efektívny učiteľ preto využíva *sériu podnetov a signálov* k upozorneniu žiakov na zmenu.

Napríklad:

Výzva učiteľa: Teraz si urobíme krátku aktivitu, kde si vyskúšate ... (niečo).

Krok 1: Odložte svoje knihy a zošity, aby lavica ostala prázdna.

Krok 2: Budete potrebovať jedno pero a pracovný hárok, ktorý rozdá ... (meno).

Krok 3: Prácu začnite hneď ako dostanete pracovný hárok.

Krok 4: Ak budete odo mňa potrebovať pomoc, dvihnite ruku.

Výzva učiteľa pred koncom aktivity: Máme ešte päť minút na vyplnenie pracovného hárku, potom sa o ňom spoločne porozprávame.

Spočiatku môže učiteľ jednotlivé kroky vedúce k zmene napísať na tabuľu alebo vytlačiť na papier. Neskôr sa inštrukcie stanú pre žiakov rutinou, keď sa žiaci naučia, čo od nich učiteľ očakáva. Mladší žiaci môžu potrebovať častejšie opakovať jednotlivé kroky a výzvy. Je dôležité, aby sa učiteľ uistil, že deti inštrukciu počuli a porozumeli jej. K ďalšiemu kroku by mal učiteľ žiakov vyzvať až vtedy, keď všetci žiaci vykonajú predošlý krok (Duchesne, McMaugh, 2016).

Veľmi efektívnou stratégiou pri vyučovaní je poskytnutie žiakom *čas na rozmyslenie* po položení otázky učiteľom a pred reagovaním žiakov na otázku. Ak sa učiteľ opýta otázku a dá žiakom čas na rozmyslenie, žiaci budú mať čas na formulovanie si vhodnej odpovede. Učitelia často nechávajú krátky časový odstup medzi položením otázky a formulovaním odpovede, či už učiteľom samotným, alebo vyvolaním žiaka. Tento krátky časový odstup interferuje s rýchlosťou myslenia väčšiny žiakov. Po krátkom čase premyslenia väčšinou žiaci podávajú len nepremyslené automatické odpovede.

Predĺžením času medzi položenou otázkou a odpoveďou (napr. z jednej sekundy na 5 sekúnd) žiaci získajú viac času na premyslenie dlhšej, prepracovanej odpovede. Žiaci môžu vyjadriť komplexnejšiu myšlienku, prípadne sa môže otvoriť diskusia medzi žiakmi (Seifert, Sutton, 2011). Výskum ukazuje, že časový odstup medzi otázkou a odpoveďou žiakov predĺžený len o tri sekundy je už pre deti prospešný (Stahl, 1994). Odpovedanie/reagovanie detí môžeme korigovať aj pomocou klasického podmienovania. Napríklad využitím signálu zdvihnutia ruky. Učiteľ počas kladenia otázky zdvihne ruku, ponechá ju potom zdvihnutú pár sekúnd, následne ju dá dolu a pre deti je to signál, že môžu odpovedať (Millacci, 2021).

Efektívnemu riadeniu triedy sa venovali viacerí autori po celom svete, ktorí na základe svojich výskumov rozpracovali sériu odporúčaní pre učiteľov. Medzi najznámejších autorov patria Kounin, Jones a Fontana. Ich zistenia uvedieme v nasledujúcich odsekoch.

 **Kounin** (1970) skúmal efektívnych učiteľov a stratégie riadenia triedy, ktoré títo učitelia využívajú. Keď porovnával učiteľov efektívnych a neefektívnych v riadení triedy ako skupiny, zistil, že aj efektívni aj neefektívni učitelia využívajú relatívne rovnaké prístupy v individuálnom riešení disciplíny žiakov. Teda schopnosť učiteľa individuálne riešiť disciplínu žiaka nesúvisí s jeho schopnosťou efektívne riadiť celú skupinu žiakov, pričom efektívne riadenie triedy zahŕňa hlavne preventívny prístup k nevhodnému správaniu sa žiakov. Kounin konkrétne popísal tieto stratégie efektívneho riadenia triedy ako skupiny:

- **Žiť s triedou**

Efektívny učiteľ má „oči aj vzadu“; konštantne sleduje triedu a potencionálne vyrušovanie zdanlivo vidí skôr, než začne.

- **Udržiavať chod vyučovania a plynulosť aktivít**

Efektívny učiteľ udržiava plynulý priebeh aktivít a vyučovacej hodiny ako celku a nenecháva sa vtiahnuť do správania, ktoré spomaľuje tempo vyučovacej hodiny. Rýchlosť podávaných inštrukcií či zmenu aktivít by mal učiteľ riadiť tak, aby žiaci neboli zmätení a ani znudení, ale aby postupovali spolu ako tím.

- **Udržiavať pozornosť a zodpovednosť skupiny pomocou neverbálnych signálov**

Efektívny učiteľ využíva celý rad podnetov a signálov, aby udržal sústredenie a pozornosť skupiny, ako napr. čakanie pár sekúnd, kým nastane ticho; dožadovanie sa skupinových odpovedí; požadovať od žiakov, aby využívali vopred dohodnuté signály, ak vedia odpovedať na otázku. Medzi efektívne signály tiež patrí učiteľov signál, ktorý žiakovi naznačí, že by mal počúvať spolužiakov, alebo čakať, kým príde na rad a bude môcť hovoriť. Týmto signálmi učiteľ apeluje na zodpovednosť žiakov voči skupine a voči skupinovým cieľom.

- **Robiť viac vecí naraz**

Efektívny učiteľ napr. využíva neverbálne signály, ako napríklad očný kontakt, aby obrátil žiakovu pozornosť k téme, zatiaľ čo pokračuje vo výučbe. Prvoradá je výučba, preto prerušenie plynulosti a chodu výučby kvôli upozorneniu žiaka a korekcii nevhodného správania sa nepovažuje za efektívnu stratégiu.

- **Udržiavať pozitívne napätie a rozmanitosť**

Efektívny učiteľ udržiava v žiakoch entuziazmus v realizovaných aktivitách, poskytovaním rôznorodých a primerane náročných úloh.

 **Jones** (podľa Pasch et al., 1998) vyzdvihoval v efektívnom riadení triedy reč tela, kladné stimuly, signály a účinnú individuálnu pomoc pri samostatnej práci žiakov alebo pri práci žiakov v skupinách.

- **Reč tela resp. Riadenie pri nízkej úrovni intervencie**

Jones bol toho názoru, že učiteľ by mal vystupovať distingoane a racionálne, teda kráľovsky. Učiteľka by si mala predstaviť, čo by robila spravodlivá kráľovná na jej mieste.

Poriadok je podľa Jonesa do značnej miery ovplyvnený tým, v akej blízkosti v danej chvíli žiaci vnímajú učiteľa. Telesná blízkosť učiteľa je účinným prostriedkom na riadenie triedy. Preto sa odporúča, aby sa učitelia často prechádzali po triede („aby ho bolo v triede veľa“). Je potrebné využívať neverbálnu komunikáciu (gestá, pohľady) na upozorňovanie žiakov, že trieda je miesto, kde sa pracuje. Keď sa cielene pozeráte na jednotlivých žiakov, dávate im tým najavo, že každý z nich je dôležitou súčasťou triedy. Žmurknutím, zdvihnutým palcom či úsmevom jednotlivcom signalizujete, že ste si vedomý ich prítomnosti a že sa o nich zaujímate.

- **Technika „Pochváľ, podpor, odíď“**

Využíva sa pri samostatnej práci žiakov alebo pri práci žiakov v skupinách. Učiteľ pristúpi k žiakovi, ktorý potrebuje pomoc, pochváli ho za to, čo už urobil, potom ho podporí v ďalšom pokuse, tým, že mu napovie alebo poradí (napr.: „*Príklad č.2 je rovnaký ako č.16, skús to a ja sa na to prídem za chvíľu pozrieť*“), potom učiteľ odíde a žiak sa znova pokúša o splnenie úlohy. Náповeda musí byť krátka (napr.: „*Potom je potrebné urobiť...*“), aby žiak nemal pocit, že je horší, než ostatní, lebo s ním učiteľ trávi veľa času. Namiesto toho je žiak povzbudený k samostatnej práci a je pochválený, keď sa učiteľ vráti. Náповeda taktiež musí byť formulovaná kladne, teda neupozorňujeme žiaka na chyby, nehovoríme, čo nemá robiť, ale hovoríme, čo by mal urobiť, aby sa priblížil k cieľu.

 **Fontana** (2003, s. 349) uvádza niekoľko všeobecných pravidiel riadenia triedy:

- **Zaujmite triedu.** Deti sa navyše budú stavať proti všetkým, ktorí budú vyrušovať a rozptyľovať pozornosť.
- **Buďte spravodlivý.** Deti v každom veku hodnotia spravodlivosť ako jednu z najviac žiaducich vlastností učiteľa.
- **Buďte zábavný.** Vedieť sa zasmiať humoru v triede, sebe. Schopnosť pripojiť sa k všeobecnému smiechu. Urážka na humor je znakom nízkeho sebavedomia. Zmysel pre humor je vnímaný ako jedna z najlepších vlastností učiteľa, hneď za spravodlivosťou.
- **Buďte dochvil'ny.** Na začiatku deti vystráajú, kým učiteľ nepríde. Na konci sú deti nervózne, že sa im uberá z prestávky.
- **Poskytujte príležitosť pre zodpovednosť.** Žiaci sa tak budú kontrolovať aj navzájom. Ukázať žiakom, že im dôverujete, a že aj oni sú zodpovední za to, čo sa v triede deje.
- **Usmerňujte pozornosť.** Ticho v triede nastane skôr, keď vyvoláte konkrétne meno žiaka, než pri všeobecnom utišovaní triedy. Je treba si preto rýchlo osvojiť mená žiakov v triede.

- **Používajte pozitívne príkazy.** Dôraz dávajte na to, čo chcete, aby žiak robil, nie na to, čo nechcete, aby robil („*Pozeraj do knihy*“, a nie „*Neotáčaj sa*“; „*Vchádzajte potichu*“, a nie „*Nerobte taký hluk*“). Negatívne príkazy môžu vyvolať v žiakoch zmätok, lebo nebudú vedieť, čo a ako majú robiť. Na druhej strane negatívne príkazy môžu v žiakoch vyvolať nápady na alternatívne činnosti, ktoré ich dovtedy možno ani nenapadli.
- **Buďte si istý.** Učiteľ vždy dostane od triedy to, čo očakáva. Keď má strach, že žiaci nebudú poslúchať, tak to tak aj bude.
- **Majte vo veciach poriadok.** Pripravená hodina, pomôcky po ruke a vo funkčnom stave, pripravené alternatívy, keby niečo nefungovalo. Povedať žiakom, čo majú robiť, a to ešte predtým, než to začnú robiť a keď ešte žiaci venujú pozornosť učiteľovi. Teoretická časť hodiny by mala trvať 1-1,5 min. na každý rok veku dieťaťa/žiaka (10-15 min. na 10 rokov, 25 min. pre 16 ročných).
- **Ukážte, že máte deti radi.** Učiteľ má ukázať, že chce, aby boli žiaci úspešní. Sympatia, porozumenie, radosť z vyučovania.
- **Vyvarujte sa podivností** (neobvyklá reč, oblečenie, gestikulácia, čo dráždi a baví žiakov)
- **Vyvarujte sa zbytočnému vyhrádzaniu.** Napríklad vyhrádzania sa tomu, že žiaci budú musieť prísť do školy aj v sobotu... teda nereálnym vyhrážkam, ktoré sa nenaplnia. Povedané hrozby musia byť aj naplnené v prípade pokračujúceho konania. Nedávať žiakom posledné príležitosti („*ešte raz a uvidíš*“).
- **Nepodliehajte hnevu.** Môžete urobiť alebo povedať niečo, čo budete ľutovať. Chýr o zlostnom výstupe učiteľa sa rozšíri po škole a žiaci v iných triedach to budú ako divadlo chcieť vidieť tiež a znova. Rozčúlené výbuchy nepomáhajú ani postaveniu učiteľa v škole, ani jeho telesnému zdraviu.
- **Vystríhajte sa prílišným dôvernostiam.** Je lepšie začať formálnejšie a neskôr sa zbližovať. Veľa učiteľov to robí naopak. Je potom ťažké vzbudiť dojem prístnosti. Prílišná dôvernosť žiakov mátie, lebo vedia, že učiteľ nie je jeden z nich.
- **Vystríhajte sa ponížovaniu žiakov.** Znižovanie statusu žiaka má za následok jeho snahu o znovuobnovenie degradovaného statusu, a to pokorovaním autority učiteľa.

Zaujímavé zistenia priniesla tiež medzinárodná štúdia autorov Clarke, Keitel a Shimizu (2006). Ich výskum sa zameriaval na praktiky kompetentných učiteľov v 12 rôznych štátoch a zistili, že efektívni učitelia používajú mnoho rôznych prístupov a siahajú po rozmanitých stratégiách učenia a výučby. Nedá sa teda povedať, ktorý spôsob alebo metóda výučby je najlepšia. Väčšina učiteľov využíva kombináciu rôznych prístupov. Efektívne učenie a vyučovanie je o výbere efektívnych stratégií a metód pre seba ako učiteľa a pre žiakov, s ohľadom na predmet výučby. Môže to zahŕňať výber obsahu kurikula, stratégií učenia a výučby, metód hodnotenia a spätnej väzby, motivácie žiakov, manažmentu triedy, a to s ohľadom na individuálne rozdiely medzi žiakmi. Výučbu by sme teda mohli charakterizovať ako komplexnú činnosť riešenia problémov, vzhľadom k tomu, akým komplexným problémom riadenie triedy je (Woolfolk, Weinstein, 2006; Duchesne, McMaugh, 2016).

Vzájomné vzťahy v školskej triede

❖ Vzťah učiteľ – žiak

V oblasti vzťahu učiteľa a žiaka sa uskutočnilo už mnoho výskumov, na základe ktorých autorky Duchesneová a McMaughová (2016) uvádzajú štyri rôzne spôsoby interakcie učiteľa a žiaka:

- **pripútanie** (attachment)

Tento vzťah máva učiteľ k žiakom, ktoré poslušne reagujú na inštrukcie učiteľa a splňajú predstavu učiteľa o modelovom žiakovi. Učiteľ prejavuje väčšiu radosť, keď učí týchto žiakov. Interakcia učiteľ-žiak je vysoko pozitívna. Učiteľ voči žiakovi prejavuje jemné preferovanie.

- **obavy** (concern)

Učiteľ máva obavy o žiakov, ktorí dosahujú nízky výkon, a ktorí potrebujú a dožadujú sa vyššej miery podpory a pozornosti učiteľa. Vo vzťahu učiteľa a žiaka vládne vyššia miera podpory a interakcie, čo učiteľ vníma ako vhodné a nutné.

- **ľahostajnosť** (indifference)

Ľahostajný vzťah máva učiteľ k žiakom, ktorí unikajú pozornosti učiteľa. Interakcia učiteľa a žiaka je slabšia a kratšia. Učiteľia bývajú menej pripravení hovoriť o týchto žiakoch, keď ich rodičia nečakane prídu do školy diskutovať o prograse ich detí.

- **odmietanie** (rejection)

Učiteľ môže niekedy pociťovať úľavu, keď v triede nie je prítomný niektorý zo žiakov. Väčšinou ide o žiakov, ktorí majú problémové správanie, sú neposlušní. Učiteľ vníma týchto žiakov ako žiakov s nízkym výkonom, ktorí vyžadujú veľa času a energie. Učiteľia nepristupujú k týmto žiakom pozitívne a ich požiadavky a aktivitu vnímajú ako neprímeranú a zahlcujúcu. Interakcia učiteľa a žiaka je negatívna, zameraná na riadenie a kontrolu správania sa učiteľa a žiaka.

Očakávania a správanie učiteľa

Mnohé očakávania učiteľa sú založené na nekorektných presvedčeniach či zaujatosti voči žiakovi. Vnímanie žiaka učiteľom je často ovplyvnené negatívnym haló-efektom, teda učiteľ očakáva nízky výkon žiaka. Táto zaujatosť môže prameniť zo sociálnych stereotypov v oblasti pohlavia, rasy alebo sociálnej triedy. Očakávania a presvedčenia učiteľa sa odrážajú v jeho správaní voči žiakovi. Toto negatívne správanie sa učiteľa môže mať za následok znížený výkon žiaka, čo nemusí zodpovedať reálnym schopnostiam a možnostiam žiaka (Duchesne, McMaugh, 2016).

Na druhej strane, ak je učiteľ presvedčený, že žiak podá vysoký výkon, tak mu prejavuje pozitívnejšie emócie a podporu, ako aj jasnejšiu spätnú väzbu a poskytuje mu podnetnejší materiál k výučbe (Jussim, Harber, 2005). V triede, kde má učiteľ od žiakov vyššie očakávania,

majú žiaci tendenciu dosiahnuť vyššie výkony, majú vyššie sebavedomie a vyskytuje sa u nich menej často problémové správanie (Pianta, 2006).

Neprimerané očakávania a presvedčenia učiteľa sa neodrážajú len vo výkone konkrétneho žiaka, ale sprevádzajúce správanie učiteľa má negatívny dopad aj na ostatných žiakov v triede. Podľa viacerých výskumov (Babad, 2005; Babad, Bernieri, Rosenthal, 1991), podstatou problému je v tomto prípade rôzne emočné nastavenie učiteľa voči rôznym žiakom v triede, čo žiaci vnímajú ako „nefér“ správanie a môže to viesť k zníženej morálke a nespokojnosti žiakov. Výskumy Babadovej a jej kolegov preukázali, že žiaci vedia pomerne presne rozoznať rôzne prejavy učiteľa, vrátane emočných prejavov, a to už po 10 sekundách sledovania videa, na ktorom vystupoval učiteľ v triede, pričom video bolo tiché a nebolo vidieť triedu a žiaka, s ktorými sa rozprával. Teda žiakom na identifikáciu emočného nastavenia učiteľa postačovalo neverbálne správanie učiteľa, ako reč tela a výraz tváre.

Učiteľ môže svojim emočným nastavením, vystupovaním a správaním do značnej miery ovplyvniť sociálne postavenie žiakov v triede, ako aj vzťahy medzi spolužiakmi navzájom (Duchesne, McMaugh, 2016). Správanie a vystupovanie učiteľa v triede predstavuje pre žiakov zdroj sociálnych informácií (Donohue, Perry, Weinstein, 2003). Zhoršené vzťahy medzi spolužiakmi a nižšia vzájomná tolerancia môže často súvisieť s učiteľom, ktorý žiakom poskytuje menej verbálnej podpory, prejavuje málo záujmu o ich mimoškolský život, prípadne má negatívny postoj k inklúzii žiakov (Duchesne, McMaugh, 2016). Na druhej strane však môže byť učiteľ nápomocný pri nadvязovaní pozitívnych vzťahov medzi spolužiakmi v triede. Každopádne by si mal byť učiteľ vedomý dôsledkov svojich vlastných prejavov emócií, správania a postojov (Duchesne, McMaugh, 2016).

Ďalším javom, ktorý môže ovplyvniť manažment triedy, je správanie sa učiteľa, ktoré môže nadobúdať až formu šikany. Toto šikanujúce správanie sa prejavuje ponižovaním žiakov, zraňovaním ich citov a zlomyseľnosťou. Najčastejšími dôvodmi takéhoto správania učiteľa sú pocity vyhorenia, slabé vzdelanie alebo závisť voči múdrejším žiakom, prípadne stretávanie sa na pracovisku s ďalšími šikanujúcimi učiteľmi, čo v nich vzbudzuje dojem normálnosti takéhoto správania. Dôvodom môže byť aj skutočnosť, že títo učitelia boli sami v minulosti ako žiaci šikanovaní (Twemlow et al., 2006; Twemlow, Fonagy, 2005).

❖ **Vzťahy medzi spolužiakmi**

Vzťahy medzi rovesníkmi v triede môžu značne ovplyvniť atmosféru a výučbu v triede. Jeden z faktorov je šikanovanie a odmietanie rovesníkmi. Šikanovaní žiaci tým trpia a klesá ich akademický výkon, majú strach a nie sú schopní sa sústrediť na výkon v triede.

Ďalším z faktorov sú sociálne ciele žiakov, ktoré sú dôležitým aspektom pre riadenie triedy. Žiak, ktorý je zameraný prosociálne a na vzťah s rovesníkmi, je ochotnejší spolupracovať so spolužiakmi v triede na rôznych spoločných úlohách. Na druhej strane žiak zameraný na akademický výkon, bude ochotnejšie plniť inštrukcie učiteľa (Wentzel, Prophy podľa Duchesne, McMaugh, 2016). Ak učiteľ pozná sociálne ciele a potreby žiaka, môže to využiť v prospech efektívneho riadenia triedy a v prospech pozitívnejšej atmosféry v triede. Rovnako tak môže využiť aj poznatky o sociálnom postavení a sociálnych rolách žiakov v triede (viď sociálna psychológia).

V prospech efektívnej výučby a riadenia triedy vystupuje aj vytvorenie si vzťahu učiteľa k žiakom, a záujem o ich mimoškolský život a obľúbené aktivity. Poznaním záujmov žiakov môže učiteľ zbližiť jednotlivých spolužiakov a pozitívne tak vplývať na atmosféru triedy a vzťahy v nej. Tým, že sa žiaci o sebe navzájom dozvedia informácie o obľúbených aktivitách, filmoch, rozprávkach, hračkách a pod., vznikne u nich pocit vzájomnosti a blízkosti.

Odporúčaná literatúra

- AGBARIA, Q., 2021. Classroom Management Skills among Kindergarten Teachers as related to Emotional Intelligence and Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 14(1), 1019-1034.
- BOSMAN, R. J., ROORDA, D. L., VAN DER VEEN, I. a H. M. Y. KOOMEN, 2018. Teacher-student relationship quality from kindergarten to sixth grade and students' school adjustment: A person-centered approach. *Journal of School Psychology*, 68, 177–194.
- CANGELOSI, J. S., 2009. *Stratégie řízení třídy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-650-6.
- KOŤÁTKOVÁ, S., 2014. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.
- LUKAS, J. a K. LOJDOVÁ, 2018. Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika*. 68(2), 155-172.
- MERTIN, V. a I. GILLERNOVÁ, 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MULLINS, N.M., MICHALISZYN, S.F., KELLY-MILLER, N. a L. GROLL, 2019. Elementary school classroom physical activity breaks: Student, teacher, and facilitator perspectives. *Advances in Physiology Education*, 43, 140–148.
- PASCH, M., GARDNER, T. G., LANGEROVÁ, G. M., STARKOVÁ, A. J. a CH. D. MOODYOVÁ, 2005. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál. ISBN 8073670542
- PENTTINEN, V., PAKARINEN, E., VON SUCHODOLETZ, A. a M.-K. LERKKANEN, 2020. Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 1–17.
- PURNAMASARI, R., SUCHYADI, Y., KARMILA, N., et al., 2020. Student Center Based Class Management Assistance Through The Implementation Of Digital Learning Models. *Journal of Community Engagement*, 2(2), 41–44.
- SETYANINGSIH, S. a Y. SUCHYADI, 2021. Classroom Management In Improving School Learning Processes In The Cluster 2 Teacher Working Group In North Bogor City. *Journal of Humanities and Social Studies*, 5(1), 99–104.
- SUHARYAT, Y., KUSMAWATI, I., HARYONO, P. a I. MUTHI, 2022. Implementation Of Montessori Curriculum Management In Improving The Quality Of Learning In Askara Montessori Kindergarten. *International Journal of Social Science*, 2(3), 1689–1694.
- ZEE, M. a D. L. ROORDA, 2018. Student–teacher relationships in elementary school: The unique role of shyness, anxiety, and emotional problems. *Learning and Individual Differences*, 67, 156–166.

9 PROBLÉMOVÉ A RUŠIVÉ SPRÁVANIE DETÍ / ŽIAKOV

Vo väčšine tried je správanie sa detí relatívne primerané a nepredstavuje pre učiteľa väčší problém. Stáva sa však, že dieťa svojím nevhodným správaním ruší plynulý chod výučby. Medzi najčastejšie problémy, s ktorými sa učitelia stretávajú patrí rozprávanie, keď hovoria iní, skákanie do reči, opustenie svojho miesta, opustenie triedy bez dovolenia, nerešpektovanie povelov učiteľa, obťažovanie, vyrušovanie či napádanie spolužiakov a pod.

Problémové správanie sa zväčša chápe ako správanie, ktoré je pre učiteľa neprijateľné (Michalová, 2012). Teda problémové správanie je problémovým preto, lebo sa také javí učiteľovi (niektorí tolerujú určitú mieru rozprávania sa na hodine, prekrikovania a pod.). Ako uvádza Horňák (2014), hranice problémového správania sú určované mierou tolerancie k takémuto správaniu zo strany blízkych osôb v okolí dieťaťa. V materskej škole, či základnej škole ide o mieru frustračnej tolerancie učiteľa (Horňák, 2014).

Rola problémového je prisúdená dieťaťu, ktoré sa nejako odlišuje od bežnej normy, a teda aj od očakávania učiteľa. Jeho výkon a správanie sú dlhodobo zlé a učiteľ si s takýmto dieťaťom nevie dať rady. Dieťa týmto správaním môže ohrozovať istotu učiteľovho pozitívneho sebahodnotenia (Vágnerová, 2001, s. 242). Otázka problémového správania dieťaťa je nerozlučne spojená s otázkou zvládania triedy. Výskumy ukazujú, že v materskej škole a na základnej škole sa problémové správanie vyskytuje viac u chlapcov než u dievčat (Wheldall, Merrett podľa Fontana, 2003; Kožárová et al., 2014).

Príčiny problémového a rušivého správania detí/žiakov

Nanešťastie učitelia, deti a ich rodičia majú odlišný pohľad na príčiny problémového správania. Učitelia zvyknú obviňovať deti/žiacov, ich rodinné prostredie alebo osobnostné charakteristiky dieťaťa. Žiaci a ich rodičia to často vnímajú ako nespravodlivé správanie zo strany učiteľa a necitlivosť učiteľa voči žiakovej zraniteľnosti či precitlivenosti, čo spôsobuje problémy s disciplínou (Porter, 2007). Ako nespravodlivé správanie zo strany učiteľa je vnímaná hrubosť voči žiakovi, nespravodlivé obvinenie žiaka a neprimeraná prísnosť či zhovievavosť učiteľa voči žiakovi (Duchesne, McMaugh, 2016). Táto problematika by preto mala byť efektívne komunikovaná medzi učiteľom alebo riaditeľom a rodičmi dieťaťa, aby našli spoločné čo najefektívnejšie riešenie situácie (viď kapitola 7 Komunikácia).

Často sa stáva, že príčinou problémov je učiteľ sám, či už tým, že je nadmerne urážlivý, direktívny, vážny, nespravodlivý alebo má nároky rozdielne od jeho kolegov, čo deti mátie. Ako uvádza Horňák (2014), dieťa je tiež považované za problémové, keď nedodržiava nevhodne nastavené požiadavky. Vyskytujú sa aj situácie, kedy dieťa má vytipovaného učiteľa, ktorého nerešpektuje, kdežto u iného si to nedovolí.

Problémy dieťaťa teda môžu pôsobiť aj ako signál profesijnej neúspešnosti učiteľa. Z tohto dôvodu má interpretácia príčiny ťažkostí obranný charakter. Učitelia ich dosť často hodnotia

ako prejav narušenej motivácie dieťaťa, slabého úsilia a nedostatočnosti jeho autoregulačných mechanizmov (Vágnerová, 2001, s. 242). Problémové správanie dieťaťa môže byť spojené s určitou psychiatrickou diagnózou, ktorej si rodičia dieťaťa môžu, ale aj nemusia byť vedomí. Vtedy však nejde o samotnú prítomnosť problémov spojených s agresiou a negatívnymi emóciami, ale o ich závažnosť a frekvenciu výskytu (Kožárová et al., 2014).

Príčiny problémového a rušivého správania môžu pochádzať aj z neuspokojenia konkrétnych potrieb detí/žiacov, prípadne z ich nedostatočných znalostí a sociálnych zručností. Spomínané príčiny priblížime v nasledujúcich odsekoch.

Príčiny rušivého správania spojené s neuspokojením potrieb detí/žiacov

Svobodová et al. (2010) zdôrazňujú napĺňanie Maslowovej hierarchie potrieb detí v materskej škole, pretože „dieťa s naplnenými potrebami je pripravené milovať a budovať svet, ktorý mu umožňuje byť šťastné.“ Spomínaná autorka konkretizuje napĺňanie potrieb z Maslowovej hierarchie pre predškolské deti takto:

- **Fyziologické potreby**

Deti by sme nemali nútiť do jedla, ale motivovať a ísť príkladom. Mali by sme vytvoriť príjemné prostredie na spánok a umožniť alternatívnu formu odpočinku deťom, ktoré nezaspia. Deti by mali mať dostatočný a bezpečný priestor na pohybové vyžitie. Je potrebné byť citlivý k problémom dieťaťa, k jeho bolestiam. Netrestať dieťa za skúmanie druhého pohlavia, ani za masturbáciu, ale upozorniť deti na to, že by nemali svoje sexuálne potreby uspokojovať verejne.

- **Potreba bezpečia**

Táto potreba zahŕňa potrebu bezpečného fyzického, ako aj sociálneho prostredia. Učiteľka by mala byť autentická a otvorená, objasňovať deťom svoje emócie, nemala by používať ironické výroky. Mala by deťom dôverovať a dávať im to najavo. Pri tvorbe pravidiel je potrebné deťom vysvetliť dôsledky, ktoré budú nasledovať po ich nedodržaní. Pravidlá by mali dodržiavať i dospelí.

- **Potreba lásky**

S dieťaťom sa rozprávame tak, aby sme si s ním vzájomne videli do očí. Úsmev vyjadruje „*rád ťa vidím, je mi s tebou dobre*.“ Deťom je potrebné venovať čas k vypočutiu, toho, čo chcú povedať, rozprávať sa s nimi (v rámci možností práce v triede). Deti potrebujú telesný kontakt, dotyk, pohladenie, milé slová.

- **Potreba uznania**

Deti sa učia poznávať sami seba a svojich kamarátov, dozvedajú sa, čo má kto rád, čo ho baví, a to prostredníctvom hier, ako aj situácií, ktoré sa v materskej škole vyskytnú. S deťmi komunikujeme efektívne, bez ponížovania a povyšovania, zmysluplne (viď kapitola 7 Komunikácia).

Iní autori (Glasser a Rogers, podľa Duchesne, McMaugh, 2016; Auger, Boucharlat, 2005) sa zamerali na potreby žiakov základných škôl. Podľa uvedených autorov môže byť príčinou nevhodného správania žiaka skutočnosť, že škola zlyháva v napĺňaní základných potrieb žiaka reflektujúcich Maslowovu hierarchiu potrieb, čo autori konkretizovali nasledovne:

- **Potreba bezpečia v triede**

Pocit bezpečia v skupine je spojený s existenciou zákona, pravidiel, podľa ktorých sa jej členovia správajú a ktoré sú jasne definované. Zmysel pre spravodlivosť je u učiteľa najvyššie hodnotenou kvalitou. Žiaci sú veľmi citliví na akýkoľvek prejav svojvôle.

- **Potreba súdržnosti a potreba niekam patriť**

Prejavuje sa:

Duchom solidarity, ktorý sa prejavuje najmä vtedy, ak sa skupina alebo niektorý z jej členov cíti ohrozený osobou z vonku. Skupina má potom tendenciu zomknúť sa a postaviť sa za seba proti osobe z vonku.

Spoluprácou medzi členmi skupiny namiesto súťaže, schopnosťou pracovať v tíme.

Slabá súdržnosť sa prejaví konfliktami medzi skupinkami, ktoré existujú vo vnútri veľkej skupiny, konfliktami medzi jednotlivými členmi skupiny alebo odmietnutím jedinca zvyškom skupiny (obetný baránok).

- **Potreba uznania, určitého statusu, dôležitosti a rešpektu**

Rovnako, ako jedinec potrebuje cítiť uznanie, aj celá trieda potrebuje byť pozitívne vnímaná svojim triednym učiteľom. A nielen učiteľom, ale aj ostatnými členmi školy (dospelými, inými triedami). Žiaci môžu mať inak pocit, že sú súčasťou skupiny, ktorá má u učiteľov zlú povesť a budú sa podľa toho aj správať (teda problémovo).

- **Potreba vyjadriť sa a komunikovať, potreba určitej slobody v rozhodovaní a prevzatia zodpovednosti za vlastné rozhodnutia**

Je to základná potreba každého človeka, najmä v skupine. V triede sa uskutočňuje komunikácia najčastejšie smerom od učiteľa k žiakom alebo od žiakov k učiteľovi. Komunikácia medzi žiakmi (či už iniciovaná učiteľom alebo spontánna) je náročná na riadenie, keďže ju sprevádza určitá miera hluku. Aby bol tento spôsob komunikácie tolerovaný, prípadne sa stal súčasťou vyučovania, je nutné, aby učiteľ zmenil svoje chápanie triedy a netrval výhradne na tom, že v triede musí byť úplné ticho a žiaci majú pozorne počúvať. V takej triede nemôže byť potreba žiakov komunikovať a vyjadriť sa uspokojená a žiaci si potom môžu nájsť miesto, kde budú túto frustráciu kompenzovať, či už na hodinách, kde je táto potreba učiteľom viac tolerovaná, alebo na hodinách, ktoré žiaci nepovažujú za tak dôležité. Trieda ako sociálna skupina by mala dostávať priestor vyjadriť sa, aby sa mohla efektívne vzdelávať bez konfliktnej skupinovej dynamiky.

- **Potreba zábavy a radostných zážitkov**

Učitelia často dávajú ako trest pre triedu zrušenie výletu či exkurzie, čo nie je považované za vhodné, pretože žiaci to zvyknú vnímať ako príliš vysoký trest, a teda nespravodlivý. Optimálne je, ak je výlet či exkurzia podaná ako odmena za vhodné správanie, čo pôsobí na žiakov motivujúco. Spoločné výlety a stretnutia mimo školy môžu navyše utužiť kolektív a vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, ako aj medzi žiakmi navzájom, čo v budúcnosti môže pôsobiť preventívne voči výskytu problémového správania sa v triede.

Príčiny problémového správania podľa Pettyho

Podľa Pettyho (2013) môžeme nájsť u žiakov štyri skupiny príčin nedisciplinovaného správania:

- **neznalosť** - žiak nevie aké pravidlá v triede platia, ako sa môže a nemôže správať;
- **napodobňovanie** - žiaci napodobňujú jeden druhého. Zvlášť nákazlivé môže byť nedisciplinované správanie vodcu triedy;
- **návyky** - žiaci sa nedisciplinovane správajú vďaka návykom získaným v inej triede, v inej škole alebo mimo školy. Tento jav je veľmi častý pri zmene tried, škôl, prípadne pri ich zlučovaní;
- **postavenie mimo kolektívu/upútanie pozornosti** - niektoré vážnejšie poruchy správania ako napr. agresia, apatia, utiahnutosť vyplývajú často z emocionálnych stresov. Deti, ktoré nikto nemá rád, deti tyranizujúcich rodičov, ako aj deti z narušených rodín často hľadajú nevhodné spôsoby, ako na seba upútať pozornosť, ako ventilovať zlosť a tak sa sami z kolektívu triedy vylučujú.

Pri eliminácii prvých troch príčin nedisciplinovaného správania dokáže učiteľ urobiť veľa. Oveľa menej už však zmôže pri úprave nepriaznivých podmienok žiaka mimo školy, napr. doma. Najlepšia vec, ktorú môže učiteľ v tomto smere urobiť, je pomôcť žiakovi nájsť vhodnejšie spôsoby, akými môže na seba upútať pozornosť, alebo pomôcť mu odbúrať prijateľnejším spôsobom nahromadené emocionálne napätie (Petty, 2013).

Hierarchia cieľov problémového správania podľa Dreikursa

Dreikurs popisuje štyri ciele problémového správania žiaka. Tieto ciele predstavujú rôzne úrovne sklamaní a znechutenia dieťaťa/žiaka z postavenia v živote, tzn. chýba mu pocit spolupatričnosti a dôležitosti a verí, že jediný spôsob ako znovu získať pocit, že niekam patrí, je prostredníctvom nevhodného správania. Ciele sú zoradené hierarchicky, čím nižšie zoradený cieľ, tým vyššia znechutenosť dieťaťa (Dreikurs et al. podľa Duchesne, McMaugh, 2016):

1. Pozornosť

Žiak sa snaží získať pozornosť akýmkoľvek spôsobom, aktívne, pasívne, konštruktívne či deštruktívne. Učiteľ sa zvykne cítiť nervózne a rozrušene a odpovedá na správanie žiaka komentárom alebo určitou nápravou. Táto typická reakcia učiteľa dočasne zastaví nevhodné správanie, ale pravdepodobne sa dané správanie žiaka bude opakovať.

Keď zistíte, že niektorý žiak vyvinul tento mechanizmus, mali by ste ho vy a ostatní žiaci ignorovať. Žiaci, ktorí sa snažia získať pozornosť znesú tresty, výčitky aj kritiku, pretože sú tiež formou pozornosti, no tieto deti neznesú nezáujem. Ignorovanie však nestačí na zmenu správania. Takémuto žiakovi je potrebné venovať pozornosť, avšak len vtedy, keď sa správa adekvátne a kooperatívne. Vyžaduje si to však vyššiu všímavosť učiteľa, aby takéto vhodné správanie žiaka neprehliadol.

2. Moc

Žiak sa snaží prekonať svoj pocit menejcennosti preukazovaním sily a kontroly tým, že sa snaží dostať do centra pozornosti a snaží sa provokovať a vyhrať pomyselný boj s učiteľom. Učiteľ

sa zvykne cítiť rozčúlene a berie si správanie sa žiaka osobne. Následne reaguje protiútokom alebo sa vzdá. Správanie žiaka však bude pretrvávať a pokiaľ učiteľ „vyhrá“ boj a premôže žiaka, žiak zareaguje ďalšou agresiou.

Netreba pristúpiť na žiadny boj, žiadne verbálne naťahovanie. Pomáha humor, odloženie reakcie na neskôr, výroky ako „*Venuj sa svojej práci*“; zhlboka sa nadýchnuť a v duchu si povedať „*Ja tu velím*“ a potom žiakovi pokojne odpovedať. Títo žiaci dokážu v triede riadne pracovať, obvykle sú nadpriemerne inteligentní, treba im nájsť takú aktivitu, ktorá im zvýši status napr. rozhovor s dôležitým dospelým, hra na novinára, rozdávanie pomôcok a pod.

Priklad adekvátnej reakcie: *Počas prechodu od precvičovania pravopisu k domácej úlohe vyliezol Adam na poslednú lavicu v triede a začal šaškovat'. Niektoré deti sa začali smiať, Adam zostal na lavici aj po tom, čo pán učiteľ Richter vyzval triedu k učebnej činnosti. Pán Richter požiadal Adama, aby sa vrátil na svoje miesto. "Ani náhodou, odtiaľto ma nedostanete!", odvrával Adam. "Teraz sa o to nebudem pokúšať, mám prácu – musím učiť triedu." Pán Richter sa venuje triede a pýta sa na domácu úlohu.*

3. Pomsta

Žiak sa môže mstiť za stratu statusu ničením vecí, pomôcok, nábytku, vybíjaním si hnevu na iných či urážaním, zosmiešňovaním učiteľa. Učiteľ sa zvykne cítiť zranene a ohrozene a reaguje odvetou. Správanie žiaka sa zintenzívni, alebo sa modifikuje do inej formy pomsty. Žiak čaká, že znervózniete a začnete sa brániť.

Treba reagovať s humorom alebo priznať chybu. Nereagujte ako učiteľ, ale ako človek. Je dobré si žiaka zavolať na rozhovor mimo triedy a porozprávať sa s ním - pozitívna pozornosť.

4. Neschopnosť

Žiak preukazuje svoju neschopnosť, bezmocnosť a vyhýba sa spolupráci, aby vyvolal u iných starostlivosť a súcit. Žiak má strach zo zlyhania. Učiteľ zvykne pociťovať frustráciu alebo rezignáciu. Žiak sa vzdá a nepokúša sa zmeniť svoje správanie. Žiak hovorí vety typu: „*Učenie sa tejto látky nemá zmysel, je to zbytočné.*“ Žiak má nízke sebavedomie, často sa sťažuje, že niečo nevie. Je to jeho obranný mechanizmus vyplývajúci zo strachu z toho, že učivo nezvládne, že bude kvôli tomu zahanbený, že sa z neho budú kvôli tomu smiať a pod. Dajte mu na začiatok ľahšiu úlohu alebo jej časť, keď žiak zažije úspech, obrana odíde.

Pri nevhodnom správaní sa žiaka, by ho mal učiteľ starostlivo pozorovať a identifikovať cieľ motivujúci žiaka k takémuto správaniu, hoci to niekedy nie je jednoduché (Duchesne, McMaugh, 2016).

Prevenia a intervencia voči problémovému a rušivému správaniu

Učiteľ, ktorý deťom aspoň trochu rozumie a vie si ich získať, je schopný dosiahnuť celkové zlepšenie správania dieťaťa a prispôsobenie sa bežnému správaniu, pokiaľ sa však jedná o bežné problémy, nie poruchu správania. Učiteľ si však musí uvedomiť, že formovanie správania najmä u detí predškolského veku je predovšetkým v rukách rodičov. Na druhej strane učiteľ má viac možností v tom, že pracuje so skupinou detí, ktorá môže mať väčšiu výchovnú silu na problémové dieťa, než rodič (Michalová, 2012).

Jedným z dôležitých faktorov pri prevencii alebo intervencii voči rušivému správaniu je *vystupovanie a prejav učiteľa*. Lokšová a Portík (1993, s. 60) v týchto súvislostiach uvádzajú: „aby monologický rečový prejav učiteľa mal dynamiku, je potrebné, aby učiteľ vedel rozprávanie dramatizovať, názorne opisoval udalosti, sugestívne rozprával, získal súhlas žiakov. Rozprávanie má byť farbisté, dej sa má rozvíjať harmonicky, sukcesívne. Žiak je doslova vedený učiteľom od predstavy k predstave, od prežitku k prežitku.“

Základom je však samotná *osobnosť učiteľa*, jeho prirodzená autorita, sebavedomie, zmysel pre humor a pozitívny prístup k životu (viď kapitola 5 Osobnosť učiteľa). Auger a Boucharlat (2005) zdôrazňujú *pozitívny prístup učiteľa* voči žiakom s problémovým správanim. Učiteľ by sa mal snažiť vnímať a odhaliť potreby žiakov, porozumieť tomu, prečo konkrétny žiak vysielá dané signály. Pokúsiť sa za týmito prejavmi rozšifrovať skutočné problémy, ktorými sú často úzkosť a neistota. Problémoví žiaci potrebujú takého učiteľa, ktorý ich agresívnemu správaniu neprpisuje veľký význam, ktorý sa necíti týmto správaním ohrozený a dokáže k takýmto žiakom pristupovať pozitívne a s dôverou. Svojím postojom dáva učiteľ najavo, že problémom žiaka rozumie, že je tu preto, aby mu pomohol, a tiež, že ho pokladá za niekoho, kto je schopný rozvíjať svoje schopnosti. Žiak sa vtedy môže vidieť v inom svetle. Problémoví žiaci sa často správajú odmietavo ku škole preto, že prežívajú silné pocity straty vlastnej hodnoty a identifikujú sa s negatívnym obrazom, ktorý im o nich vytvárali počas dlhých rokov rodičia, učelia alebo kamaráti. Dieťa s problémovým správaním totiž často resp. stále zažíva iba hnev a odmietnutie okolia a naopak veľmi málo, resp. vôbec nezažívajú milé slovo, pochopenie, prijatie.

Jednou z najlepších preventívnych a intervenčných stratégií je zameranie učiteľa na vlastné správanie, na svoj *vzťah s deťmi a na svoju schopnosť deti podporovať*; pomôcť deťom v napĺňaní ich základných potrieb a tým ich podporovať v dosahovaní kontroly vo vlastnom živote a zaradení do skupín a do spoločnosti. Učiteľ by mal byť vedúci manažér, nie len nadriadený. Kurikulum školy by malo byť zamerané na kvalitu práce v škole, na rozvíjanie zručností, nielen na učenie faktov; a výkonové testy by mali byť nahradené sebahodnotením (Glasser a Rogers podľa Duchesne, McMaugh, 2016).

Dôležitým faktorom je podľa Dreikursa tiež *stanovenie pravidiel správania* sa v triede. Žiak by si mal byť vedomý, že správanie, pre ktoré sa rozhodne, bude mať svoje dôsledky (Duchesne, McMaugh, 2016).

V praxi sa najčastejšie stretávame s tým, že učelia volia tradičný prístup k riešeniu nevhodného správania detí v triede. Tento prístup zahŕňa vyššiu mieru kontroly, prísnosti učiteľa a tresty ako napr. krik, ponížovanie a pod. (Duchesne, McMaugh, 2016). Ako uvádzajú Lewis et al. (2005), je pochopiteľné, že učiteľ reaguje na nevhodné správanie sa dieťaťa, je však dôležité, *aby učiteľ nezabúdal, že je profesionálom a nenechal sa uniesť emóciami*. Kounin (1970) napríklad zistil, že keď učiteľ reaguje na rušivé správanie jedného žiaka tak, že ostatní jasne pochopia, prečo je toto správanie neprijateľné, znižuje tým pravdepodobnosť, že sa budú v budúcnosti ostatní žiaci správať rušivo. Čím mladší žiaci, tým je tento efekt silnejší. Závisí to však od toho, aký spôsob reagovania na rušivé správanie si učiteľ vyberie. Kounin zistil, že ak učiteľ reaguje na nevhodné správanie hnevom, vyhrážkami, telesným trestom, alebo keď je na ňom vidieť, že je v strese, začnú byť ostatní žiaci nervózni a úzkostliví. Dôležité pritom však je, že sa tým neznižuje pravdepodobnosť, že sa budú správať rušivo. Dreikurs odporúča *zmeniť typickú reakciu učiteľa*. Učiteľ by si mal byť vedomý svojich reakcií

na správanie sa žiaka, ako aj reakcií žiaka na učiteľovu snahu o nápravu nevhodného správania. Napríklad, ak sa žiak snaží upútať pozornosť, učiteľ sa môže cítiť nervózne a podráždene, a následne týmto spôsobom učiteľ na žiaka aj reaguje. Táto typická reakcia učiteľa však u žiaka len posilní presvedčenie, že nevhodným správaním upúta pozornosť, ktorú potrebuje (Duchesne, McMaugh, 2016). Emócie, ktoré v učiteľovi vzniknú a následná tendencia k určitej reakcii sú typické reakcie človeka na dané správanie dieťaťa. Môže byť pravdepodobné, že tieto reakcie dieťa zažíva od všetkých dospelých v jeho okolí, teda dieťa je na takéto reakcie zvyknuté, čo znamená, že reakcia učiteľa neznižuje pravdepodobnosť nevhodného správania sa dieťaťa. Sebaopozorovaním a vnímaním vlastných emócií môže učiteľ zmeniť typické správanie a zareagovať inak, čo také dieťa môže prekvapiť. Ak navyše učiteľ mimo vyučovania prejaví úprimnú snahu dieťaťu pomôcť s jeho problémom, dieťa bude ochotnejšie spolupracovať.

Medzi výchovnými metódami najviac dominuje využívanie odmien a trestov, čo môže byť vo viacerých situáciách nápomocné, tiež pri dodržiavaní zásad. Odmeny a tresty by však nemali byť jedinou výchovou metódou. Ako uvádza Michalová (2012) odmena a trest vo výchove detí sú znakom predovšetkým autoritatívneho vedenia. Tento tradičný spôsob výchovy a motivácie detí by mal byť postupne nahradzovaný stimuláciou vnútornej motivácie dieťaťa a využívaním prirodzených a logických dôsledkov správania. Autorky Duchesne a McMaugh (2016) uvádzajú rozdiel medzi prirodzenými a logickými dôsledkami:

Prirodzené dôsledky

Sú to dôsledky nevhodného správania žiaka, ktoré sa udejú bez intervencie učiteľa. Napr. ak si žiak neodloží pomôcky na správne miesto, nebude ich vedieť nájsť. Ak sa žiak neučil na test, dostane z testu zlú známku.

Logické dôsledky

Sú to dôsledky nevhodného správania žiaka, ktoré sú nariadené učiteľom za účelom ovplyvniť správanie žiaka. Napr. ak žiak popíše stenu, musí ju vyčistiť. Logické dôsledky sa líšia od trestu, pretože nie sú učiteľom vymyslené, ale vyplývajú z nápravy následkov spôsobených nevhodným správaním sa žiaka.

Ďalšie možnosti prevencie a intervencie rušivého a problémového správania zdôrazňuje Rogers (1998). Jeho pohľad odráža už spomínané *potreby detí v triedach*. Učiteľ by podľa neho mal:

- preukazovať starostlivosť o deti a podporiť tak u nich pocit bezpečia;
- pomáhať deťom nadväzovať priateľstvá, zvyšovať u nich pocit spolupatričnosti;
- dávať deťom úlohy, ktoré pomôžu zvýšiť ich status v skupine;
- dať deťom možnosť voľby, ktorá podporí ich zodpovednosť a sebavedomie;
- byť si vedomý toho, že učenie by malo byť v rámci možností zábavné.

Dreikurs napríklad veril, že základom k dosiahnutiu zmeny v správaní žiaka je povzbudenie. Povzbudenie by malo byť zamerané skôr na snahu, než na výkon a nemá obsahovať hodnotenie osoby žiaka. Učiteľ by si mal vytvoriť dobrý vzťah so svojimi žiakmi a ich prípadné problémy diskutovať hneď ako nastanú, neodkladať to. Komunikácia by mala byť rešpektujúca, zdvorilá, s očným kontaktom. Učiteľ by si mal byť vedomý neverbálnych

signálov, ktoré vysiela, mal by hovoriť priamo k žiakovi namiesto využívania všeobecných komentárov ohľadom správania sa v triede (Duchesne, McMaugh, 2016).

Auger a Boucharlat (2005) odporúčajú, *aby učitelia riešili problémy tímov*, diskusiou s kolegami, prípadne inými odborníkmi, napr. výchovný poradca, školský psychológ, špeciálny pedagóg, centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Učitelia by sa mali stretávať na pracovných seminároch, kde by si mohli vymieňať svoje profesionálne skúsenosti. Učitelia vtedy zisťujú, že nie sú sami, kto má nejaké problémy s učením alebo disciplínou, a že ostatní môžu mať podobné problémy. Prispieva to k zmierneniu záťaže učiteľov, k odstráneniu pocitu viny. Pomáha to získať odstup od toho, čo pri vyučovaní učiteľ prežíva. Všeobecne platí, že v škole je obvyklé hovoriť skôr o deťoch, o ich správani a nechuti pracovať, než o problémoch, ktoré majú samotní učitelia. Spoločne by mohli učitelia prísť na mnohé odpovede na otázky, ktoré si kladli. Dobrý učiteľ je ten, ktorý sa nebojí povedať, že v niektorých chvíľach úplne dobrým učiteľom nie je.

Odporúčaná literatúra

- AUGER, M. T. a CH. BOUCHARLAT, 2005. *Učiteľ a problémový žák*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-907-0.
- JANOVSKÁ, A., 2022. *Vzdelávací program Problémové správanie v materskej škole*. [online]. Bratislava: Raabe. [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: https://raabeakademia.sk/wp-content/uploads/2022/07/1_PSMS_12_text.pdf
- LIPNICKÁ, M., 2014. *Dieťa s problémovým správaním v materskej škole*. [online]. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-677-1 [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/lipnicka_dieta_s_problemovym_spranimv_ms-_na_webe.pdf
- MICHALOVÁ, Z., 2012. *Predškolač s problémovým chovaním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.
- MORGAN, P. L., FARKAS, G., HILLEMEIER, M. M., PUN, W. H. a S. MACZUGA, S., 2019. Kindergarten children's executive functions predict their second-grade academic achievement and behavior. *Child Development*, 90, 1802–1816.
- REAVES, S., MCMAHON, S. D., DUFFY, S. N. a L. RUIZ, 2018. The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100–108.
- SUTHERLAND, K. S., CONROY, M. A., ALGINA, J., LADWIG, C., JESSE, G. a M. GYURE, 2018. Reducing child problem behaviors and improving teacher– child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 31–43.
- SUTHERLAND, K. S., CONROY, M. A., MCLEOD, B. D., KUNEMUND, R. a K. MCKNIGHT, 2019. Common practice elements for improving social, emotional, and behavioral outcomes of young elementary school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(2), 76–85.

ZÁVER

Učebnica *Vybrané kapitoly z pedagogickej psychológie* je určená pre študentov vysokoškolského štúdia učiteľstva zameraného na predškolskú pedagogiku a pedagogiku primárneho stupňa základných škôl. Užitočné a praktické informácie si však v učebnici nájdu aj učitelia z praxe, keďže je zameraná na súčasné problémy pedagógov a metódy, stratégie ich riešenia.

Prvé kapitoly sú venované téme učenie z pohľadu teoretického ukotvenia problematiky, ako aj z pohľadu jednotlivých druhov učenia. Najväčší priestor je venovaný podmieňovaniu, klasickému a operantnému, ako jednému z najefektívnejších druhov učenia u malých detí. Následne sa učebnica venuje problematike motivácie, pričom pozornosť je zameraná na potreby ako základ motivácie detí a na jednotlivé faktory podporujúce motiváciu detí k práci a k učeniu. Opomenuté nie sú ani špecifické sociálne javy, a to Pygmalion a Golemov efekt. V ďalších kapitolách je venovaná pozornosť učiteľovi, konkrétne osobnosti „efektívneho“ učiteľa, jeho sociálnym rolám, konfliktu rol a nevedomým aspektom, s ktorými sa učitelia vo svojej pedagogickej praxi stretávajú. Následne je pozornosť zameraná na sebazpoznanie učiteľa a psychohygienu v záujme prevencie a podpory psychického zdravia budúcich a skúsených učiteľov. Učebnica sa tiež venuje problematike komunikácie v zameraní na komunikáciu učiteľ-rodíč, kde sú uvedené konkrétne efektívne komunikačné metódy a stratégie s príkladmi pedagogických situácií. Posledné kapitoly učebnice sú venované problematike riadenia, organizácie triedy a vzájomným vzťahom v triede, ako aj problémovému správaniu sa detí. Dôraz je kladený na príčiny problémového a rušivého správania sa detí a efektívne stratégie intervencie či prevencie vyskytujúceho sa rušivého správania detí v triedach.

Práca učiteľa, či už v materskej alebo základnej škole, patrí medzi náročné povolania, pričom v súčasnosti spoločensky nedocenené. Táto práca si vyžaduje veľkú dávku vnútornej motivácie, trpezlivosti, psychickej odolnosti a pedagogicko-psychologických zručností, k čomu môže najmä budúcim učiteľom dopomôcť aj táto učebnica.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- ATKINSON, R.L., ATKINSON, R., SMITH, E.E., BEM, D.J. a NOLEN-HOEKSEMA, S., 2003. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- AUGER, M.-T. a BOUCHARLAT, CH., 2005. *Učiteľ a problémový žák*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-907-0.
- BABAD, E., 2005. Nonverbal behavior in education. In: J. A. HARRIGAN, R. ROSENTHAL A K. R. SCHERER, eds. *The new handbook of methods in nonverbal behavior research*. Oxford University Press, s. 283-311.
- BABAD, E., BERNIERI, F. a ROSENTHAL, R., 1991. Students as judges of teachers' verbal and nonverbal behavior. *American Educational Research Journal*. 28(1), 211–234.
- BÚGELOVÁ, T., 2002. *Komunikácia v škole a rodine*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 80-8068-133-3.
- CARNEGIE, D.D., 2010. *Komunikácia ako cesta k úspechu*. Bratislava: Príroda. ISBN 978-80-07-01817-4.
- CLARKE, D. J., KEITEL, C. a SHIMIZU, Y., 2006. *Mathematics Classrooms in Twelve Countries: The Insider's Perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
- ČÁP, J., 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
- DANEK, J., 2009. *Pedagogická komunikácia*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. ISBN 978-80-81051-28-9.
- DONOHUE, K. M., PERRY, K. E., WEINSTEIN, R. S., 2003. Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 24(1), 91–118.
- DRAVECKÝ, J., 2012. *Teória a prax primárneho vzdelávania* [online]. Levoča : Katolícka univerzita v Ružomberku – Pedagogická fakulta [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/33478798-Teoria-a-prax-primarneho-a-sekundarneho-vzdelavania-studijne-texty-bez-jazykovej-upravy.html>
- DRLÍKOVÁ, E., ĎURIČ, L., GRÁC, J., KAČANI, L., PALOVČÍKOVÁ, G., RYBÁROVÁ, E. a ŠTEFANOVIČ, J., 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN. ISBN: 80-08-00433-9.
- DUCHESNE, S. a MCMAUGH, A., 2016. *Educational psychology for learning and teaching*. Cengage Learning Australia. ISBN 978-01-70353-11-3.
- EVERTSON, C.M. a EMMER, E. T., 2009. *Classroom Management for Elementary Teachers*. Upper Saddle River, N.J: Pearson.
- EVERTSON, C.M. a WEINSTEIN, C.S., 2006. Classroom Management as a Field of Inquiry. In: C.M. EVERTSON A C.S. WEINSTEIN, eds. *Handbook of Classroom Management: Research Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, s. 3-15.
- FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 8071786268.
- GAVORA, P., 2012. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti: teória a výskum. In: A. WIEGEROVÁ et al., *Self-efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN, s.33-49. ISBN 978-80-10-02355-4.
- GRACE, F. 2017. Viktor Frankl and the Search for Meaning: A Conversation with Alexander Vesely and Mary Cimiluca. Parabola. The Search for Meaning [online]. 42(1) [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: <https://parabola.org/2017/01/31/viktor-frankl-and-the-search-for-meaning-a-conversation-with-alexander-vesely-and-mary-cimiluca/>

- HALL, C.S. a LINDZEY, G., 2002. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-03384-3.
- HASAJOVÁ, L., PORUBČANOVÁ, D. a BILČÍK, A., 2020. *Vybrané kapitoly z pedagogickej komunikácie v odbornom vzdelávaní*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI. ISBN 978-80-8222-015-8.
- HLAVÁČOVÁ, Z., 2007. *Význam interpersonálnej komunikácie pri riadení školy*. Prešov: MPC. ISBN 978-80-8045-448-7.
- HOLEČEK, V., 2014. *Psychologie v učitel'ské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HORŇÁK, L., 2014. *Problémové správanie a jeho pedagogické riešenie* [online]. Prešov: MPC. ISBN 978-80-565-1011-7 [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <http://nprmk2.mpc-edu.sk/sites/default/files/Problemové-správanie.pdf>
- HUNT, M., 2000. *Dějiny psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-73-67175-1.
- LOVEJOY, CH., 2017. *Spaced Repetition: How to Learn Medicine Faster* [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://medium.com/modern-medical-student-series/spaced-repetition-how-to-learn-medicine-faster-fd85d73dc4aa>
- JONES, F., 2007. *Tools for teaching: Discipline instruction motivation*. Santa Cruz, CA: Fredric H. Jones & Associates. ISBN 096-50-2632-9.
- JUSSIM, L. a HARBER, K.D., 2005. Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*. 9(2), 131-155.
- KAČÁNI, V., 1983. *Osobnosť žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese*. Bratislava: SPN.
- KAČÁNI, V., FLEŠKOVÁ, M., KAČÁNIOVÁ, J. a VALIHOROVÁ, M., 2004. *Základy učiteľ'skej psychológie*. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00429-4.
- KOTÁSKOVÁ, J., 1987. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia.
- KOUNIN, J. S., 1970. *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston. ISBN 0030782104.
- KOŽÁROVÁ, J., PODHÁJECKÁ, M. a PALKOVÁ, V., 2014. Dimenzie problémového správania a jeho prevalencia medzi deťmi v predškolskom veku na Slovensku. In: *Študent na ceste k praxi III: zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika* [Elektronický zdroj]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 9-24. ISBN 978-80-555-1116-0.
- KUBÁNI, V., 2010. *Všeobecná psychológia* [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0172-7. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/kniznica/web/elpub/dokument/Kubani5>
- KUZMINA, L. 2010. Способы построения эффективного общения педагогов с родителями (Spôsoby budovania efektívnej komunikácie medzi učiteľmi a rodičmi). Справочника старшего воспитателя дошкольного учреждения [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://groundd.ru/sk/conservation/tehniki-obshcheniya-pedagoga-i-roditelei-obshchenie-pedagoga-s.html>
- LAŽOVÁ, L., 2013. *Mateřská škola komunikuje s rodiči*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0.
- LENGYEL, P., 2015. *Komunikácia školy s rodičmi žiakov*. Direktor, 12. [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://www.direktor.sk/sk/aktuality/komunikacia-skoly-s-rodicmi-ziakov.a-4042.html>
- LEHENOVÁ, A., 2013. *Pedagogická a školská psychológia*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-610-9.
- LEWIS, R., ROMI, S., XING, Q. a KATZ, Y., 2005. Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China, and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.

- LOKŠOVÁ I. a LOKŠA J., 1999. *Pozornosť, motivácia, relaxácia a tvorivosť detí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
- LOKŠOVÁ, I. a M. PORTÍK, 1993. *Pedagogická komunikácia*. Prešov: Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach. ISBN 80-7097-274-2.
- MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MICHALOVÁ, Z., 2012. *Předškolák s problémovým chováním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.
- MILLACCI, T.S., 2021. Classical Conditioning Learning Theory: 4 Classroom Examples. *Theory&Books*. [online]. [cit. 2022-03-04].
Dostupné z: <https://positivepsychology.com/classical-conditioning-classroom-examples/>
- NÁKONEČNÝ, M., 2001. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-2000-690-7.
- NEZHAD, A. S. a M. VAHEDI, 2011. The role of educational psychology in teacher education programs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 30, s. 327-330.
- NICKERSON, CH., 2022. What Is the Premack Principle? Definition and Examples. *Simply Psychology*. [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/premack-principle.html>
- ONDRUŠOVÁ, Z., 2015. *Asertívne techniky*. Slovenská myelómová spoločnosť [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <http://myelom.sk/>
- PASCH, M., GARDNER, G., SPARKS-LANGEROVÁ, G., STARKOVÁ, A.J. a MOODYOVÁ, CH.D., 1998. *Od vzdelávacieho programu k vyučovací hodine*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-054-2.
- PEASE, A. a B. PEASE, 2006. *Úspešné komunikačné stratégie*. Bratislava: IKAR. ISBN 80-551-1247-9.
- PETTY, G., 2013. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PIANTA, R. C., 2006. Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In: C. M. EVERTSON a C. S. WEINSTEIN, eds. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, s. 685–709.
- PORTER, L., 2007. *Student Behaviour: Theory and Practice for Teachers*. Crows Nest: Allen&Unwin.
- PUPALA, B., 2010. Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In: Z. KOLLÁRIKOVÁ a B. PUPALA, eds. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
- RENNINGER, K. A. a HIDI, S., 2011. Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*. 46(3), s. 168–184.
- ROGERS, B., 1998. *You Know the Fair Rule and Much More*. Melbourne: ACER.
- ROSENTHAL, R. a JACOBSON, L., 1966. Teachers' expectancies: determinants of pupils' IQ gains. *Psychological reports*, 19 (1), s. 115-118. In: What you expect is what you get. AP Psychology. Summer reading assignment. 2006. [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <http://homepages.gac.edu/~jwotton2/PSY225/rosenthal66.pdf>
- SEIFERT, K. a SUTTON, R., 2011. *Educational Psychology*. ISBN 978-1-312-58845-5 [online]. [cit. 2022-03-04].
Dostupné z: <https://textbookequity.org/Textbooks/Educational%20Psychology04.pdf>
- SHAPIRO, D., 1995. *Konflikty a komunikácia: Sprievodca labyrintom riešenia konfliktov*. New York: Open Society. ISBN 80-85576-15-5.
- STAHL, R.J., 1994. *Using "think-time" and "wait-time" skillfully in the classroom*. ERIC Clearinghouse for Social Studies. [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://www.ericdigests.org/1995-1/think.htm>

- STERNEBERG, R.J. a WILLIAMS, W.M., 2002. *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon. ISBN 0-321-01184-8.
- SVOBODOVÁ, E., et al. 2010. *Vzdelávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SZABADOSOVÁ, S. a ZELINA, M., 2010. Škola a nevhodné správanie žiakov. In: *Prevenčia*. č. 4, s. 3 -7.
- THOMPSON, P.D., 2013. *The School Psychology Licensure Exam Guide*, New York: Springer publishing. ISBN 978-0-8261-0990-3
- TUREK, I., 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MPC. ISBN 80-8052-230-8.
- TWEMLOW, S. a FONAGY, P., 2005. The Role of the Bystander in the Social Architecture of Bullying and Violence in Schools and Communities. *Annals of the New York Academy of Science*. 1036(1), s. 215-232.
- TWEMLOW, S., FONAGY, P., SACCO, F.C. a BRETHOUR, J.R., 2006. Teachers Who Bully Students: A Hidden Trauma. *International Journal of Social Psychiatry*. 52(3), s. 187-98.
- VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-2460-181-8.
- VÁGNEROVÁ, M., 2014. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VENDEL, Š., 2007. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Epos. ISBN 80-8057-710-0.
- VESELSKÝ, M., 2011. *Pedagogická psychológia 1*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2986-6.
- WOOLFOLK, A., 1990. *Educational psychology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. ISBN 0132369443.
- WOOLFOLK HOY, A. a WEINSTEIN, C. S., 2006. Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In: C. M. EVERTSON, C. S. WEINSTEIN, eds. *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s. 181-219.
- ZELINA, M., 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN. ISBN 978-80-10-01884-0.

MENNÝ A VECNÝ REGISTER

A

aktivizácia, 28
aktívne počúvanie, 45, 46
asertívne techniky, 44
automatizácia, 19

B

Bandura, 20, 40
behaviorizmus, 6
Bruner, 7, 21

C

citová stabilita učiteľa, 33

D

diskriminácia, 11, 14
dominancia, 32
Dreikurs, 64, 66, 67

E

expresívne schopnosti, 33
Ebbinghaus, 16

F

Fontana, 31, 33, 37, 38, 56, 61
Frankl, 24

G

generalizácia, 9, 11, 14
Golemov efekt, 27

H

hodnoty, 32
humanizmus, 7

J

Jones, 56, 71

K

kognitivismus, 7
komunikácia, 42, 46, 47, 48, 61, 62, 63, 67, 70, 71
- asertívna, 44
- efektívna, 42, 43
Kounin, 55, 66
krivka zabúdania, 16

L

láskavá náročnosť učiteľa, 32
logické dôsledky, 67

M

Maslow, 23
Maslowová hierarchia potrieb, 24, 62
metakomunikačné faktory, 42
metóda naučenia, 18
metóda úspor, 18
metódy verbálneho učenia, 18
mnemotechnické pomôcky, 18
motivácia, 23, 25, 28
- vnútorná, 23
- vonkajšia, 23
- výkonová, 28
myslenie, 18, 19, 21, 22, 28, 43

N

napodobňovanie, 20
naučená bezmocnosť, 15
nevedomé prania učiteľa, 34

O

očakávanie a správanie učiteľa, 58
odmeny, 27, 67
odolnosť organizmu, 38
organizácia triedy, 52
organizačné schopnosti, 33
osobnosť učiteľa, 30, 66

P

pamäť, 16, 19
Pavlov, 9

pedagogický takt, 33
pedagogika, 4, 5, 71, 72
podmieňovanie
- klasické, 9, 15
- nepodmienená reakcia, 9
- operantné, 11, 13, 15, 16
- podmienená reakcia, 9, 11
- podmienený reflex, 9, 15
- podmieňovanie a kontrola, 15
podnet, 9
- nepodmienený podnet, 9
- neutrálny podnet, 9
- podmienený podnet, 9
posilnenie, 13, 16
posilňovanie
- harmonogram posilňovania, 13
- negatívne posilňovanie, 14
- posilňovanie alternatívneho správania, 14
potreby, 23
Premackov princíp, 14
prirodzené dôsledky, 67
problémové a rušivé správanie detí / žiakov, 61
problémové a rušivé správanie detí/žiacov
- prevencia a intervencia, 65
- príčiny, 61
problémové vyučovanie, 21
profesionálna slepota, 35
psychohygiena, 37
Pygmalion efekt, 27, 37

R

reč tela, 56
riadenie triedy, 42, 52
- efektívne riadenie triedy, 54
rodič, 26, 35, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 65
rola učiteľa, 30
rozlišovanie, 11

S

sebadôvera, 32
sebapoznanie, 37, 38
sebareflexia, 33
sebaúcta, 32
sebaúčinnosť učiteľa, 40

schopnosti učiteľa, 31
Skinner, 11, 12
sociálne učenie
- identifikácia, 20
- napodobňovanie, 20
stres, 38

T

Thorndike, 11
tresty, 12, 14, 64, 66, 67
tvarovanie, 13

U

učenie, 6, 20, 21, 26, 65, 67
- druhy učenia, 9
- efektívne učenie, 17, 57
- mechanické, 18
- poznatkové - verbálne, 16
- psychomotorické, 19
- riešením problémov, 21
- sociálne, 20
- teórie učenia, 6
- zmysluplné, 18, 19
únava, 37

V

vlastnosti učiteľa, 31
vyhasínanie, 9, 11, 14
vyhýbavé správanie, 15
vzťah učiteľ – žiak, 58

Y

Yerkes-Dodsonov zákon, 25

Z

zákon častosti, 19
zákon čerstvosti/novosti, 19
Zeigarnikovej efekt, 27
zmysel pre humor, 31, 33, 38, 66
zvládanie stresu, 38

Vybrané kapitoly z pedagogickej psychológie v kontexte predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

(vysokoškolská učebnica)

Autor: PhDr. Monika Bobáková, PhD.

Rozsah: 75

Vydanie: prvé

Grafická úprava: PhDr. Monika Bobáková, PhD.

Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove, 2022

ISBN 978-80-555-2973-8

EAN 9788055529738