

Z 290 – Vývojová a sociální psychologie pro učitele

Úvod

Přestože psychologie prodělala v posledním půlstoletí výrazný vývoj, dodnes je patrný svár dvou různých směrů: **směru objektivujícího**, „pitvajícího“ celek duševního dění a popisujícího jeho jednotlivé složky, a **směru subjektivujícího**, spíše chápatujícího a vysvětluujícího.

Objektivující scientismus přenáší do psychologie metodologii přírodních věd (zejména statistické metody a analyticko-syntetické pojmání struktury osobnosti). Exaktně rozřešit problém znamená poznat jeho zákony a jejich prostřednictvím pak přesně předvídat. Prozatím ale bylo takto přesně odhaleno dejme tomu jak se bude chovat C_2H_5OH za nejrůznějších okolností, naprosto však nedokážeme odhadnout, co bude dělat člověk po vypití tohoto alkoholu. Podíl míry individuality vlastního subjektu je totiž v každém lidském jednání příliš vysoký. Psychologie ji ale, na rozdíl od ostatních exaktních věd, nemůže ze svého předmětu nikdy vyloučit.

Od druhé poloviny XX. století v psychologii stále výrazněji sílí orientace na subjektivní svět niterných pocitů a tendencí: „Přírodu vysvětlujeme, duševnímu životu rozumíme“. Protipólem výše uvedeného scientistického přístupu je **humanistická psychologie, která akceptuje rozmanitost psychiky a zdůvodňuje touto rozmanitostí spluralismus metodologických přístupů i koncepcí psychologie.** Nejde tedy o studium „malty a cihel“, nýbrž o studium „architektury“.

V oblastech nižších vrstev duševního dění, např. v psychologii sluchového vnímání, lze plně uplatnit měření a diskurzivní (logicko-deduktivní, „algoritmickou“) logiku, u komplexnějších jevů vyšších vrstev duševního dění, např. v oblasti „psychologie lásky“, kde se již pohybujeme v širších, mnohdy až nevědomých polohách duševního dění osobnosti, bychom se bez porozumění (intuice, empatie) či psychologického pochopení prožívání subjektu již sotva dokázali obejít.

Postupně se v psychologii mezi objektivujícím scientismem a humanistickou psychologií prosazují tendence ke smířlivosti, naznačený dualismus koncepcí v ní přesto přetrvává. Dosud existuje asi dvacet psychologických směrů.

1. Raný věk

Způsob prožívání vlastního života je značnou měrou určován naší představou o tom, jak nás vidí druzí lidé. Máme-li se stát šťastnými a dobře přizpůsobenými, potřebujeme kladné hodnocení a podporu skupiny.

První sociální skupinou dítěte je rodina. První sociální vztah si dítě utvoří k matce nebo k její náhradě = tzv. **hlavní pečující osobě** (její hlas dítě rozlišuje asi ve dvou měsících, její obličej přibližně ve třech měsících). Toto rané sociální sepětí mezi dítětem a jeho hlavní pečující osobou se obvykle nazývá **připoutání**. Připoutání je nezbytné stadium v raném vývoji dítěte, je prvním krokem v sociálním učení. (Pokusně navozená deprivace u opiček druhu Rhesus v prvních šesti měsících – což u dětí odpovídá prvním dvěma letům života.) Většinou je časná deprivace následována deprivací v průběhu celého dětství – deprivací cyklus: zanedbávané a týrané děti se později stávají zanedbávajícími a týrajícími rodiči. (Problematika osvojení a adopce.)

Styly rodičovské péče mohou být **autoritativní**, **shovívavé** nebo **zanedbávající**. Někteří rodiče mohou svůj rodičovský styl v průběhu doby měnit a někteří rodiče jsou zase stylově nevyhranění. Interakce rodič – dítě je ovšem obousměrná záležitost.

- Vliv nízké porodní váhy, dědičných onemocnění, zdravotních problémů.
- Vnímavost rodičů vůči individuálním potřebám dětí (potřeba bohaté tělesné aktivity, jindy zdůrazněná potřeba soukromí, někdy zase zvláštní nároky na citovou jistotu).

Rozdíly mezi pohlavími

U většiny savců bývají samičky už od prvních měsíců života méně agresivní než samečkové. Ale každé z obou lidských pohlaví má také vlastnosti pohlaví druhého, ač v menší míře.

Tradiční mužské vlastnosti: dominance, agrese – nepřivedly právě ony svět tam, kde je?

Ženské vlastnosti: citlivost, soucit, mírnost. Diskriminace žen, feminismus. Doma matka a ve škole učitelka jsou první vychovávající lidé. Výzkumy prokázaly, že ženy zacházejí již s kojenci-děvčátky jinak než s chlapci. Při hře v parku matka dívku zavolá v průměru dříve než chlapce. Dívky jsou více napomínány, aby byly zticha, a jsou vedeny k závislosti, zatímco chlapci bývají pobízeni k větší výbojnosti a samostatnosti. Dívky jsou rodiči více zaměřovány na domov a domácí záležitosti než chlapci. Ve školní třídě bývají chlapci častěji chváleni za dobrý výkon a dívky zase za dobré chování. U chlapců je tak zdůrazňována studijní výkonnost a u děvčat společenská konformita. Učitelé také často apriorně přisuzují chlapcům a dívkám určité schopnosti. Dívkám pílí a poslušnost, chlapcům tvořivost a nadání. V oblasti sebevědomí dostávají dívky méně příležitosti samy sebe kladně hodnotit. (Více neurotických a psychotických poruch v dospělosti?)

V prvních letech školy bývají dívky verbálně zdatnější a lépe čtou, chlapci zase podávají lepší výkony v matematických a prostorových úlohách. Později by se to mělo srovnat.

Chlapci všech věkových kategorií vykazují více případů výukového zaostávání než dívky a zároveň i více případů vynikajících výkonů.

Naznačenou nerovnost snad lze částečně zdůvodnit mateřskou rolí ženy.

Žáci z odlišných sociálních prostředí

Školy jsou všeobecně orientovány směrem ke standardům chování a myšlení společensky privilegovaných skupin a může pro ně být obtížné porozumět světu žáků ze sociálně slabšího prostředí. Diskuse: Je vlastnictví počítače v rodině zcela běžné?

Mění se povaha rodiny

Užší a širší rodina. Strukturální změny v užší rodině – méně dětí, rozvodovost, osamělé matky, míra zaměstnanosti matek, nezaměstnanost dospělých mužů (i muži jako pečovatelé o děti přes den), sociální mobilita vedoucí k rozpadu širší rodiny.

Rodinná terapie

Práce s celou užší rodinou (alkoholismus, nutkavé hráčství, drogová závislost). Přibývá zpráv o zanedbávání dětí, o jejich tělesném i psychickém týrání, o pohlavním zneužívání. V Británii se např. odhaduje, že v důsledku tělesného týrání umírají tři až čtyři děti týdně.

Potřeba učitelovy účasti

Absence žáků ve škole, jejich neschopnost soustředit se na školní práci, chybějící domácí úkoly. Spolupráce se sociální péčí.

Spolupráce rodičů se školou

Ztotožnění se rodičů s kritérii a hodnotami školy. Účast rodičů na třídních schůzkách. Konflikt škola versus rodina. Širší komunita školy.

Hra

Činnost vykonávaná jen pro potěšení – avšak není zbytečným mařením času, a to ani u starších dětí, ani u dospělých. **Zdravý jedinec je ten, kdo dokáže úspěšně pracovat, hrát si a milovat.**

Ubývání hry v dospělosti je jedním ze znepokojivých prvků v západní civilizaci. Televize a další média změnila organizované hry v podnikání uzpůsobené tak, aby to vyhovovalo televizním kamerám a vysílacímu plánu.

Dítě předškolního věku nerozlišuje mezi hrou a učením nebo hrou a prací. Starší žáci preferují hry s pravidly nebo sport.

2. Řeč

Předřečové stadium: broukání a žvatlání. Schopnost opakovat gesta, grimasy i zvuky. Ale brzo děti postupují již za pouhé opakování. Dělati totiž mluvnické chyby, které neslyší u druhých – např. skloňují, časují nebo odvozují nepatřičnými formami: *Ve lví kleci byli levi.*

Napadlo hodně sníchu. Tatínek na papíře čároval. Děti jsou zřejmě vrozeně naprogramovány, aby věnovaly koncovkám slov zvláštní pozornost. Chomsky dospěl k názoru, že děti jsou geneticky vybaveny k tomu, aby si osvojovaly řeč určitým způsobem.

Jak si děti řeč osvojují a jak ovládají různé slovní druhy:

Nejdříve děti zvládají podstatná jména, po nich slovesa a později osobní zájmena “já” a “ty”. Užívání zájmen znamená zvlášť významný pokrok (mluvím-li o sobě, pak moje “já” znamená opravdu “já”, avšak mluví-li někdo druhý o sobě, pak jeho “já” znamená pro mě “ty”).

Přidavná jména a příslovce - opět obrovský pokrok v učení. Dítě musí pochopit myšlenku, že některá adjektiva jsou relativní výrazy: “velký” předmět je velký pouze při srovnání s jinými předměty v téže třídě (malý mravenec a “malý” bagr). Podobně je tomu s příslovci. Člověk, který běží “rychle”, se pohybuje pomaleji než “pomalu” jedoucí auto.

- **Jako učitelé se nesmíme žákům jakkoli posmívat za jejich neobratné pokusy užívat nová slova, přílišně je kárat za vyjadřovací chyby. Rovněž bychom neměli trvat na tom, aby žáci pracovali vždy mlčky, bez skupinové interakce a bez diskusí.**
- **Studenti by měli vždy velmi konkrétně prožívat odměny, které jim vzrůstající ovládnutí jazyka přináší. Měli by se sami přesvědčovat o tom, jak jim jejich rozvíjející se řečové dovednosti pomáhají úplněji a přesněji vyjádřit to, co chtějí říci. Jazyk by pro ně měl být prostředkem k vyjádření jejich problémů a citů, k vyslovení jejich názorů, o plnějšímu porozumění psanému slovu (a jím zprostředkovaným myšlenkám) nemluvě.**

V rámci procvičování odborné terminologie můžeme žákům předložit neúplné části nějakého sdělení a vyzvat je, aby sami objevili, jak je doplnit a poskládat do smysluplných výroků. Také mohou být studenti vyzváni, aby objevili a opravili úmyslně učiněné terminologické chyby nebo aby odborně formulované výroky vyjádřili neodborným, běžně mluveným jazykem (a naopak).

Otázky kladené učitelem

Výzkumem bylo zjištěno, že 40 až 60 % řečové interakce mezi učitelem a žákem má podobu učitelem kladených otázek, kdy učitelé pokládají otázku v průměru každých 70 vteřin. Velká většina těchto otázek jsou otázky věcné, vyžadující vybavení příslušné vědomosti z paměti. Od žáka se prostě žádá, aby sdělil učiteli informaci přesně tak, jak mu byla předtím podána. Málo otázek žádá od studentů hodnotící odpověď a ještě méně otázek má povahu “odrazového můstku” vlastního samostatnému přemýšlení. Vysoký podíl učitelových otázek (v některých případech až čtyřicet procent) si nakonec zodpoví učitel sám.

Pokud učitelé od žáků vyžadují spíše vybavení věcné informace než hodnocení nebo tvůrčí myšlení, dospějí žáci pravděpodobně k závěru, že ve výuce nejde o nic více než o předanou informaci; žáci se pak soustředí především a nadevše na paměťové učení.

Jazyk užívaný učitelem

Jazyk užívaný ve škole učitelem by měl být žákům natolik známý, aby mu dokázali porozumět. Zároveň však by měl obsahovat tolik nových slov a obrátů, aby žákům umožnil rozvíjet jejich jazykovou kompetenci.

Mnoho učitelů nesplňuje první, důležitější z obou požadavků. Například je-li zapotřebí definovat význam výrazu, který třída ještě nezná, učiní tak s použitím stejně složitých (nebo dokonce ještě složitějších) ekvivalentů. Podle zjištění je asi 40 % žákovských otázek zodpovězeno takovým způsobem, že informace, jež jsou v těchto odpovědích obsažené, nejsou žákům nic platné.

Stejně častou chybou učitele je předpokládat, že když studenti zjevně určité slovo “znají”, musí pro ně nutně znamenat přesně totéž jako pro něho. Dále: správnému pochopení mnoha matematických i jiných pojmů u mnoha žáků bývá na překážku předpoklad učitele, že těmto výrazům rozumějí všichni žáci stejně. Učitelé se také často mylí, když se domnívají, že neschopnost vyjádřit něco slovy automaticky znamená nedostatek porozumění. Někteří žáci mohou projevovat velmi složité logické chápání, pokud mohou užít matematických symbolů nebo pokud mohou vyjádřit pantomimicky význam prožívaných emocí, jako třeba soucit, radost nebo hněv, a přitom mohou být zcela neschopni vyjádřit to jazykovými prostředky.

Naše západní civilizace vytvořila výrazně verbalizující prostředí, které má sklon vysoce hodnotit řečovou zdatnost a zároveň podceňovat ty formy činnosti a komunikace, jež probíhají beze slov. Zběhlost v užívání slov může naopak někdy zakrývat nepřítomnost obsahu (verbální kličkování politiků, přehnaně šroubovaný jazyk byrokracie).

Mnohé z nejintenzivnějších životních zkušeností často nelze vůbec adekvátně vyjádřit slovy.

Dialekty a odchylky výslovnosti

Měli bychom dokázat rozlišit mezi neznalostí jazyka a těmi projevy, které jsou prostě známkou sociální identity, tedy mluvou, která je příznačná pro prostředí určité rodiny a určité subkultury. Tyto řečové návyky činí žáky přijatelnými pro jejich rodinu a kamarády. Když tyto návyky vytýkáme, riskujeme konflikt domova a školy.

Škola jistě vyučuje standardnímu jazyku: je to spisovná čeština a obecná čeština. Děti však kromě toho mají právo na svůj dialekt. V jejich řečovém repertoáru může existovat obojí vedle sebe – a jeden způsob není vůči způsobu jinému méněcenný.

Rozvíjení řečových dovedností, učitel jako posluchač

I v informatice a matematice či fyzice zůstává mluvené slovo ústředním prvkem komunikace. Učitel učí zároveň jazyku a dovednostem s ním souvisejícím, totiž čtení a psaní. Velkou pomocí pro učitele (avšak i žáky) může být zaznamenání průběhu hodiny na magnetofonový pásek a následný poslech vlastního řečového projevu. (Pozor na případné zneužití!)

Učitel také může vybrat klíčová slova, jichž předtím užil při hodině, a požádat žáky o písemné definování jejich významu. (Z takových slov lze vytvořit i křížovku.)

Učitelé často zabraňují žákům klást otázky tím, že je namísto odpovědi kritizují:

- *Kdybys dával pozor, nemusel by ses na to ptát.*
- *Nechápu, proč tomu nerozumíš, vždyť je to úplně jednoduché.*
- *Už jsem to vysvětlil, nemáme čas se tím znovu zabývat.*

Často učitel přeruší žáka ještě dřív, než ten dokončí otázku. Jindy zase předem anticipuje, co se žák snaží říci, namísto toho, aby mu dal možnost vyjádřit myšlenku vlastními slovy.

Vyučovací hodina je společenským setkáním. Málokdy učitel žákům pomůže jejich otázky formulovat, málokdy jim naznačí možnost klást ještě další, doplňující otázky. Umění vyučovat závisí především na prosté ochotě naslouchat vlastním slovům a slovům žáků a uvést tyto dva soubory proměnných do vzájemného souladu.

3. Intelligence

Intelligence je schopnost rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení problémů.

Vysoká či nízká intelligence velkou měrou předurčuje společenské a pracovní postavení.

Testování intelligence

Roku 1905 měl francouzský psycholog Alfred Binet pro pařížské školské úřady vytvořit metodu, která by rozlišila příliš "slabomyslné" děti pro vzdělávání na normálních školách.

Mentální věk = chronologický věk, v němž většina dětí získala skóre odpovídající skóru získanému testovaným jedincem (tak např. osmileté dítě, které dosáhlo skóru obvykle získávaného až desetiletými, by mělo mentální věk deset let).

Intelligenční kvocient (IQ) dítěte se vypočítá jako poměr mentálního věku k věku chronologickému násobený stem. Tedy například u dítěte s mentálním věkem deset let

a chronologickým věkem osm let: $10 : 8 = 1,25 \cdot 100 = 125$ IQ = 125

Velká výhoda této metody byla, že pokud se mentální věk jednotlivých dětí rovnal jejich věku chronologickému (bez ohledu na to, jaký konkrétní věk to byl), vždy získaly IQ přesně 100, a takové IQ na první pohled oznamovalo psychologovi nebo učiteli, že změřená intelligence dítěte je vzhledem k jeho chronologickému věku "průměrná".

Zkušenosti ukázaly, že mentální věk se zřejmě po dosažení věku okolo patnácti let již nezvyšuje (svého vrcholu dosahujeme přibližně v patnácti letech). Jelikož však chronologický věk vzrůstá dále, znamenalo by to při dalším užívání této rovnice, že skóre IQ každé osoby by se automaticky rok od roku snižoval. (Např. průměrný dospělý by tak získal pouze IQ 50, tedy spadající již do pásma slabomyslnosti.)

Proto nyní užíváme ukazatel zvaný *odchylkový IQ*, který vyjadřuje skóre jedince prostě pomocí jeho odchylky od normy pro jeho věkové pásmo.

- 130 a více vysoce vynikající
- 120 – 129 vynikající
- 110 – 119 lepší průměr
- 90 – 109 průměr
- 80 – 89 horší průměr
- 70 – 79 hraniční
- 55 – 69 lehce zaostávající
- 40 – 54 středně zaostávající
- 25 – 39 těžce zaostávající
- 0 – 24 hluboce zaostávající

Pozor však na kastování a na sebenaplňující proroctví, pozor na jakékoli stigmatizování žáků, kteří jsou pod průměrem.

Původní Binetova stupnice je stále užívána ve své revidované podobě z roku 1988. Jen v USA se každoročně administruje přes 200 milionů zkoušek intelligence nebo duševní výkonnosti. Většina amerických institucí vyššího školství vyžaduje, aby se uchazeči

o diplomní studium podrobili vyšetření některým testem, např. Americkým vysokoškolským testem (ACT), pro porovnání úrovně dosahované na školách s rozdílně pojatými studijními programy.

- Učitelé při hodnocení svých žáků mají sklon nadhodnocovat dívky a podhodnocovat chlapce, dále nadhodnocovat nejmladší děti ve třídě a podhodnocovat nejstarší. Učitelé mají tendenci nadhodnocovat děti spolupracující, společenské a sebejisté – oproti dětem nespolečenským a tichým. IQ testy do hodnocení žáků vnášejí prvek objektivitu.
- Změřená intelligence je zjevně výsledkem genetických činitelů i vlivů prostředí. Rozdíl mezi dvěma dětmi s podobnou genetickou výbavou, z nichž jedno vyrůstá v podnětově velice bohatém prostředí a druhé v prostředí podnětově velice chudém, může při dosažení zralosti činit až 25 bodů IQ. To například znamená, že dítě, které ve věku čtyř let dosahuje v průměru IQ 95, může, je-li vhodně stimulováno, dosáhnout ve věku ukončení školní docházky pásma 100 – 105, nebo naopak, bez vhodné stimulace, může klesnout do pásma 80 – 85. To už může představovat rozdíl mezi dobře placenou

kvalifikovanou dělnickou prací či zaměstnáním na nižší úrovni řízení a na druhé straně nekvalifikovanou prací, která neposkytuje ani životní naplnění, ani vyhlídky do budoucna.

- Zácvk do intelligenčních testů může zlepšit výkon jen asi o čtyři procenta.

Avšak i ti nejschopnější z nás využívají jen malou část svého potenciálu.

Intelligence a myšlení

Intelligence hluboce ovlivňuje způsob, jak myslíme, když jsme konfrontováni s potřebou řešit problémy nebo porozumět svému okolí. Myšlení užíváme ke zpracování své zkušenosti. Tento druh myšlení zahrnuje určité strategie sloužící ke *třídění a rozhodování*.

Třídění. Zařazování informace do tříd je důležitý krok při zjednodušování a zvládání nesmírného množství údajů, jimž jsme vystavováni. Např. lidská zraková soustava je schopna rozlišit nejméně sedm a půl milionu různých barev, avšak pro praktické účely je třídíme jen do osmi skupin barev. Ke třídění užíváme tyto strategie:

- Typičnost. Vytváříme pojmy na základě prototypu, který sami pokládáme pro nějakou třídu za typický. Například *Herkules* může být prototypem třídy "silný muž" a *Venuše* prototypem třídy "krásná žena".
- Zobecnění. Význam zprostředkovaný jedním členem třídy či informace, která je s ním spjata, platí pro všechny. Např. *domovní zvonky* mají všechny stejný význam, bez ohledu na jejich vnější podobu nebo na zvuk, který vydávají.
- Tvorba pravidel. Při třídění strategií si vytváříme obecná pravidla; ta představují "zkratky" v mysli, které umožňují vyhnout se nutnosti činit zvláštní rozhodnutí o každém případě. Např. *kopaná* je "o" střelení branek a bránění v tom soupeři.
- Generalizace. Zevšeobecnování, metoda tvoření obecných pojmů z pojmů méně obecných nebo jedinečných. Obvykle zavádíme v odezvu na snadnost, s níž nám přicházejí na mysl typické případy. Např. můžeme klasifikovat všechny politiky jako nevěrohodné, protože si vybavujeme více případů, kdy porušili své veřejné sliby, než případů, kdy je dodrželi.
- Porovnávání. Často třídíme a usuzujeme prostřednictvím porovnání, z nichž mnohá se stále posouvají. Např. *teplý den* v zimě se stává chladným dnem v létě.

Rozhodování. Rozhodování zahrnuje volbu činnosti, o níž předpokládáme, že pravděpodobně přinese žádané výsledky. Při rozhodování užíváme třídění, avšak používáme i řadu dalších strategií:

- Alternativy. Hledáme a rozlišujeme různé alternativní formy činnosti, které můžeme uplatnit.
- Anticipace výsledků. Pokoušíme se anticipovat výsledky různých alternativ.
- Preference. Vytváříme si přednostní pořadí mezi různými výsledky.
- Pravděpodobnosti. Nakonec odhadneme pravděpodobnost, že naše preferovaná alternativa povede k úspěchu. Pak buď přistoupíme k činu, nebo se svého záměru vzdáme.

Nedostatky v myšlenkových pochodech našich žáků se mohou objevit kdekoli v průběhu třídění nebo v průběhu rozhodování a je nutno rozpoznat je, má-li být studentům poskytnuta patřičná pomoc.

Žáci mohou například mít nesprávnou představu prototypu, který by jim měl pomoci vymezit třídu. (Takové chyby se dopouštějí i dospělí, třeba když pokládají hvězdu populární hudby či televizního baviče za moudrého člověka, který dokázal hodnotně naplnit svůj život.)

Žáci mohou přehnaně zobecňovat. Mohou nesprávně užívat pravidel a dospívat ke zkratkovitým závěrům nebo obětovat správnost ve prospěch rychlosti. Mohou být zaujati jen vnějšími znaky a přehlédnout důležitější skryté, méně výrazné vlastnosti. Mohou nesprávně porovnávat, nerozpoznat a neprozkoumat všechny alternativy nebo nesprávně anticipovat a hodnotit výsledky. Mohou být ve svých preferencích přespříliš subjektivní nebo mohou být nerealističtí ve vnímání pravděpodobností.

Každý z těchto nedostatků může vést k závažným chybám. Umění dobře vyučovat spočívá i v tom, že nedovolíme, aby chyby v myšlení unikly rozpoznání.

Laterální myšlení. Ztroskotává-li posloupnost vertikálního myšlení, je třeba odstoupit stranou (tj. laterálně) a zvolit si jinou vertikální cestu, vedoucí jiným směrem. Někdy i vícekrát. Laterální myšlení tak umožní vzájemné porovnání představ, které nemají žádnou zjevnou logickou či následnou souvislost. (Kupř. na součástky rozložený předmět, který jsme právě obdrželi poštou a jež se snažíme složit dohromady podle skoupých pokynů výrobce.)

Problémy typu hádanek či hlavolamů, jejich řešení je nekonvenční. Když vystavujeme žáky pečlivě zkonstruovaným problémům (což mohou být problémy vestavěné do kontextu kteréhokoli školního předmětu), může tak být jejich intelektový potenciál s jistotou a zábavným způsobem rozvíjen.

Intelligence a sociálně-ekonomické činitele

Socioekonomický status byl obvykle zjišťován podle zaměstnání rodičů. Je třeba mít na paměti zajímavý úkaz známý jako *regrese*

potomstva k průměru. Je to tendence dětí v celé řadě geneticky podmíněných znaků dosahovat úrovně bližší průměru celé populace, než jakou mají jejich rodiče, a to v těch případech, kdy rodiče dosahují mimořádně vysokých nebo mimořádně nízkých hodnot. Např. průměrná výška synů mimořádně vysokých otců bývá o 50 % blíže k průměru, než je výška otců, zatímco synové otců mimořádně malé výšky opět vykazují průměrnou výšku ve stejné procentuální míře blíže průměru oproti otcům. Příroda si tak zajišťuje, že rasa zůstane poměrně stejnorodá a nerozdělí se na obry a trpaslíky.

Vedou se ostré spory o to, zda se regrese potomstva k průměru uplatňuje také v oblasti inteligence.

Rozdíly v inteligenci mezi pohlavími

Rozdíly IQ mezi pohlavími poutaly zájem badatelů. Pro učitele nejzajímavější byly zjištěné rozdíly ve čtení a v matematice.

Ve čtení byl jako “zaostávající” diagnostikován v USA dvojnásobek chlapců než děvčat. Dívky také měly sklon být výřečnější a řečově sdělnější než chlapci, zatímco chlapci byli oproti dívkám výkonnější v mechanickém usuzování a v prostorových vztazích. Mezikulturní srovnávací studie však ukázaly, že tento obraz se nevyskytuje ve všech společnostech, což vede k domněnce, že uvedené rozdíly jsou způsobeny kulturou.

V západních společnostech trávila děvčata více času doma než chlapci a více stála o rodičovské uznání. Bylo jim poskytováno méně příležitostí k fyzickým činnostem, a proto se spíše uchýlovala k četbě jako ke způsobu, jak trávit svůj čas, zatímco chlapci venku sbírali zkušenosti mechanické a prostorové povahy.

Novější analýzy však ukazují, že rozdíly mezi pohlavími se postupně vytrácejí. Pouze v matematických testech na nejvyšší úrovni a ve zrakově prostorových schopnostech zůstala mezera mezi pohlavími (s převahou chlapců vůči dívkám) i nadále relativně beze změny.

Na fakultách informatiky studují většinou chlapci. Do jisté míry to může být způsobeno mužskou schopností soustředit se na jednu činnost a stát se v ní odborníkem, zatímco žena si spíše vybírá z toho i onoho a ví o všem něco. Ženské časopisy jsou tedy směskou vaření, pletení, dětiček, kytiček, ptáčku a kdovíčeho, zatímco časopisy mužské se monotematicky profilují buď na fotbal nebo šachy nebo pornografii... nebo také počítače.

V současné společnosti se vytváří cosi jako počítačová propast mezi pohlavími, kdy v oblasti nových technologií dominují muži, kdežto ženy zůstávají spíše pasivní. Ve spolkové zemi Rýnsko-Falc na všeobecně vzdělávacích školách proběhl výzkum nazvaný Učení podporované počítačem. Odpovídalo 1035 žáků 5. až 10. ročníku z 15 škol typických co do vybavenosti počítači. Sexové difference se projeví velmi výrazně: 80 % chlapců má vlastní počítač, kdežto dívek méně než 50 %, dvou a víceletou zkušenost s počítačem má signifikantně větší počet chlapců, zatímco dívky pouze krátkodobou nebo žádnou, chlapci stráví s počítači více času, většinou nad počítačovými hrami, emoční stavy dívek jsou při činnosti na počítači méně pozitivní oproti chlapcům. Obdobné výzkumy v našich zemích ale neprokazují sexové difference v užívání počítačů tak výrazné.

“Pokud jde o implikace pro školní výuku, souhlasíme s doporučeními výzkumných týmů z německé jazykové oblasti, které zdůrazňují koedukační přístup ve výuce počítačové gramotnosti, zejména v nižších ročnících. Avšak je nezbytné vyvinout takové postupy v počítačové didaktice, jež budou více přizpůsobeny potřebám a zájmům dívek a budou skutečně aplikovány ve školách. Ovšem do jaké míry mohou tato opatření zvýšit zájem dívek o počítače ... je otázka pro další výzkum.”

Kdo jiný, ptáme se, kdo jiný než právě ženy-informatičky by “takové postupy v počítačové didaktice” měl vymyslet? A jsme v tomto směru optimističtí. Na učitelském studiu informatiky FI MU je nyní 30 % dívek, proč by se některá z nich třeba v rámci diplomní práce nemohla ujmout naznačeného úkolu? Dřevní informatiku jakož i její didaktiku opravdu tvořili muži a jejich komunikace s počítačem pomocí příkazů nesla mužskou pečeť, ale nynější grafické uživatelské prostředí jako kdyby samo o sobě vycházelo ženám vstříc. (Z každého pravidla jsou ovšem čestné výjimky: Počátkem 19. století konstruoval Charles Babbage mechanické počítací stroje na principu děrných štítků za účelem výpočtu tabulek pohybu Měsíce. Jeho tehdejší milénka, lady Ada Lovelace, obohatila příkazový jazyk těchto strojů o příkazy cyklení a podmínky, tedy o strukturované programování, které je podstatou moderních programovacích technik.)

4. Tvořivost

Tvořivost je schopnost pohotově nacházet nové způsoby, jak přistupovat k řešení problémů a uspořádávat látku. Je pokládána za jednu ze schopností dobrého učitele.

Tvořivost je tedy zvláštní druh myšlení, které se vyznačuje původností a pohotovostí, je oproštěno od dosavadních způsobů a přináší něco nového. Vzpomeňme na *laterální myšlení*.

S tvůrčím výkonem je nejúžejší spojován pojem **divergentního myšlení**, schopnosti navrhnout řadu možných řešení daného problému, konkrétně problému, pro nějž neexistuje jen jedno správné řešení. (Např. zkuste přijít na všechny významy, v nichž se může v různých výrazech vyskytnout slovo “tah”.)

Při **konvergentním myšlení** lidé dospívají k jediné přijatelné odpovědi na problém, místo aby se “rozbíhavě” snažili podat co nejvíce různých řešení. Někdy se říká, že konvenční zkoušky inteligence se zaměřují pouze na konvergentní myšlení, neboť zde na každou položku existuje pouze jediná přijatelná odpověď, zatímco divergentní myšlení lze osvědčit pouze v takzvaných zkouškách s otevřeným koncem. Nejlepší asi bude chápat divergentní myšlení jako alternativu, která s konvergentním nesoupeří, nýbrž se s ním vzájemně doplňuje.

Zatím ještě není zcela jasné, zda konvergentní a divergentní myšlení jsou oddělené operace, nebo zda jsou součástí téže skupiny rozumových schopností.

Zajímavé je zjištění z výzkumů, že žáci s vysokými skóry v **divergentním myšlení** (žáci vysoce tvůrčí) se jeví jako méně konformní, méně oblíbení u učitelů, podávají spíše vyšší výkon, než jaký je od nich očekáván, a mají větší smysl pro humor. (Otázka: jaký způsob myšlení preferují u svých občanů totalitní režimy? A proč?)

Při vyučování máme sklon odměňovat pouze “správné” odpovědi a trestat “nesprávné”. Vede to k tomu, že se studenti nechtějí pokoušet o nová a původní řešení problémů, protože když to činí, je pravděpodobnost chyby větší. Jinými slovy: studenti hrají na jistotu. Ovzduší, kde jsou schvalována pouze opatrná, konvergentní řešení, nepodněcuje tvořivost.

Racionální konvergentní myšlení je algoritmické. Matematikové, fyzikové a programátoři mají sklon je přeceňovat, často odmítají vynalézavé nonkonformisty, kteří se – podle nich – jen předvádějí.

Tvůrčí výkon zpravidla obsahuje pět stadií:

1. **Příprava** – zda problém stojí za zkoumání (Pavlov a slinění psů, Freud a dětská sexualita, Cervantesovo prohlédnutí absurdity středověkého rytířství, Dvořákovo uplatnění symfonického potenciálu lidové písně... “Jak to, že jsem na to nepomyslel já?”)
2. **Inkubace** – přemítání o tématu, třeba i na podvědomé úrovni; často problém odložíme, možná i na celé roky: mysl je oproštěna od logického sledu a tak může volně tékat svou nashromážděnou zásobou poznatků, zkoušet nové obměny a nová přiřazování, až některé z nich dá dobrý smysl a vzkypěním tvůrčího vzrušení se vynoří ve vědomé mysli v podobě “osvícení”.
3. **Inspirace, osvícení** – matematik Poincaré vyřešil problémy spojené s fuchsianskými funkcemi ve sledu inspiračních záblesků, které se objevovaly v nečekaných okamžicích, kdy se věnoval naprosto jiným činnostem.
4. **Verifikace, hodnocení** – ověřuje se správnost řešení nebo se nápady zkoušejí na papíře, na malířském plátně, na počítači; vhledy poskytnuté osvícením jsou oceňovány co do své hodnoty.
5. **Uskutečňování** – “vyměšovací stadium tvůrčího výkonu”. Vysochat Davida, namalovat Slunečnice, hodit symfonii na notový papír. Vědecká teorie nyní musí být ověřována v laboratoři, často velmi pečlivě po dobu měsíců nebo roků, román musí být propracován v podrobnostech a často několikrát přepracován.

Organizace výuky a tvořivost

Daří se tvořivosti lépe v neformálně vedeném vyučování, kde jsou žáci sami zodpovědní za značný díl své práce a za iniciování velké části toho, co se děje, nebo je na tom tvořivost lépe za formálnějšího, strukturovaného uspořádání? Velcí učitelé umění trvají na tom, aby si jejich žáci osvojili základní pravidla svého oboru a aby svého tvůrčího nadání využívali konstruktivně, místo aby je vyplývali bez kázně a osobní odevzdanosti.

Hodně záleží na osobních zájmech učitele a na jeho osobním zaujetí. Učitel inspirátor versus učitel suchar.

Brainstorming – metoda, u níž při řešení problémů jednotlivci postupují jako skupina a jsou povzbuzováni k navrhování nápadů bez jakéhokoli omezení. Nic není nevhodné ani příliš divoké, nic by se nemělo kritizovat. Záznam diskuse na magnetofon a potom znovu společný poslech. Takový postup podněcuje jak další nápady, tak práci typu verifikace (hodnocení). Často tímto způsobem vyřešíme i zdánlivě neřešitelné problémy, přičemž každý účastník vyvolá tvůrčí odezvy ostatních členů skupiny. Na úrovni školy má tento proces stejnou vzdělávací hodnotu jako samotné řešení problému.

Učitel by neměl žákům neustále nabízet své názory, byť pouze jako příklady. Spíše předkládat podněty, ale v podobě, která dává možnost jiného uspořádání a spojování.

Vyvarovat se rovněž “uzavírání” situace stálými pokusy o shrnutí nebo nabízením svých vlastních řešení. Jelikož jsou učitelé nositeli autority, pokládali by mnozí studenti tato řešení nevyhnutelně za “správné” odpovědi. Tak bychom jim zahradili cestu k individuálnímu tvůrčímu myšlení. I při ukončení rozpravy by se měli učitelé vyhýbat pokušení a neposkytovat vždy svůj vlastní soud o hodnotách vyslovených návrhů. Často je mnohem lepší úmyslně opustit záležitost do značné míry otevřenou a ponechat ji studentům k dalšímu promýšlení, než vyvolat ve třídě dojem, že teď padlo poslední slovo a už není co k tomu dodat.

5. učení

Učení je poměrně trvalá změna v potenciálním chování jedince v důsledku zkušenosti.

1. **učení musí jedince nějak změnit** (změna může být jednoduchá nebo složitější, avšak jedinec je po takovém učení jiným člověkem, než byl předtím);
2. **tato změna nastává v důsledku zkušenosti** (vylučují se změny vyplývající ze zrání a tělesného vývoje);
3. **je to změna v potenciálním chování** (výsledek se může projevit až po měsících nebo letech).

Učení obsahuje tři významné poznávací děje:

- A. **získání informace;**
- B. **transformaci této informace do podoby, která je vhodná pro práci s daným úkolem;**
 - o Akční modus (vysoce aktivní, neužívá ani představ, ani slov; *cizince doprovodíme na žádanou adresu*).
 - o **Ikonický modus** (je pokročilejší, již užívá představivosti, ale stále ještě ne řeči; *nakreslíme cizinci plánek cesty*).
 - o **Symbolický modus** (užívá reprezentace prostřednictvím jazyka; *cizinci správnou cestu vysvětlíme*).
- C. **ověřování přiměřenosti této transformace.**

Vlastnosti učícího se

Kromě inteligence a tvořivosti jsou ještě další činitele, ovlivňující schopnost učit se.

Afektivní činitele

Úzkost - souvisí s temperamentem, očekáváním rodičů, s obavami z výsměchu spolužáků...

Sebepojetí.

Extraverze - introverze.

Motivace

Intrinsická motivace pochází z jedince samého.

Extrinsická motivace je jedinci poskytována okolím. Je-li její tlak příliš silný, děti se utíkají ke strategiím jako podvádění, chození za školu nebo předstírání nemoci, aby se vyhnuly následkům selhání. (Nečítankové dětství str. 59, 61.) Je třeba poskytovat žákům příležitost k úspěchu. Co nejdříve je seznámit s výsledky jejich práce. Soutěž mezi dětmi je výtečná – avšak ne příliš intenzivní, raději soutěž sama se sebou nebo ovzduší spolupráce.

Věk, pohlaví a společenské činitele

Připravenost pro učení – školní zralost; žák je způsobilý zvládat jakýkoli předmět pod podmínkou, že je mu předkládán v podobě odpovídající jeho úrovni myšlení.

Rozdíly mezi pohlavími v rozumových schopnostech mizí. Pomalejší start chlapců

v nejnižších ročnících základní školy může být způsoben i tím, že většinu výuky tam vykonávají ženy a chlapci proto spojují školu s ženskými hodnotami. Kde vyučují muži, tam se tyto počáteční rozdíly ztrácejí. Smutné je, že na všech věkových úrovních děvčata vykazují menší sebevědomí než chlapci, a dokonce někdy i uměle snižují úroveň svých výkonů v souladu s již překonaným společenským pojetím ženské role jako méněcenné.

Společenské činitele – odlišné životní postoje rodiny a školy.

Paměť

Je zřejmé, že učení a paměť na sobě vzájemně závisí. Paměť krátkodobá a dlouhodobá – funkční existence dvou druhů paměti. Pro učení má rozhodující význam převod z paměti krátkodobé do dlouhodobé. Dostupné poznatky naznačují, že se na tom podílí nějaká forma konsolidace, probíhající zpravidla po krátkou dobu, během níž je informace vědomě udržována v mysli. I po zajímavé vyučovací hodině si studenti často pamatují pramálo; pravděpodobně proto, že každá část informace je tak brzy následována informací další, že není čas na konsolidaci. Na pomoc konsolidaci i pro zvyšování výkonnosti dlouhodobé paměti obecně však existuje řada strategií:

- **Počkat, zopakovat, zeptat se:** Látka se zapamatuje lépe, je-li rozdělena do malých zvládnutelných jednotek. Krátkodobá paměť zpravidla dokáže uchovat pouze sedm položek (plus či minus dvě) dostatečně dlouho, aby se převedly do dlouhodobé paměti. Například u čísel dokáže krátkodobá paměť zacházet pouze se sedmi čísly (plus či minus dvě podle schopnosti dotčeného člověka), než se dříve vnímaná čísla začnou ztrácet.
- **Důležitost a zájem:** Žáci si nejlépe pamatují to, co má přímo vztah k jejich vlastním zkušenostem a citům.
- **Trvání pozornosti:** Učitel je v normální třídě schopen upoutat pozornost nanejvýš (a to i u zajímavé látky!) na jednu až půldruhé minuty na každý rok věku (například 10 – 15 minut ve třídě desetiletých).
- **Praktické užití:** Látka, se kterou se prakticky pracuje, bývá lépe zapamatována než ta, se kterou se již nepracuje.
- **Význam:** Látka, které žáci rozumějí, se lépe zapamatuje než ta, které nerozumějí.
- **Přeučení:** Dovednosti nebo znalosti, které žáci cvičí a ověřují si i poté, co si je už zjevně dokonale osvojili (tj. látka, která byla "přeučena"), zůstávají v paměti déle než látka, která přeučena není. To platí zvláště o látce, která má být vybavena ve stresové situaci (kupř. při přijímacích zkouškách).

- **Spojování:** Neznámá látka se zapamatuje lépe, když je spojena s něčím známým. Komenský: postupovat od známému k neznámému. Nová látka by měla být uváděna odkazem na souvislost mezi ní a něčím již známým. Zde zvláště pomáhají zrakové asociace.
- **Vizuální znázornění:** Obrázky mohou pomáhat k zapamatování látky a jsou užitečné jako záložní podoba toho, co člověk čte nebo slyší. Ale podrobnosti podávané pouze v podobě obrázků se pamatují mnohem hůře než psaná či vyslovená slova (slajdy samy o sobě). Malá část dětí (méně než pět procent) má eidetickou představivost (zvanou fotografická paměť), která jim umožňuje několik minut po jediném zhlédnutí přesně uchovat v paměti i složité obrazy, avšak této schopnosti ubývá po dosažení věku deseti let a mezi dospělými je velmi vzácná. Budeme-li mít k tomu příležitost, zkusme takovéto děti objevit!
- **Znovupoznání a vybavení:** Zdá se, že existuje funkční odlišnost mezi znovupoznáním (kdy postřehneme, že nějaký předložený fyzický podnět nám je známý) a vybavením (kdy si musíme sami vyvolat z paměti nějaké slovo či poznatek). Znovupoznání je zjevně snazší než vybavení (např. je snazší poznat obličej, než si vybavit jméno; poznat slovo v cizí řeči je snazší, než si je vybavit z paměti). Proto bychom jako učitelé měli pomáhat studentům s vybavováním tak, že jim poskytneme vhodná vodítka ke znovupoznání.

Jako překážku k zapamatování (kromě již zmíněné úzkosti) si uvedeme retroaktivní a proaktivní interference.

Retroaktivní interference = právě osvojovaná látka vykazuje tlumivý účinek na vybavování látky studované dříve. (Studenti, kteří se na poslední chvíli intenzivně “dřou” na zkoušku, a když se pokoušejí vzpomenout na to, co se učili před několika dny, zjišťují, že se jim stále vynořuje látka, kterou se učili poslední večer.)

Proaktivní interference = dřívější učení zjevně brání vybavení pozdějšího. (Když se žáci začnou učit druhému cizímu jazyku, zjišťují, že si nedokážou zapamatovat žádné slovo, protože se jim stále v mysli vynořuje jeho ekvivalent v cizí řeči, kterou se učili dříve.)

Studijní návyky

- Pracovat bez rozptylujících podnětů.
- Realistické pracovní cíle.
- Odměny. (Sklence štávy, cigareta, pětiminutová přestávka... Měli bychom být dost silní na to, abychom si odměnu odepřeli, pokud si ji nezasloužíme.)
- Dochvilnost. (Začínat ve stanoveném čase, nevytvářet si strategie oddalování.)
- Učení v celku a po částech. (Novou učební látku si nejdříve přečíst celou, abychom vysledovali její obecný smysl, než si ji rozdělíme do malých částí a budeme si ji soustavně osvojovat.)
- Uspořádání látky. (Vypisování poznámek, reorganizování látky, hezké a přitažlivé poznámkové sešity... Šifry svého “improvizovaného těsnopisu” po čase již nerozluštíme.)
- Řečová i zraková paměť. (Namluvit si látku pro opakování i na kazetu...)
- Opakování. (Biflování na poslední chvíli téměř nevyhnutelně vede k retroaktivní interferenci. Rozvrhnout si postupné opakování. Informace znovu umisťujeme do patřičných souvislostí. Při závěrečné přípravě si pak opakujeme látku, kterou máme již přečtenou. Tzv. udržovací opakování.)

Povaha učební látky

Občas slyšíme názor, že zkušený učitel dokáže učit kterýkoli předmět tak, že je v učebnici o lekci před třídou. Jenže cílem výuky každého předmětu je pomoci žákům pochopit jeho strukturu, tj. základní principy, které slouží k jeho vymezení, dodávají mu individuální ráz a umožňují stanovení smysluplných vztahů mezi ním a jinými tématy. Bez důkladné odborné znalosti předmětu nemůže učitel chápat jeho strukturu ani pomoci žákům tohoto pochopení dosáhnout. Díky znalosti struktury předmětu je učitel schopen abstrahovat z něj látku, která odpovídá úrovni chápavosti třídy a která obsahuje soudržný, logický a smysluplný výběr prvků z celku.

Čím musí být ve svém předmětu učitelé vyzbrojeni:

1. **Znalosti:** Prostá znalost faktů, výrazů, teorií.
2. **Porozumění:** Porozumění významu těchto znalostí.
3. **Uplatnění:** Schopnost uplatnit tuto znalost a porozumění v nových a konkrétních situacích.
4. **Analýza:** Schopnost rozdělit látku na její stavební součásti a rozpoznat vztahy mezi nimi.
5. **Syntéza:** Schopnost uspořádat tyto součásti do nových a smysluplných vztahů a tím vytvořit nový celek.
6. **Hodnocení:** Schopnost posoudit hodnotu látky s použitím explicitních a soudržných kritérií buď vytvořených samostatně, nebo odvozených z práce jiných.

Co dalšího kromě své odbornosti by měli mít učitelé na paměti:

- pomáhat žákům rozvíjet aktivní zvědavost, schopnost racionálně přezkoumávat a argumentovat;
- pomáhat žákům získat znalosti a dovednosti důležité pro život a práci v dospělosti v rychle se měnícím světě;

- pomáhat žákům osvojit si účinné užívání řeči a čísel;
- vštípit žákům úctu k náboženským a mravním hodnotám a toleranci vůči jiným rasám, náboženstvím a způsobům života;
- pomoci žákům vážit si lidských úspěchů a cílů.

Povaha procesu učení

Měli bychom dbát na to, aby učení probíhalo v devíti krocích:

1. Získej pozornost žáka.
2. Pobídní ho k vybavení si potřebných předběžných znalostí.
3. Oznam mu cíle výuky.
4. Předlož mu příslušné podněty (učební látku).
5. Poskytni mu vedení.
6. Vyvolej provedení žádaného výkonu žákem.
7. Poskytni mu zpětnou vazbu.
8. Ohodnoť jeho výkon.
9. Zajisti mu uchování a přenos nově osvojené informace do nových situací učení.

V tom je obsaženo kladení otázek žákům takovým způsobem, který jim umožní vyjádřit pravidlo či pravidla, jež si osvojili (či odvodili).

Učení objevováním. Metody objevování užívá univerzitní profesor i vysokoškolský student. Pokud ji odepríme žákům pracujícím na méně vznešené úrovni, bráníme jim, aby si skutečně zažili předmět, který se pokoušejí studovat. Odborný předmět není vymezen pouze množstvím znalostí, nýbrž také metodami, kterých k hromadění znalostí užívá. Vyučujeme-li pouze "hotovým" jazykem daného předmětu, učíme jednomu bez druhého a bráníme tak žákovi v opravdovém porozumění.

Například při výuce elektrického okruhu učitel jasně stanoví, jaká pravidla si mají žáci osvojit; avšak místo aby jim je prostě vypočetl, poskytne jim potřebné dráty, žárovky a baterie a předloží jim problém, který lze rozřešit pouze tak, když se dané součástky správně propojí. Až to žáci zvládnou, požádá třídu, aby vyjádřila pravidla, která lze z této zkušenosti vyvodit.

Reflexivní otázky a úkoly (odrazové otázky) obvykle obsahují prvek sporu či protimluvu. Uvádějí do látky, která nemusí zapadat do toho, co žák ví nebo čemu věří, a tak ho podněcují, aby podal odpověď osobitější a originálnější povahy. Dobré odrazové otázky a úkoly často obsahují slůvko "proč". *Čím výše vzlétne letadlo, tím je blíže Slunci, ale tím je také vzduch chladnější. Proč?* Nejlepší tvůrčí reflexivní otázky a úkoly napadnou učitele, který je odborníkem ve vyučovaném předmětu a který zná jeho strukturu i jeho problémy. Podstatným rysem tvůrčích reflexivních otázek a úkolů je, že tím, jak žáky přimějí uvažovat nad nějakou důležitou otázkou vyučovacího předmětu, pomáhají jim pochopit jemnosti tohoto tématu, vztahy mezi příčinou a účinkem, metody bádání a řešení problémů. Žákům to pomáhá aktivně rozvíjet své porozumění předmětu a jeho struktuře. V důsledku toho získávají nejen znalosti, nýbrž i pochopení způsobu, jak se znalosti získávají a jak je lze zobecnit k řešení nových problémů. Vymyslete ve svém učitelském předmětu vlastní reflexivní otázku a úkol!

V matematice učitelé zpravidla uvedou lekci, upozorní na zvláštní otázky a postupy, předvedou praktické postupy a pak už jen pečlivě sledují žáky, jak prakticky uplatňují to, co jim bylo řečeno. A tak se nevyskytují větší nároky na rozumové schopnosti ani úmyslné pokusy podněcovat žáky, aby si věci sami promýšleli a tím prohlubovali svoji schopnost pracovat na vyšší úrovni učení.

Teoretici programovaného učení kritizují učení objevováním za to, že dává žákům možnost často chybovat, a tím vytváří nesprávné asociace, které pak mohou v mysli žáků přetrvávat. Na druhé straně zastánci učení objevováním tvrdí, že chyby jsou podstatnou součástí učení, neboť nutí žáky, aby si sami kladli otázky při pokusech objevit, proč a jak udělali chybu. Příliš často učitel vštěpuje žákům strach, že udělají chybu, a tím na sebe prozradí, že věci nerozumějí; to vede ke konzervativním a stereotypním způsobům učení, které brání reflexivnímu myšlení.

Programované učení se osvědčuje jako zvlášť účinné tam, kde je cílem předat hotové poznatky, zatímco reflexivní "odrazový" přístup zase tam, kde je záměrem podněcovat přemýšlení a další zkoumání.

Výhody učení pomocí počítače:

- Umožňuje žákům pracovat vlastním tempem.
- Dokáže zjistit chyby hned, jak k nim dojde, upozornit na ně a v mnoha případech i ukázat, proč k nim došlo.
- Dokáže upoutat a udržet pozornost.
- Dokáže se řídit výukovými cíli a ověřovat, zda jich bylo dosaženo.
- Dokáže se držet stanovených kroků ideálního průběhu učení a poskytovat zpětnou vazbu.
- Dokáže spojit názornou zkušenost se zkušeností psanou a slyšenou.
- Dokáže zvyšovat sebedůvěru žáka tím, že zajišťuje úspěch.
- Dokáže umožnit dítěti, aby chybovalo a své chyby opravovalo v soukromí, a ne před zraky ostatních.

- Dokáže umožnit dítěti, aby se rychle a správně dostávalo k potřebným informacím, a poskytnout mu k tomu rozsáhlou informační základnu.
- Dokáže fungovat interaktivně, což umožňuje, aby si dítě a počítač byli v průběhu učení vzájemně partnery.

Počítač ve výuce má trojí úlohu. Za prvé - může vystupovat jako *učitel* s tím, že poskytuje informace, učební úlohy, zpětnou vazbu a podporu. Za druhé - může fungovat jako *nástroj*, který umocňuje, rozšiřuje a zvyšuje vlastní schopnosti žáka. A za třetí může fungovat jako *žák* tak, že reaguje na žákovy pokusy naprogramovat jej k řešení problémů, a tím mu pomáhá, aby si vypracoval důležité nástroje pro analýzu a dovednosti pro řešení úloh. Obecně dochází k významným zlepšením výkonů žáků, pokud počítače působí v roli učitele.

6. Osobnost

Původ osobnosti

- *Skupina snadno vychovatelných dětí*, vyznačujících se pravidelností tělesných funkcí, značnou přizpůsobivostí, celkově přátelským a kladným citovým laděním a přiměřeným reagováním na podněty.
- *Skupina obtížně vychovatelných dětí*, vyznačujících se nepravidelností tělesných funkcí, negativním reagováním na nové osoby a situace, celkovým mrzutým citovým laděním a přehnaným reagováním na podněty.
- *Skupina pomalu reagujících dětí*, vyznačujících se malou aktivitou a malou přizpůsobivostí, sklonem vyhýbat se novým podnětům a situacím, s obecně mírně negativním citovým laděním a se slabším reagováním na podněty.

Tyto časté rozdíly v chování byly označeny výrazem *temperament*. Při zahájení školní docházky se “snadná” skupina rychle přizpůsobuje novému řádu, radostně a ochotně se účastní všech činností. Oproti tomu “obtížná” skupina a “pomalá” skupina působí více problémů. Tyto rozdíly jsou způsobeny rozdílným temperamentem, jež děti obdržely při narození.

Úloha rodičů

Děti z “obtížné” a “pomalé” skupiny jsou mnohem úspěšnější ve zvládnutí své potenciálně problémové povahy, pokud byly obdařeny rodiči, kteří jsou ve svém chování mimořádně trpěliví, důslední a objektivní. “Obtížné” děti nejlépe reagují na rodiče citlivé a přitom pevné, kteří jsou ochotni argumentovat a vysvětlovat.

Osobnostní rysy

Existují tři hlavní osobnostní rysy: *extraverze*, *neuroticismus* a *psychoticismus*. Převažuje-li *extraverze*, je jedinec zaměřen především na vnější svět lidí a zážitků, opačně se pak zabývá vnitřními stavy mysli -*introverze*. Při převaze *neuroticismu* je sklon k úzkosti a obavám i dalším reakcím, které jsou s úzkostí sdruženy, jejich nízká přítomnost svědčí o duševní vyrovnanosti.

Učení dítěte je ovlivňováno jeho osobností. Úzkost může ovlivnit nejen počáteční asimilaci znalostí, ale také jejich pozdější vybavování, zvláště je-li vyžadováno za podmínek testování nebo zkoušení. Některé děti mají neustále vyšší úroveň úzkosti než jiné. Důležitou roli hraje pohlaví. Dívky mají v průběhu celé školní docházky větší sklon k neuroticismu než chlapci. To může být jeden z důvodů, proč je méně přitahují přírodovědné předměty a proč se spíše soustředí na předměty humanitní, kde není vyšší neuroticismus tak velkou nevýhodou.

V případě, že budeme pracovat s vysoce úzkostnými dětmi, je naším úkolem především chápat jejich problémy, soucítit s nimi a zbytečně je nevystavovat stresovým situacím. Měli bychom těmto dětem umožnit, aby často zakoušely pocit úspěchu. To pomůže budovat jejich sebedůvěru.

Sigmund Freud a osobnost

Podle Freuda jsou pro formování osobnosti rozhodující roky od narození do šesti či sedmi let. Během tohoto období jsou vrozené pudby dětí socializovány lidmi v jejich okolí. Pokud se to děje s porozuměním a s patřičným ohledem na sílu těchto pudů, pak vše probíhá dobře. Jsou-li však děti vystaveny frustraci a krutému trestání, vyrůstají plny viny a vnitřních konfliktů a se všemi možnými druhy neurotických problémů.

ID

Z pohledu freudovské psychologie se osobnost skládá ze tří oddělených úrovní. První úroveň je *id*, tedy pudové energie, s nimiž se dítě rodí. Tyto energie mají význam pro přežití. Jejich cílem je poskytnout uspokojení základních živočišných potřeb pro přežití jedince: potrava, teplo, úkryt ... a potřeb k přežití druhu: sex.

EGO

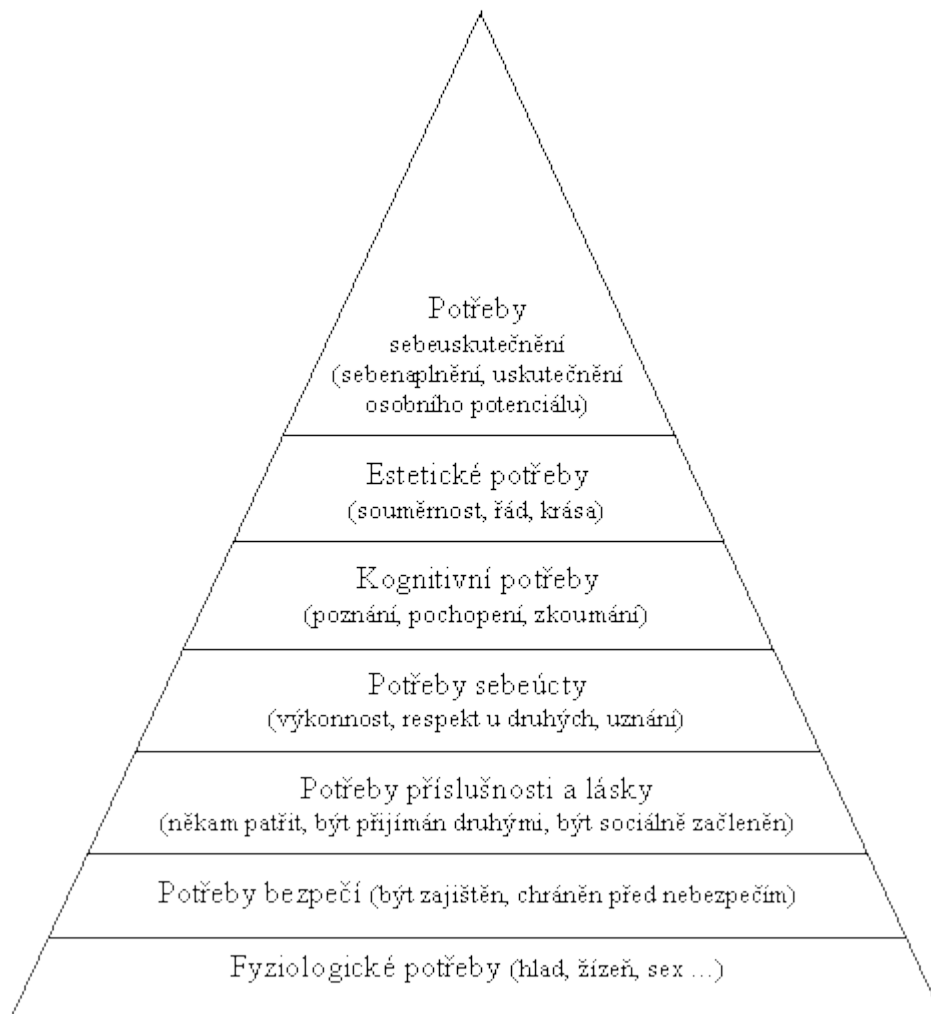
Přibližně koncem prvního roku života se začíná vyvíjet druhá osobnostní úroveň, *ego*. Obsahuje dítětem získávané a postupně vzrůstající poznání o světě a chování druhých lidí. S vývojem *ego* začíná sociální učení dítěte, zahrnující i počáteční uvědomění mezí, které svět klade požadavkům *id*. *Ego* si uvědomuje, že těmto požadavkům nelze vždy vyhovět, že někdy mohou vést k tělesnému ohrožení a trestům; že se nejlépe osvědčuje poslušnost a zdvořilost, namísto prostého vyžadování. Všechna energie *ego* pochází z instinktových pudů *id*. Pokud se *ego* daří dosahovat uspokojení pro potřeby *id*, je *id* ochotno *ego* poskytovat svou energii. Je-li však *ego* neúspěšné, pak se *id* domáhá přímého projevu a objevují se výbuchy hněvu, agrese nebo žádosti.

SUPEREGO

Přibližně ve věku šesti let se vyvíjí třetí úroveň osobnosti, *superego* (nadjá). Superego je z části vědomé a z části nevědomé, obsahuje mravní zásady, zákazy a svědomí. Stejně jako ego může být překonáno živočišnými potřebami id, pokud jsou tyto potřeby stále frustrovány.

Názorný příklad působení id, ega a superega můžeme vidět na dítěti, které vidí na podnose v kuchyni lákavé koláče. Id říká: “vezmi si jeden”, ale ego říká: “ne, maminka na to přijde a potrestá mě”. Jestliže je potřeba id vyhnout se trestu silnější než jeho touha po koláči, dítě si koláč nevezme. Jestliže však ego věří, že maminka nemůže poznat, že jeden koláč ubyl a že tu není žádné riziko trestu, dítě si lákovou dobrotu vezme. Ale - a to je velké ale - jestliže se již vytvořilo superego, vstoupí superego do hovoru: “i když na to maminka nepříjde, je špatné vzít si koláč”. Je-li potřeba id vyhnout se citovému trestu působenému pocitem viny větší než jeho potřeba koláče, dítě si ani tentokrát koláč nevezme.

Maslowova teorie motivace



Z Maslowova modelu vyplývá, že osobní potřeby, umístěné v hierarchii níže (fyziologické potřeby a potřeby související s bezpečím a zajištěností), jsou největší měrou vrozené, zatímco společenské, rozumové a další vyšší potřeby obsahují vrozené činitele stále více propojené s naučenými odezvami. Patříčnou pozornost čtyřem vyšším úrovním hierarchie můžeme věnovat pouze tehdy, jsou-li uspokojeny nižší úrovně fyziologických a sociálních potřeb.

Pokud jednotlivci uspokojí své fyziologické potřeby a svou potřebu bezpečí, pak jim jde hlavně o to, aby byli přijímáni svými rodinami a společenskou skupinou (sociální potřeby). Když se jim to podaří, budou se starat o to, aby si jich druzí vážili a aby tak i oni o sobě mohli smýšlet příznivě. Jsou-li tyto potřeby uspokojeny, postoupí k poznávacím a estetickým potřebám a nakonec pak k sebeuskutečňování.

Znaky seberealizovaných lidí:

- Vnímají dobře skutečnost a snášejí nejistotu.
- Přijímají sebe i jiné lidi takové, jací jsou.
- Jsou spontánní v myšlení a v chování.
- Zaměřují se více na problém než na sebe.

- Mají dobrý smysl pro humor.
- Jsou vysoce tvořiví.
- Odolávají společenským tlakům, nicméně nejsou úmyslně nekonvenční.
- Záleží jim na prospěchu lidstva.
- Vysoko si cení základních životních prožitků.
- Mají hluboce uspokojující mezilidské vztahy, a to spíše jen s několika než s mnoha lidmi.
- Pohlíží na život objektivně.

Způsoby směřující k sebeuskutečnění:

- schopnost prožívat život jako dítě, se zaujetím a soustředěností;
- ochota zkoušet něco nového spíše než se držet toho, co je ověřené a bezpečné;
- umění řídit se při hodnocení zážitků spíše vlastními city než tradicí, autoritou nebo míněním většiny;
- poctivost;
- ochota přijímat odpovědnost;
- schopnost usilovně pracovat na každém přijatém úkolu;
- ochota rozeznat vlastní psychologickou obranu a odvahu vzdát se jí.

Atribuční teorie

Ukazuje, že nejmotivovanější žáci jsou ti, kteří:

- dávají přednost situacím, v nichž lze výsledky jejich činnosti přičíst jim samým;
- naučili se přičítat výsledek vynaloženému úsilí;
- jsou vnímaví a reagují na signály ukazující, že je třeba v určité oblasti vyvinout úsilí.

Svádět vinu na druhé může být forma sebeobrany. Vidíme-li totiž chybu u někoho jiného, nemusíme se vyrovnávat s vlastními nedostatky. Proto děti, kterým se umožňuje, aby se s neúspěchy vyrovnávaly tímto nežádoucím způsobem, brzy zjistí, že jim to poskytuje úlevu. Učitelé, kteří za školní neúspěchy vždy viní žáky, projevují též postoj. Oproti tomu není dobré učit děti, že pokud se věci nedaří, je to vždy jejich vina. Správné je dětem pomáhat, aby pokaždé dospěly k přesnému pochopení příčiny a důsledku.

Reagování učitele na úspěch a na selhání dětí

Úspěch by měl být hodnocen podle toho, co dané dítě může dokázat, a ne pouze podle kritérií vyučovaného předmětu a výkonů obvykle dosahovaných ostatními stejně starými dětmi.

Nálada

Je citový vztah různého trvání. A má zřejmý vliv na to, jak děti vnímají nás, své učitele, obsah vyučování a své vlastní naděje na úspěch. Lidé, kteří zakoušejí neustálé neúspěchy, mnohem častěji projevují sklíčenost a netečnost či hněv. Nejvíce nestabilní nálada se vyskytuje v období dospívání. V tomto období mívají jedinci pocit, že omezení, která jim společnost stále ukládá, jsou mimořádně protivná a drží je v podřízeném, závislém postavení dítěte, zatímco oni tělesně už jasně patří ke světu dospělých.

Učitelé také prožívají proměny nálad

Jak se jako učitelé v každé chvíli cítíme, to závisí na řadě činitelů, např. na našem vlastním temperamentu, na vztahu s dotyčnými dětmi a s kolegy, na vztahu k předmětu, kterému vyučujeme, na našem soukromém životě, na tělesné únavě atd. Zvláště na konci pololetí či školního roku někteří učitelé zakoušejí *únavový dluh*, tj. stav, kdy únava předchozího dne se večerním odpočinkem a nočním spánkem plně nevytratila, a proto musí čerpat ze svých zásob energie. V takových obdobích mohou drobné nepříjemnosti, jež by normálně zůstaly nepovšimnuty, získat na významu, a v důsledku toho se může učitel začít chovat k dětem podrážděně. Měli bychom si své měnící se nálady uvědomovat. Děti nejlépe prospívají při soudržném zacházení ze strany těch dospělých, kteří jsou v jejich životě důležití.

Jako učitelé si nemůžeme dovolit přepych nálad, které by výrazně ovlivnily naše chování k jednotlivým dětem nebo ke třídě jako celku. Děti budou respektovat takového učitele, u kterého "vědí, na čem jsou". V případě, že se necítíme dobře nebo jsme příliš unaveni, je lepší na počátku hodiny dětem o svých náladách povědět.

Zájem

Vzbudíme-li v dětech o daný předmět zájem, učení jim půjde lépe. Abychom pomohli dítěti rozvinout zájem o věci, které jsou pokládány za hodnotné, je třeba splnit následující:

- poskytovat k tomu vhodné příležitosti;
- ukázat dětem, k čemu je takový zájem užitečný;
- nehodnotit kompetenci dětí v dovednostech, které se zájmem souvisejí, dokud nedostaly dostatek příležitostí nezbytných k jejich vytvoření;
- dávat najevo vlastní nadšení a zaujetí, avšak nepřehánět.

Neměli bychom se zlobit, jestliže děti ani po poskytnutí patřičných příležitostí nebudou mít k danému zájmu stejný citový vztah jako my. Je na místě si uvědomit, že každý z nás je jedinečný a není možné, aby nás všechny těšily stejné věci.

Abychom děti pro něco zaujali a abychom je motivovali k touze po úspěchu, musíme jim pomoci získat k dané činnosti kladný vztah. Být sami příkladem, který děti touží napodobit.

Podvádění

Proč děti podvádějí? Hlavní příčinou je pravděpodobně strach z následků špatně vypracovaného úkolu. Tento strach může být prostě strachem z učitelova hněvu. Může také docházet k situacím, kdy učitel (třeba nevědomky) ponižoval děti, které dostávají špatné známky, a to tím, že tyto známky předčítal třídě, vzpomeňme si na vlastní zkušenosti ... Někdy se ovšem děti mohou bát prostě jen své vlastní úzkosti. Lépe je pro takové dítě pomoci si podvodem než jít domů s vědomím, že mělo všechno špatně; snad proto, že na to první se zapomene mnohem snáze než na to druhé.

Přijdeme-li na nějaký žákovský podvod, bude nejlepší, když si s dítětem promluvíme samotě a pokusíme se přitom zjistit příčinu. Kázání před celou třídou a udělení přísného trestu rozhodně dítěti nijak nepomůže k tomu, aby příště svůj úkol vypracovalo správně s použitím pouze vlastních schopností.

Carl Rogers

Nejdůležitější sociální potřeba se nazývá potřebou *kladného přijetí*. Jedná se o jednu ze základních potřeb organismu. Tato potřeba vede k poslušnosti k rodičům a učitelům, protože bez kladného přijetí druhými lidmi si děti nemohou vytvořit kladné přijetí vůči sobě samým. Dostává-li se dětem kladného přijetí, jejich já si vytváří obraz o sobě jako o někom zasluhujícím sebeúctu. Organismus a já pak mohou být ve vzájemném souladu. Jestliže však děti kladné přijetí postrádají, k tomuto souladu nedochází. Na jedné straně má organismus silnou touhu po kladném přijetí, zatímco na druhé straně je jejich já přesvědčeno, že není tohoto přijetí hodno. Což vede k vnitřnímu konfliktu, k citům sebeodmítání a odcizení.

Sebepojetí

Pro označení jednotek významu, které si vytváříme, abychom takto porozuměli světu, se užívá výrazu *osobní konstrukty*. Vezměme například matematiku. Každé dítě bude mít konstrukt "matematika", který bude obsahovat prvky veškeré jeho předchozí zkušenosti s tímto předmětem. V případě, že děti mají ve vztahu k matematice nepříjemné zkušenosti a učitel nenajde způsob, jak tento negativní konstrukt změnit, nebude ani on schopen u takových žáků dosáhnout při výuce význačného úspěchu. Podporování tvorby příznivějších konstruktů je stejně důležitou součástí výukového procesu jako bezprostřední předávání a prověřování znalostí vyučovacího předmětu.

Užívání konstruktové mřížky.

Konstruktová mřížka je v podstatě založena na stanovení podobností a odlišností mezi jednotlivými lidmi a jednotlivými věcmi, které jedinec vnímá ve svém životě. Vezměme si jako příklad zjišťování jedné stránky jádrového konstruktů "já". Kdybychom zkoumali tento konstrukt u chlapce nebo dívky, začali bychom tím, že bychom se zeptali, jací lidé jsou v jejich životě důležití. Jak by je vyjmenovávali, zapisovali bychom postupně každého z nich na zvláštní lístek a pak připojili lístek označený "já". Počet důležitých lidí vyjmenovaných jednotlivými dětmi se různí, ale obvykle jich děti uvedou asi tak deset či o něco více.

Jde o takové lidi jako "matka", "otec", "babička", "dědeček", "strýček", "učitelka", "bratr", "sestra", "nejlepší kamarád Honza" atd. Dalším krokem je zamíchat karty a pak namátkou vytáhnout vždy tři z nich. Požádáme chlapce, aby se podíval na vytažená tři jména na lístcích a řekl nám jednu vlastnost, kterou se jeden z těch tří odlišuje od zbývajících dvou. Předpokládejme, že ty tři lístky jsou "babička", "učitel" a "sestra". Chlapec třeba řekne, že učitel je chytrý a že babička a sestra ne. To, co nám říká, přijmeme bez komentáře. Pak s ním procházíme zbytek jmen a u každého z nich zkusíme rozlišení "chytrý - ne chytrý". "Je matka chytrá?" "Je otec chytrý?" "Jsem já chytrý?" a tak dále.

Když to dokončíme, vrátíme první tři lístky do balíčku, zamícháme a opět vytáhneme tři. Tentokrát se nám třeba sejdou "strýc", "já" a zase "sestra". Znovu chlapce požádáme, aby nám řekl cokoli, čím se jeden z těchto lidí liší od dalších dvou. Nyní se dozvíme, že "se strýcem je legrace, se mnou a se sestrou ne". Stejně jako předtím pak uplatníme rozlišení "legrace je - není" na všechna ostatní jména. Pak vrátíme ty tři lístky do balíčku, zamícháme, vytáhneme další tři a celý postup opakujeme.

Mnoho lístků bude z balíčku vytaženo vícekrát a mohou se nám vyskytnout stejné kombinace tří jmen více než jednou. To nevadí: klademe chlapci stejnou otázku, dokud nevyčerpá všechny způsoby, jimiž se navzájem podobají a odlišují lidi, kteří jsou pro něj v životě důležití. Tak zjistíme všechny podobnosti a rozdíly a tím i všechny způsoby, jimiž pojímá důležité lidi ve svém životě a jimiž pojímá sám sebe.

Naše výsledky jsou znázorněny v podobě mřížky (odtud název *konstruktová mřížka*). Podíváme-li se na ni, rázem můžeme spatřit způsob, jak jednotlivé dítě konstruuje samo sebe a jiné důležité lidi ve svém životě. Možné odpovědi našeho chlapce ukazují následující obrázek, kde "X" představuje odpověď "ano" a "0" představuje odpověď "ne".

	Chytrý	Legrace	Mrzutý	Mladý	Pravdomluvný	Hezký	Přísný	Nespravedlivý
Matka	X	0	0	0	X	X	0	0
Otec	0	0	X	0	0	0	X	X
Babička	0	0	0	0	0	0	0	X
Dědeček	0	X	X	0	0	0	X	X
Strýček	0	X	0	0	0	0	X	X
Učitelka	X	0	0	0	0	0	X	X
Bratr	0	X	X	X	0	0	X	X
Sestra	0	0	0	X	0	0	X	X
Honza	0	X	X	X	0	X	0	X
Mírek	0	0	X	X	0	X	0	X
Pavel	0	0	X	X	0	0	X	X
Bratranec	X	0	X	X	0	0	X	X
Já	0	0	X	X	0	0	X	X

Sebevědomí

Někdy se tvrdí, že jedním z nejzávažnějších činitelů ovlivňujících vznik duševního onemocnění je neschopnost některých lidí vážit si sebe sama způsobem odpovídajícím jejich skutečné hodnotě. Takoví lidé bývají neschopni pokládat sami sebe za důležité a hodnotné členy společnosti. Místo toho trpí pocity nedostatečnosti a dokonce beznaděжности a soustavně podceňují své schopnosti i hodnotu, kterou mají v očích druhých lidí.

Uveďme si poznatky ze zkoumání deseti chlapců sledovaných až do časně dospělosti:

Chlapci s vysokým sebevědomím pocházeli z domovů, kde byli považováni za významné a zajímavé osoby a kde byly respektovány jejich názory i stanoviska. Jinak řečeno doma zakoušeli kladné přijetí. Jejich rodiče měli vyšší a soudržnější nároky a jejich výchovné metody byly průhlednější a důslednější. Ač nebyli vždy shovívaví, jejich výchova se vyhýbala tělesnému trestání. Místo toho spoléhali na odměňování dobrého chování a na odpírání souhlasu za chování špatné. Rodiče toho věděli o svých dětech hodně (například obvykle znali jejich zájmy a jména jejich kamarádů), projevovali jim svůj cit tělesným kontaktem

a všemi možnými způsoby jim dávali zřetelně najevo, že pro ně mnoho znamenají. Je zajímavé, že chlapci vnímali své rodiče jako spravedlivé. (Je třeba si uvědomit, že “spravedlnost” je vlastnost, které si desetileté děti vysoce cení.)

Oproti tomu chlapci s nízkým sebevědomím často vnímali své rodiče jako nespravedlivé. V jejich rodinách výchova oscillovala mezi přehnanou přísností a přehnanou shovívavostí, a tak si chlapci často nebyli jisti, na čem jsou. Ve srovnání s domovy chlapců s vysokým sebevědomím zde bylo méně vedení, nároky byly méně jasné a rodiče toho o svých dětech věděli mnohem méně.

Měli bychom si děti cenit jako **lidí** a naslouchat jejich názorům na dění ve třídě i návrhům na zlepšení. Postupovat tak, aby bylo chráněno sebevědomí dítěte, ukládat dětem práci, která je přiměřená jejich schopnostem, věnovat pozornost jejich úspěchům namísto stálého omílání jejich neúspěchů.

7. Sociální interakce

Učitel a třída spolu tvoří zvláštní společenskou jednotku. Uvnitř této jednotky existuje složité a proměnlivé předivo sociálních vztahů a sociálních postojů, které mnohými, sotva postřehnutelnými způsoby formují odezvy jednotlivců i skupin. Některé děti zaujmou postavení jedinců, kteří vedou a udávají směr, jiné děti postavení těch, kteří následují, opět jiné děti pak zůstávají v izolaci. Některé děti utvoří úzce spřátelené dvojice, další utvoří rozsáhlejší podskupiny, kde je členská příslušnost založena na nepsaných pravidlech chování nebo na socioekonomickém postavení. Třída si může vytvořit určité pořadí se skupinami, které jsou obecně obdivovány, a se skupinami, které jsou obecně ignorovány nebo jsou dokonce předmětem posměchu. Budou zde rivality a vlekové drobné války, někdy šikádky a možná šikánování, někdy spolupráce a vzájemná pomoc, někdy prožitek společného cíle a jindy zas společenská roztržitost a směřování k anarchii.

Pro udržení kázně je důležitý poznatek, že přehnaná snaha učitele trvat na svém statusu a důstojnosti nepředstavuje pro mnoho dětí nic jiného než dráždivou výzvu. Učitelé, pro které jejich status a důstojnost jsou věci mimořádné důležitosti, poskytují dětem neustálé pokušení hledat způsoby, jak je přivést do nesnází. Dobří učitelé mají respekt svých žáků, protože představují dobrý příklad své role: získávají si jejich zájem a mají dovednosti, které by si žáci také rádi osvojili.

Vyučovací hodina jako společenské setkání

1. *Pozdrav.* Jako učitelé vstupujeme do třídy a dochází ke kontaktu. Ať již je pozdrav formální nebo ne, ve chvíli, kdy si se třídou vzájemně stvrzujeme, že víme o přítomnosti druhé strany, probíhá určitá sociální interakce.
2. *Ustanovení vztahu.* Hovoříme ke třídě, říkáme žákům, co se od nich vyžaduje, nasloucháme jejich otázkám atd.
3. *Zvládání vztahu úkolů vyučovací hodiny.* Třída se pustí do práce, ústní či písemné, a probíhají interakce učitel - žák.
4. *Ukončení vztahu.* Když se blíží konec hodiny, získáme si ještě jednou pozornost celé třídy, vyjádříme svůj dojem z vykonané práce a uložíme další práci.
5. *Rozloučení.* Se třídou se navzájem rozloučíme.

Sociální informace je také sdělována způsobem našeho oblékání, účesem i množstvím knih, listin a jiných součástí vybavení, které nosíme jako učitelé z hodiny do hodiny.

Sociální role

Většina dětí ve třídě nebude mít příležitost a ani touhu stát se učiteli, avšak jejich obraz o tom, jací jsou učitelé, je utvářen konkrétními příklady, s nimiž se setkávají. Dobří učitelé představují dobré příklady a zanechávají dětem takové vzory této role, které v nich vytvoří kladný postoj k učitelům a ke vzdělání jako takovému, zatímco nevyhovující učitelé vyvolávají opak. Učitelé si někdy neuvědomují, jak veliký mají vliv.

Děti velmi dobře vnímají, jak se učitelé chovají jeden k druhému ve škole, jak se chovají k rodičům ve dnech "otevřených dveří" a při společenských příležitostech, jaký postoj zaujímají k řediteli a ke školním předpisům, jak loajálně si počínají vůči kolegům, jak se chovají vůči opačnému pohlaví a jak reagují na radosti a pohromy. Jestliže děti hledí na učitele a vidí v něm takovou lidskou bytost, jakou by samy rády byly, pak jim učitel dal dar, jenž má stejnou hodnotu jako veškeré jím poskytnuté formální vzdělání.

Nejde jen o to, co učitelé dětem přednesou jako důležité, ale i o to, jak se k nim chovají. Například výklad o zdvořilosti bude naprosto promarněn, jestliže po jeho skončení děti vidí, jak učitel jedná naprosto nezdvořile s nějakým žákem (nebo kolegou).

8. Řízení a zvládání školní třídy

Vznik nežádoucích způsobů chování žáků

Děti vnímají pozornost dospělých jako nepostradatelnou nejen proto, že jim zprostředkuje uspokojování jejich tělesných potřeb, ale i proto, že jim tato pozornost dodává pocit, že se s nimi počítá jako s lidmi. Umožňuje jim to cítit se významnými a zvýšit si sebevědomí. A tak i když pozornost, kterou získávají svým rušivým chováním, je pozorností hněvivou, je pro ně takový stav přijatelnější, než když jsou zcela ignorováni. Takovým zpevňováním se toto rušivé chování stane pevnou součástí jejich repertoáru chování.

Několik základních rad, jak zvládnout školní třídu:

- Zaujměte třídu.
- Buďte spravedliví.
- Buďte zábavní.
- Vyvarujte se pokořování dětí.
- Ukažte, že máte děti rádi.

Užívání trestu

Každé potrestání s sebou nese určitá rizika:

- Užití trestu jakéhokoli druhu může narušit vztah dítěte a učitele. To platí zvláště tehdy, když je trest vnímán jako nespravedlivý nebo pokořující.
- Dítě si může vytvořit strategie, aby se trestu vyhnulo (lhaní). Taková situace je nejen potenciálně zlá pro dlouhodobý vývoj osobnosti dítěte, ale ohrožuje to i existenci důvěry mezi učitelem a dítětem.
- Trest přináší dítěti nežádoucí poučení, že silní smějí trestat slabší.

Účinné trestání

Nejčastějším druhem trestu, a často tím nejúčinnějším, je slovní pokárání. Učitel dítě pokárá, dítě pokárání přijme a tím je celá věc vyřešena. Důvod, proč je to tak účinné, je v tom, že děti zjevně mají potřebu schválení dospělými. Pokud již mají dostatek pozornosti od dospělých zajištěn, vyžadují, aby to byla pozornost schvalující. To pravděpodobně souvisí s jejich potřebou

společenského přijetí a s jejich potřebou sebevědomí. Děti se tedy, když jim učitel schválení odpírá, necítí dobře a považují se za vyřazené ze sociální skupiny, zvláště má-li třída učitele ráda a váží-li si ho. A vzhledem k tomu, že děti takové učitele pokládají za spravedlivé soudce, trpí pak pochybami o své vlastní hodnotě. Svých pochyb se usilují zbavit tím, že se chovají žadáným způsobem, čímž se dobrý vztah s učitelem rychle obnoví.

Vyhýbání se škole

Děti, které soustavně ve škole chybějí, aniž by k tomu byl dobrý důvod, jasně signalizují, že nepříznivé následky chůze do školy jsou silnější než nepříznivé následky vyhýbání se škole. Jako u všech problémů se musíme nejprve ptát, proč tomu tak je.

- Dítě může být obětí trýznění druhými dětmi.
- Dítě se může obávat některého člena učitelského sboru nebo nějakého trestu.
- Dítě může mít školu tak silně asociovanou se selháváním, že vyhýbání se škole je způsob, jak si chránit sebevědomí.
- Dítěti v docházce mohou bránit rodinné problémy.
- Dítě může požívat alkohol nebo jiné drogy a být tak ve stavu nedovolujícím účast na vyučování.
- Dítě může být zapleteno do nějaké trestné činnosti.
- Dítě se může prostě jen nudit a hledat něco, co by mu přineslo více vzrušení.

Jakmile jednou začnou děti chodit za školu, zůstávají více a více pozadu v učení a stále složitěji se zaplétávají do přediva lží a podvodů. Potrestat děti je obvykle neodůvodněné, protože, jak jsme právě viděli, problém často nevytvářejí samy. Ještě horší je, že trest může ve skutečnosti působit proti záměru učitele, neboť děti si školu ještě více spojí s nepříjemnými zážitky, což je dále motivuje, aby se jí ještě víc než dosud vyhýbaly a lhaním zakrývaly své stopy.

Spíš by měla škola dětem dokázat, že je tu proto, aby je chápala a cítila s nimi v jejich obavách a úzkostech, a že je připravena jim pomoci.

9. Osobnost učitele

Úspěšní učitelé se ve srovnání se svými méně úspěšnými kolegy důkladněji připravují na vyučovací hodiny, tráví více času mimoškolními činnostmi a projevují větší zájem o jednotlivé žáky, navíc jsou schopni dělat kompromisy. Učitelé, kteří dokážou vykládat zajímavě a k věci a kteří umějí podněcovat představivost a myšlení dětí, napomáhají učení mnohem více než sebevětší množství nevhodně vybrané a nesoustavné práce dětí na samostatných úkolech.

Učitelský stres

Lidský stres je zvýšený nárok na přizpůsobivé schopnosti mysli a těla, jeho charakter je ovlivňován intenzitou stresoru a mohutností naší psychofyzické odolnosti. Tělo se pokouší přizpůsobit se působícím stresorům, což se mu daří kratší či delší dobu podle toho, o jakého jedince se jedná. Je-li však stres silný a působí-li dlouho, dojde nakonec v nějaké podobě ke zhroucení tohoto zvládnutí. Tento proces adaptace a zhroucení zpravidla probíhá ve třech stádiích:

1. Poplachová reakce, následovaná nejprve otřesem a sníženou odolností, dále pak mobilizací obranných mechanismů a obnoveným vzdorováním.
2. Stádium odporu, vyznačující se různou úrovní adaptace.
3. Stádium vyčerpání, následované kolapsem adaptivní odezvy a fyzickým nebo psychickým zhroucením.

Svou povahou je učitelství stresovým zaměstnáním. Učitelé jsou neustále vystaveni požadavku udržet ve třídě kázeň. Nemají jasně vymezené hodiny potřebné k výkonu své práce. Mnoho své práce si nosí domů, a tím si omezují možnost odpočinku. Jsou vystaveni kritice inspektorů, rodičů, ředitelů škol. Mají nedostatek prostředků i příležitostí k pravidelnému dalšímu vzdělávání. Očekává se od nich, že budou držet krok s novými osnovami a s pokrokem v předmětech, kterým vyučují. V mnoha ohledech je vyučování velice osamělým povoláním, kde každý učitel zůstává po celou vyučovací hodinu uzavřen se svými problémy. Vzájemná podpora a povzbuzení od lidí plnících stejné úkoly a chápajících vzájemně své obtíže, ta může člověku neobyčejně pomoci vyrovnat se se stresem.

Jak se vyrovnávat se stresem

Je třeba osvojit si vhodnější postoj k úzkostem provázejícím náš každodenní pracovní život a stát se realističtějším ve svých očekáváních a odhadech, co je v každé situaci možné a co již nikoli. Stejně důležité je umění smát se, zvláště sám sobě, když se něco nedaří. Smysl pro humor nejen úžasně pomáhá zbavit se napětí, ale také má zřejmý vztah k sebezpřijetí. Lidé, kteří se dovedou sami sobě zasmát, aniž by při tom prožívali zahanbení nebo sebezavržení, tím dokazují, že znají a váží si sami sebe.