



**Sprostredkovateľský orgán pod
riadiacim orgánom pre
operačný program Vzdelávanie**

Agentúra Ministerstva školstva SR pre
štrukturálne fondy EÚ



Európska únia
Európsky sociálny fond

VYBRANÉ KAPITOLY Z PSYCHOLÓGIE

Praktikum vysokoškolskej pedagogiky pre doktorandov

Autori:

PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD.

PhDr. Silvester Sawicki, PhD.

Mgr. Karol Kováč

Grafická úprava:

Ing. Michal Záh

TRNAVA 2010

OBSAH

ABSTRAKT	4
1 UTVÁRANIE A ROZVOJ OSOBNOSTI	6
1.1 Osobnosť	6
1.2 Utváranie a rozvoj osobnosti	6
1.2.1 Vplyv rannej skúsenosti	8
1.2.2 Sociokultúrna determinácia osobnosti	8
1.3 Zrenie osobnosti	9
1.3.1 Fázy vývinu osobnosti podľa Eriksona	10
1.4 Ľudské potreby podľa Maslowa a spokojnosť	15
1.4.1 Životný postoj „Tu a teraz“	16
1.4.2 Dosiahnutie spokojnosti	18
Po naštudovaní učiva tejto kapitoly by študujúci mal vedieť a byť spôsobilý	20
Kontrolne otázky	20
Zoznam použitej a odporúčanej literatúry	22
2 VÝKONOVÉ VLASTNOSTI OSOBNOSTI	23
2.1 Inteligencia	24
2.1.1 Vývoj inteligenčných teórií	24
Cvičenia a úlohy	28
Čo by študent mal vedieť	30
Zoznam použitej a odporúčanej literatúry	31
3 TVORIVOSŤ	32
3.1 Definície tvorivosti a jej axiómy	32
3.2 Faktory tvorivosti	34
3.3 Úrovne tvorivosti	34
3.4 Osobnosť tvorivého učiteľa	35
Študujúci po naštudovaní by mal vedieť a byť spôsobilý	37
Kontrolné otázky a úlohy	37
Zoznam použitej a odporúčanej literatúry	38
4 UČENIE A DRUHY UČENIA	39

4.1	Učenie.....	39
4.2	Druhy učenia	40
4.2.1	Podmieňovanie	41
4.2.1.1	Klasické podmieňovanie Pavlov	41
4.2.1.2	Operačné podmieňovanie	42
4.2.2	Percepčno-motorické učenie	43
4.2.3	Verbálne učenie	44
4.2.4	Pojmové učenie	44
4.2.5	Učenie riešenia problému	45
	Po našťudovaní by mal študent vedieť	46
	Kontrolné otázky a úlohy	47
	Zoznam použitej a odporúčanej literatúry	47
5	ZÁKONY UČENIA	48
5.1	Zákon opakovania	48
5.2	Zákon spätnej väzby	49
5.3	Zákon transferu	51
5.4	Zákon motivácie	52
	Po našťudovaní učiva tejto kapitoly by študujúci mal vedieť a byť spôsobilý	53
	Kontrolne otázky	54
	Zoznam použitej a odporúčanej literatúry	55
6	INTERAKCIA MEDZI VYSOKOŠKOLSKÝM UČITEĽOM A ŠTUDENTOM	56
6.1	Interakcia vo výchovnovzdelávacom procese na vysokej škole	56
6.2	Konkrétne prejavy interpretačno postojového zamerania vzťahu učiteľa k študentovi	58
6.3	Funkcie interakcie medzi učiteľom a študentom na vysokej škole	60
	Kontrolne otázky	66
	Zoznam použitej a odporúčanej literatúry	67
	ZHRNUTIE	68



ABSTRAKT

Učebný text k modulu Vybrané kapitoly z psychológie ponúka študujúcim témy z tých psychologických disciplín, ktoré považujeme za dôležité pre prácu pedagóga. Sú to témy z psychológie osobnosti a najmä z pedagogickej psychológie, ktoré sa, ako mnohé iné psychologické disciplíny, oddelili zo všeobecnej psychológie. Psychológia ako vedná disciplína vznikla približne pred 130 rokmi. Jej vznik sa datuje v roku 1879, keď v Lipsku nemecký filozof a fyziológ Wilhelm Wundt založil prvé psychologické laboratórium a začal vedecky skúmať psychické javy. Psychológia sa vydělila z filozofie, mala určený vlastný predmet skúmania a metódy. Predmetom skúmania psychológie sú psychické javy, ktoré regulujú správanie človeka.

Dnešný rozvoj psychológie je výsledkom troch vplyvov: a) rozvoja teoretického psychologického poznania a metodológie, b) potrieb spoločenskej praxe, c) akceptovania pedagogickej vedy a jej služieb spoločnosťou ako celkom, jej jednotlivými skupinami a členmi (Kováč, 1985).

Psychológia ako veda sa dnes člení na veľký počet disciplín. Najčastejšie sa psychologické disciplíny delia do troch skupín, a to na a) základné, b) špeciálne a c) aplikované. Ako sme už zmienili, text obsahuje informácie z psychológie osobnosti, ktorá patrí k základným psychologickým disciplínam a z pedagogickej psychológie, ktorá je aplikovanou disciplínou. Študujúci sa z učebného textu dozvie, koho považujeme za osobnosť, čo všetko determinuje utváranie a rozvoj osobnosti, aké sú fázy vývinu osobnosti. Z pohľadu pedagógov je zaujímavá kapitola venovaná výkonovým vlastnostiam osobnosti a špeciálne tvorivosti. Z pedagogickej psychológie sú do učebného textu zaradené z dôvodu obmedzeného rozsahu učebného textu len kapitoly zaoberajúce sa druhmi učenia, zákonmi učenia a interakciou medzi učiteľom a študentmi. Text je doplnený použitou a odporúčanou literatúrou a kontrolnými otázkami a úlohami na samostatnú prácu študentov.

Školiace pracovisko:

Ústav inžinierskej pedagogiky a humanitných vied, MTF STU

Počet hodín priamej výučby:

18

Garant modulu:

PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD.

**Všeobecný cieľ - minimálny výkonový štandard:**

Cieľom modulu Vybrané kapitoly z psychológie je sprostredkovať resp. prehĺbiť vedomosti a spôsobilosti z oblasti psychológie, v základných aj aplikovaných psychologických disciplínach, ktoré bezprostredne ovplyvňujú vzdelávanie a výchovu študentov.

**Vyučovacie metódy:**

rozhovor, diskusia, prípadové štúdie, hranie rolí, inscenačné metódy

Organizačná forma vyučovania:

prednáška, cvičenie, seminár

**Technické prostriedky vyučovania:**

dataprojektor, notebook

Podmienky ukončenia modulu:

aktívna účasť na výučbe, úspešné absolvovanie požadovaných výstupov

Kľúčové slová: osobnosť, utváranie, rozvoj, vývin, individuácia, sebaaktualizácia, spokojnosť, potreby

1 UTVÁRANIE A ROZVOJ OSOBNOSTI

1.1 Osobnosť

Pojem pochádza z latinského slova „persona“, čo v preklade znamená osoba. Pôvodne sa používal na označenie hereckej masky, neskôr rola herca a spoločenskej roly, ktorú hrá človek v živote.

Osobnosť je v mnohých teóriách definovaná rôzne. R. T. Atkinson et al. (2003, s.436) osobnosť definuje ako príznačné a charakteristické vzorce myslenia, emócií a správania, ktoré definujú individuálny osobný štýl interakcie s fyzickým a sociálnym prostredím. Pre S. Freuda bolo ústredným pojmom nevedomie a štruktúru osobnosti chápal na základe Id, Ega a Superega. Podľa C. G. Junga osobnosť je tvorená jednotou, ktorá zahŕňa celé myslenie, cítenie a správanie. Jeho teória osobnosti je postavená na troch základných systémoch: kolektívne nevedomie, osobné nevedomie a vedomie. R. B. Cattell osobnosť chápal ako komplexnú štruktúru čŕt. Základnými prvkami jeho teórie osobnosti sú rysy a faktory. H. J. Eysenck osobnosť opisuje ako úplný súhrn aktuálnych alebo potenciálnych vzorov správania organizmu, ktoré sú determinované dedičnosťou a prostredím.

1.2 Utváranie a rozvoj osobnosti

Osobnosťou (v psychologickom význame) sa človek nerodí, ale postupne sa ňou stáva. Po narodení si ešte dieťa neuvedomuje seba samého, nerozlišuje medzi sebou a okolitým svetom. Až okolo prvého roku života si začína uvedomovať svoje telesné ja a na základe toho aj svoje psychické ja, teda seba samého. Začína postupne poznávať, že môže meniť, ovplyvňovať veci vo svojom okolí. Tu vznikajú počiatky vzniku vedomého ja, teda ega. V ďalšom živote už bude toto ego zohrávať rozhodujúcu úlohu v utváraní a vývoji osobnosti a to aj pri vzniku rôznych psychických porúch. Všetko, čo jedinec prežíva, čo na neho vplyva z vnútra osobnosti (genetické dispozície, duševné pochody: myseľ, emócie, postoje a pod.) i z vonkajšieho prostredia sa v sústredí v ege. Tu sa všetky tieto vnútorné a vonkajšie podnety spracujú a to u každej osoby jedinečným, teda odlišným spôsobom a výsledkom tohto

spracovania je špecifická jedinečná reakcia osobnosti. Táto reakcia osobnosti následne ovplyvňuje utváranie a vývin osobnosti.

Dôležitým medzníkom vo vývine osobnosti dieťaťa je uvedomenie svojho sociálneho ja. Človek je predovšetkým sociálna bytosť, teda vzťahy s inými ľuďmi majú pre neho rozhodujúci význam. Malé dieťa, ktoré by nemalo možnosť mať interakciu s inými ľuďmi by mohlo zahynúť. K uvedomovaniu si svojho sociálneho ja (teda uvedomeniu si svojej sociálnej jedinečnosti – som iný ako ostatní ľudia) dieťa dospieva asi okolo 2,5. roku života.

Viacerí odborníci sa domnievajú, že jadro osobnosti človeka sa konštituuje prevažne v prvých troch až piatich rokoch života. Tvrdia, že tieto roky života sú najdôležitejšie z hľadiska vývinu a utvárania osobnosti. Hovoria, že črty a vlastnosti osobnosti, ktoré sme nadobudli v tomto období majú viac-menej trvalý charakter. Niektorí psychológovia sa domnievajú, že celý život je rovnako dôležitý pri formovaní osobnosti.

Vo všeobecnosti sa však predpokladá, že pre formovanie osobnosti a psychický vývin jednotlivca je najdôležitejšie detstvo a to hlavne prvé tri až päť rokov života. Predpokladá sa, že osobnosť sa utvára aj v neskoršom období, avšak jej základné charakteristiky zostávajú už viac menej nemenné alebo k zmene dochádza skôr ojedinelo.

Utváranie osobnosti je determinované (určované, podmienené) hlavne tromi faktormi (Nakonečný, 1995):

1. Geneticky vrozenými dispozíciami (predpokladmi)
2. Sociálnou (rodičia a blízky ľudia) a kultúrnou (spoločnosť, hodnoty, zvyky a i interakciou)
3. Učením sa (hlavne kognitívnym, sociálnym a emotívnym)

Každý jednotlivec prichádza na svet s geneticky vrozenými dispozíciami, ktoré sú typické a jedinečné pre danú osobu a ktoré sa v jeho ďalšom živote prejavujú. Keď hovoríme o dispozíciách, tak tým myslíme základné charakteristiky, ktoré sa môžu neskôr rôznym spôsobom rozvíjať. Čiže ide tu už o niečo dané. Akým spôsobom sa budú rozvíjať závisí v prevažnej miere od typu osobnosti jedinca (aké sú jeho typické reakcie na podnety) a od interakcie dieťaťa s rodičmi (v tomto smere je dôležité hlavne to, či rodičia poskytujú dieťaťu starostlivosť, ochranu, lásku, akceptáciu, podporu, slobodu rozvoja alebo nie) a od interakcie s ostatným sociálnym prostredím, v interakcii s ktorým nadobúda skúsenosti, zážitky.

Každý jednotlivec reaguje na interakciu s prostredím v závislosti od svojich genetických vrozených dispozícií. V rámci tejto interakcie musí prekonávať rôzne prekážky

(zo začiatku zväčša pokusom a omylom, neskôr aj úvahou a pod.), riešiť problémy. Ak prekážky dokáže prekonať a problémy vyriešiť hovoríme o učení (sociálnom, emocionálnom, mentálnom pod.). Interakcia so sociálnym prostredím a učenie sa rozvíjajú vrodene dispozície jednotlivca a zároveň osobnosť jednotlivca nadobúda vlastnú už získanú osobnostnú jedinečnosť.

Kultúrne špecifiká spoločnosti v ktorej sa osobnosť utvára je tiež dôležitým faktorom, ktorý ovplyvňuje tento proces. Ide predovšetkým o hodnoty, postoje, spoločenské normy, zvyky, tradície a podobne, ktoré sú vlastné pre danú spoločnosť. Rôzne kultúry, napríklad Indická, Čínska, Africká, Európska a podobne sa v tomto smere dosť zásadne odlišujú.

Do procesu utvárania osobnosti vstupujú aj získané dispozície a vlastnosti osobnosti počas obdobia vývinu osobnosti. Získané dispozície osobnosti sa na rozdiel od vrodenej dispozície osobnosti zväčša menia a to v závislosti od toho ako osobnosť dozrieva. Získaným a vrodenej dispozíciám a vlastnostiam osobnosti hovoríme osobnostné predpoklady alebo jednoducho osobnosť jednotlivca.

1.2.1 Vplyv rannej skúsenosti

Do procesu utvárania osobnosti výrazne vstupuje hlavne vplyv získavaný zo vzťahu dieťaťa a matky. Negatívne ho ovplyvňuje najmä rôzne druhy deprivácie, hlavne citovej, nedostatok podnetov k činnosti, neprimerané požiadavky kladené na dieťa a ďalšie. Kritický vplyv rannej skúsenosti súvisí asi so zvláštnosťami emocionality, ktorá je rozhodujúcim činiteľom učenia, niektoré afektogénne skúsenosti sa hlboko a trvalo fixujú (napr. zážitky úzkosti, ale aj celkovej pohody a ďalšie). Všetky spomínané ranné skúsenosti majú však subjektívny potenciál, čo znamená, že každé dieťa reaguje a spracováva tieto skúsenosti individuálne, odlišne a to v závislosti na vrodenej dispozíciách a vlastnostiach osobnosti. Vzťah dedičnosti a skúsenosti je nutné brať ako navzájom závislé činitele, v ktorých interakcii za normálnych podmienok sa s pribúdajúcim vekom stále viac uplatňujú vplyvy skúsenosti.

1.2.2 Sociokultúrna determinácia osobnosti

Svet kultúry v ktorom jedinec vyrastá výrazne ovplyvňuje jeho vývin. Primárny vplyv kultúry sprostredkováva človeku rodina, do ktorej sa ako dieťa narodí. Jednou z jej funkcií je uviesť ho do života v rámci konkrétneho kultúrneho prostredia, t.j. naučiť ho orientácii vo svete symbolov, ale aj predmetov dennej potreby, vo svete spoločenských zvyklostí a hodnôt,

naučiť ho kultúrnym návykom slušného správania, sebaobsluhy, telesnej hygieny a podobne. Tento proces osvojovania si kultúrnych spôsobov správania, ale aj cítenia a interpretácie skutočnosti, sa nazýva socializácia. Ide predovšetkým o proces riadeného učenia, vrastania dieťaťa do podmienok konkrétneho kultúrneho prostredia reprezentovaný hlavne rodinou.

V procese socializácie zohráva významnú úlohu vzťah osobnosti a sociálnej role, ktorú jedinec zohráva vo svojom sociálnom prostredí. Ide o zložitý komplex interakcií, v ktorých dominujú vlastnosti osobnosti a hodnota, ktorú osobnosť danej roli pripisuje. Vplyv kultúry v ľudskej psychike určený jej normami a utváraním osobnosti je vyjadrený v pojme modálna osobnosť. Vedľa vplyvu kultúry je nutné uvažovať aj o vplyvoch subkultúr, modifikovaných kultúrnych vzorcoch rôznych malých skupín (partie, združenia), ale aj etnických menšín, náboženských siekt a podobne.

Sociálne učenie prebieha predovšetkým v dvoch smeroch (Nakonečný, 1995):

- a) imitačné učenie - učenie podľa modelu, t.j. učenie sa pozorovaním pozitívnych a negatívnych vzorov - pozorovanie pozitívnych vzorov vedie k prijímaniu vzorcov správania, ktoré sa vykazujú ako odmeňované vzorce správania. Jedinec si osvojuje určité aj určité zábrany.
- b) inštrumentálne učenie - učenie dôsledkom vlastného správania. Vlastné správanie, ktoré vedie k dosiahnutiu odmeny, sa upevňuje a rozširuje ako inštrumentálny vzorec na podobné situácie (princíp zovšeobecňovania), a naopak: vlastné správanie, ktoré viedlo k trestu, je utlmované v tých istých a podobných situáciách - vznik zábran.

1.3 Zrenie osobnosti

Jung (1994) hovorí, že ľudská osobnosť vo svojom vývine neustále prebieha procesom dozrievania. Tento proces nazýva individuáciou. U každého človeka je proces zrenia individuálny, niekto v ňom pokročí viac, iný menej ďaleko. Je to závislé predovšetkým od toho, aký vzťah zaujme človek k sebe samému a k druhým ľuďom. Z psychologického hľadiska je počiatok akejkol'vek zmeny k lepšiemu v tom, ako prijímate seba samého.

Jung proces indivuácie (zrenia) vidí v postupnom presune ťažiska psychického života z Ega do tzv. Svojbytnosti. Ego pritom vníma ako časť osobnosti, ktorá sa prejavuje ako vedomie a je riadená predovšetkým našou myslou, túžbami, vôľou. Je veľmi ovplyvňovaná sociálnym okolím (predovšetkým rodinou, priateľmi,) morálkou, spoločnosťou, jednoducho inými ľuďmi a ich ideami, názormi, postojmi a hodnotami.

Svojbytnosť Jung chápe ako celistvú osobnosť človeka, ktorá zahŕňa vedomie a nevedomie. Vo vedomí sa prejavujú predovšetkým naše individuálne prirodzené, vrodené tendencie (k správaniu, postojom, hodnotám, preferenciám, životnému smerovaniu a podobne), potreby, záujmy, ktoré sú výsostne naše a nie sú ovplyvnené z vonku - zo sociálneho okolia (rodičmi, spoločnosťou, morálkou, ideami a podobne). V nevedomí sa prejavujú tendencie osobnosti, ktoré doposiaľ neprešli do vedomia alebo, ktoré boli vytlačené z vedomia. Ide o tendencie osobnosti, potreby, záujmy, pocity a city, postoje a podobne, ktoré z nejakého dôvodu vedomie človeka (jeho vedomé ja) nebolo ochotné alebo schopné prijať a akceptovať. V nevedomí sa podľa Junga prejavujú aj tzv. archetypy ako prejav kolektívneho nevedomia, ktoré by sme mohli označiť ako zvláštny spôsob prejavovania sa genetického odkazu skúseností ľudského rodu. Jung hovorí aj o akýchsi praobrazoch ako sa správať, chápať, vnímať, prežívať niektoré situácie a o duchovnej kolektívnej komunikácii medzi ľuďmi. Odovzdávanie skúseností, spôsobov reagovania a podobne by mali človeku uľahčovať reagovať na nové nepoznané situácie, a zároveň ľudský rod spájajú v jedno celostné (duchovné) bytie.

Aj u nižších živočíchov môžeme pozorovať zvláštny druh komunikácie, odovzdávania skúseností, čo nám dokazujú výskumy života zvierat, ktoré sú schopné si navzájom odovzdávať naučené poznatky, skúsenosti bez priameho kontaktu, a ktoré sa potom geneticky prenášajú aj na ostatné potomstvo.

Individuácia - znamená stať sa jednotlivou bytosťou, stať sa samým sebou. Tento proces možno dosiahnuť zjednocovaním protikladov - medzi vedomím a nevedomým, ktorá má za následok zmenu osobnosti - jej zrenie.

1.3.1 Fázy vývinu osobnosti podľa Eriksona

Erikson veľa rokov vedecky bádala v oblasti vývinu ľudskej osobnosti. Dospel k stanoveniu významných fáz, resp. štádií vývinu osobnosti, ktoré sa všeobecne hodnotia ako doposiaľ najucelenejšie a najlepšie prepracované poznanie, ako sa vyvíja osobnosť človeka.

Erikson (1968) konštatuje, že základnou vrodenu tendenciou v živote človeka je jeho snaha po zmysluplnom rozvinutí svojej osobnosti. Všetko, čo rastie, má základný plán, ktorému sú podriadené ostatné časti, pričom tieto sa rozvíjajú podľa istého časového plánu, kým všetky časti nie sú integrované do celkového tvaru.

Erikson zistil, že človek vo svojom vývine prechádza určitými štádiami (stanovil ich osem). Každé štádium má svoje úlohy a krízy. Vývinové úlohy, ktoré musia byť naplnené,

aby bol jednotliviec pripravený postúpiť do ďalšieho vývinového štádia. „Ak nie sú splnené, alebo ak sú splnené nesprávnym spôsobom, poznamenáva to celý ďalší život človeka. Zostať stáť nie je možné: genetický program nečaká, spoločnosť nalieha a aj keby toho nebolo, v osobnosti samej sú vývinové tendencie, ktoré nie je možné zastaviť. Vývinovú úlohu je možné splniť len tak, že človek prejde krízou, v ktorej sa zmení, zdokonalí, vyrastie. To však len vtedy, ak prejde krízou úspešne, pretože úlohu je možné tiež „prešvihnúť“,: kríza potom vyústi v debakel, v defektný vývin, ktorý vyžaduje zvláštnu výchovnú stratégiu, prípadne aj psychoterapeutickú pomoc. Samotná vývinová kríza sa môže vyhrotiť a prerásť do akútnej poruchy, ktorá sa prejaví buď tým, že človek robí niečo úplne iné, než od neho spoločnosť očakáva, alebo tým, že citovo trpí, nie je schopný obvyklých výkonov a stráca normálny kontakt s realitou,, (Piaget, 1970).

Erikson kladie hlavný dôraz na obdobie dozrievania, od detstva do dospelosti, pretože „to, čo sa udeje v tomto štádiu, má veľký význam pre celú osobnosť dospelého človeka,, (Hall, Lindzey, 1999).

Štádiá vývinu osobnosti podľa Eriksona (Erikson, 1968, Lencz, 1994):

1. Základná dôvera alebo nedôvera
2. Autonómia alebo hanblivosť a neistota
3. Iniciatíva alebo pocit viny
4. Zdatnosť alebo komplex menejcennosti
5. Identita alebo nedostatok identity
6. Zbližovanie alebo samota
7. Tvorivý život alebo stagnácia
8. Naplnený život alebo zúfalstvo

Človek, ktorý sa nachádza v niektorom štádiu, môže ním prejsť tak, že ho zvládne pozitívne alebo negatívne a potom nadobudne základnú dôveru alebo nedôveru, autonómiu alebo neistotu, iniciatívu alebo pocit viny a podobne.

Základná dôvera alebo nedôvera

Ide o štádium útleho detstva. Ak je dieťa v rodine pozitívne prijímané a je mu poskytovaná láska, vytvorí sa uňho základná dôvera. Je nevyhnutná pre ďalší zdravý vývin osobnosti, k tomu, aby dieťa bolo schopné zaujímať dôveru k sebe samému a iným. Dôležitý

je aj vývin nedôvery ako doplnok k dôvere tak, aby dieťa bolo schopné rozlišovať dobré od zlého, jemu prospešné od neprospešného.

Ak sa u dieťaťa nevytvorila základná dôvera, neskôr ju môžu vytvoriť pozitívne skúsenosti.

Autonómia alebo hanblivosť a neistota

Dieťa musí získať skúsenosť, že je rešpektovaná jeho osobnosť, jeho ego, jeho individuálne až sebecké potreby. Takto sa utvára jeho autonómia. Ak dieťa získa autonómiu seba samého, je schopné neskôr rešpektovať autonómiu druhých.

„Ak je dieťa často trestané za svoju „tvrdohlavosť“, vytvorí sa zahanbená neistota, ktorá v neskorších rokoch blokuje rozvíjanie slobody a istoty, (Lencz, 1994, s.42).

Iniciatíva alebo pocit viny

V tomto štádiu sa dieťa učí poznávať a rozvíjať svoju tvorivú energiu. Pre toto obdobie je dôležitá detská hra. Rodičia i učitelia by mali dbať na to, aby sa dieťa mohlo hrať tak dlho a takým spôsobom, ako to potrebuje. Ak to dieťaťu neumožňujeme, ak ho obklopujeme príkazmi, zákazmi a výčitkami, vytvorí sa v ňom pocit viny, ktorý má trvalý charakter. Ten mu potom neumožní poznávať a rozvíjať seba samého, svoje potenciály. Nedôveruje si, a preto nie je iniciatívne.

Zdatnosť alebo komplex menejcennosti

Ak dieťa úspešne zvládne úlohy a krízy z predchádzajúcich štádií, začne sa uňho plne rozvíjať pracovitosť, vytrvalosť a usilovnosť. Rozvíja svoje zručnosti, teoretické a praktické vedomosti a sociálne spôsobilosti.

Škola zohráva v tomto období pre dieťa veľmi významnú úlohu. Dôležité je, aby sa dieťa naučilo chápať zmysel toho, čo koná, aby malo možnosť konať a zaoberať sa tým, čo ho zaujíma a v čom vyniká. Malo by byť pozitívne hodnotené aj vtedy, ak zlyháva.

Ak je v tomto štádiu dieťa nedoceňované, príkro hodnotené, ak v dôsledku toho, že musí vykonávať to, čo ho nezaujíma a v čom nie je výkonné, zlyháva, vyvinie sa v ňom komplex menejcennosti, ktorý vážne naruší jeho psychický a sociálny vývin.

Dieťa sa potrebuje v tomto období rozvíjať a aktivizovať v tom, v čom je výkonné, úspešné, čo je pozitívne hodnotené ním a jeho vrstovníkmi. Len tak môže zažiť pocit úspechu,

dobrého výkonu, sebaistoty, ktoré formujú základy jeho zdatnosti na ostatok života. V dieťati sa musí vyvinúť pocit užitočnosti a vlastnej hodnoty.

Školský vek je štádiom formálnej ritualizácie, v ktorom sa dieťa učí metodike práci, remeselnej dokonalosti. Čokoľvek, čo dieťa robí, v škole i doma, robí to vlastným spôsobom (Hall, Lindzey, 1999, s. 96).

Identita alebo nedostatok identity

Charakteristické pre toto štádium je intenzívne uvedomovanie si seba samého, svojich špecifických individuálnych čŕt a vlastností, postojov, sympatií a antipatií.

Mladí ľudia sa prikláňajú k nejakým ideám a tak si tvoria vlastné ideály. Budujú si vlastnú identitu, ktorá prechádza cez hľadanie a tvorivú krízu, vernosť hodnotám a ideám, výsledkom ktorej je nachádzanie seba samého, vlastnej identity.

Ide o obdobie puberty a dospievania. Úspešné prekonanie tohto krízového obdobia vedie k získaniu pozitívnej identity, neúspešné k negatívnej identite alebo nedostatku identity.

Pozitívna identita je dôležitá pre celý ďalší život. Človek vnútorne dospeje, nastáva dosiahnutie vnútornej jednoty, ktorá mu umožní rozvíjať všeobecné pozitívne hodnoty, a svoju osobnosť smerovať pozitívnym smerom. Predpokladá to mať dôveru v seba samého, byť vnútorne slobodný a nezávislý.

Erikson konštatuje, že ľudia s nadpriemernými schopnosťami potrebujú viac času, aby si vlastnú krízu identity vyriešili.

Ak mladý človek zlyháva v tomto štádiu a nezíska vlastnú identitu, zostáva vnútorne nevyrovnaný. Tento stav ho vedie k protestu proti všetkým alebo k sebazbožňujúcemu egocentrizmu. Vývin môže spieť k nadobudnutiu totalitných spôsobov správania, myslenia a riešenia problémov.

Zbližovanie sa alebo samota

„Tu sa rozhoduje o tom, či sa mladý človek rozhodne nadviazať hlboké osobné vzťahy, naučí sa nadväzovať priateľstvá a trvalé vzťahy alebo zvolí únik do samoty,“ (Lencz, 1994, s.44).

Ak bola kríza identity vyriešená pozitívne, mladý človek je schopný sa s inými ľuďmi hlboko zbližovať. Skutočné, zrelé a hlboké zbližovanie predpokladá zachovanie si vlastnej identity, ale na druhej strane aj zdieľanie vlastnej identity s inými. Mladý človek v tomto

období získava i sexuálnu identitu, ktorá je dôležitá pri nadväzovaní partnerských vzťahov a vnútornej životnej spokojnosti (Hall, Lindzey, 1999).

Ak kríza identity nebola pozitívne vyriešená, mladý človek sa uzatvára do samoty, čo negatívne ovplyvňuje celý jeho život. Nie je schopný uzatvárať hlboké priateľské, partnerské a sexuálne vzťahy. Má v tejto oblasti problémy, zábrany a psychické bloky, strach. Nedôveruje sebe a ani iným ľuďom, je k nim netolerantný. Jeho osobné kontakty sú povrchné a prežíva pocit trvalej nespokojnosti, ktorú si ani nemusí uvedomovať.

Tvorivý život alebo stagnácia

Ide o vek dospelosti, v ktorom „človek, ktorý dosiahol opravdivosť a pravú identitu, a preto je schopný nadviazať srdečné vzťahy, je tvorivý v mnohorakom zmysle,, (5, s.44). Prijíma úlohu rodiča, tvorivého pracovníka a sebaaktualizujúceho človeka.

Či bude schopný tvorivo realizovať svoj život, závisí od toho, či pozitívne vyriešil úlohy a krízy v predchádzajúcich štádiách. Ak úspešný nebol, ak nedospel k základným rozhodnutiam, „ak schopnosť tvorivosti je malá, alebo sa nemá možnosť prejaviť, nastáva regres osobnosti, živorenie a stagnácia,, (Hall, Lindzey, 1999 s.99).

Zmena tohto stavu je komplikovaná, zdĺhavá a niekedy i nemožná. Vyžaduje si vnútornú odhodlanosť a psychoterapeutickú pomoc.

Naplnený život alebo zúfalstvo

Nachádzame sa v poslednom štádiu epigenetického procesu rozvoja, v období staroby. V tomto štádiu môže človek prežívať vnútornú naplnenosť a spokojnosť, ktorú Erikson nazýva integritou: „Môže zbierať ovocie prvých siedmych štádií života a poznať, že jeho život má pevný cieľ a zmysel..., ten, kto dosiahol stav integrity, si je vedomý rôznych štýlov života iných ľudí, avšak zachováva si svoj vlastný štýl života,, (Hall, Lindzey, 1999, s.100).

Dosiahol múdrosť života, prijal život, seba i iných takí akí sú, je vnútorne vysporiadaný so svojím životom, sebou samým a s ostatnými ľuďmi. Pokojne a spokojne prežíva starobu.

Ľudia, ktorí zlyhali v predchádzajúcich štádiách vývinu, neúspešne splnili úlohy a krízy, nevedia nájsť zmysel svojho života, sú nešťastní a zúfalí, pociťujú blízkosť smrti, pred ktorou majú strach.

Či k takémuto nenaplnenému a zúfalému životu ľudia nedospejú, v menšej alebo väčšej miere prispieva i škola, v období predchádzajúcich vývinových štádií.

1.4 Ľudské potreby podľa Maslowa a spokojnosť.

Maslow pokladá jedinca za integrovaný celok, v ktorom všetko so všetkým súvisí, je navzájom prepojené a to z pohľadu biológie, psychiky i duchovnej dimenzie osobnosti.

Ľudské potreby rozdeľuje na:

Základné potreby :

- Fyziologické – potreba kyslíka, výživy, sexu a pod.
- Potreba bezpečia a istoty – prejavujú sa hlavne v detstve
- Potreba lásky a niekam patriť – mať citový vzťah, byť súčasťou sociálnych skupín, byť akceptovaný
- Potreba úcty a sebaúcty – získanie súhlasu, získanie dôvery od iných a sebadôvery, potreba dosiahnutia výkonu,

Metapotreby:

- Sebarealizačné – potreba realizovať svoje schopnosti, potenciály, osobnostne rásť, zrieť, vyvíjať sa, potreba tvoriť a objavovať, potreba byť sám sebou, byť prirodzený v zmysle svojich daností

Maslow hovorí, že až keď má človek uspokojované základné potreby, až potom sa môžu aktualizovať vyššie potreby. Ak sú uspokojené fyziologické potreby, do popredia sa dostane potreba bezpečia. Ak sa človek cíti v bezpečí a je zaistený, potom sa aktualizuje potreba lásky, byť milovaný a niekam patriť. Ak sú aj tieto potreby uspokojované prichádzajú potreby získať a prežívať sebavedomie a sebaúctu (Maslow, 2001).

Maslow zdôrazňuje, že pre človeka je dôležité, aby sa naučil vážiť seba samého. Aby sa tak stalo, potrebuje zažívať pocity pozitívneho uznania a ocenenia od druhých. Veľmi významné sú ocenenia a pozitívne prijatia od ľudí, na ktorých nám záleží, ktorí sú pre nás prirodzenými autoritami.

Ako uvádza Maslow, človek je uspokojený tak, že svoje základné potreby musí mať uspokojené. Ak to tak nie je, skoro všetku svoju energiu vynakladá na to, aby to dosiahol.

Ak má človek uspokojené základné potreby, začína sa zaoberať sebarealizačnými potrebami, medzi ktoré patrí aj vzdelávanie, poznávanie, rozvíjanie svojich schopností a potenciálov. Sám je vnútorne motivovaný, geneticky usposobený sa sebarealizačnými potrebami zaoberať, rozvíjať ich a teda nepotrebuje k tomu vonkajšiu motiváciu.

Vonkajšia motivácia je nestála, pôsobí len dočasne a jej účinok je pomerne nízky, nepomerne nižší ako pri motivácii vnútornej, prirodzenej. Osoba sa do výkonu musí nútiť, a preto sa s ním vnútorne nestotožní.

Maslow vo svojich výskumoch zistil, že pre zdravý, normálny vývin osobnosti je „dobré všetko, čo sa uskutočňuje v rámci požadovaného rozvoja tak, aby to umožňovalo realizovať vnútornú prirodzenosť človeka. Čo je zlé a nenormálne? Všetko, čo frustruje, obmedzuje alebo neguje základnú prirodzenosť človeka. Čo je psychopatologické? Všetko, čo potláča, frustruje alebo deformuje priebeh sebarealizácie,“ (Maslow, 2001, s. 340 - 341).

Proces sebarealizácie alebo sebaaktualizácie pokladá Maslow za nikdy nekončiaci proces, ktorý postupuje kontinuálne z nižšej úrovne k vyšším úrovniam. K čím vyššej úrovne človek dospeje, tým hlbšieho šťastia, pokoja a bohatstva vnútorného života môže dosiahnuť.

1.4.1 Životný postoj „Tu a teraz“

Uznávaný americký psychológ A. Maslow veľa rokov skúmal správanie a prežívanie ľudí, ktorí boli od prírody šťastnými ľuďmi a dokázali byť vnútorne vyrovnaní, spokojní bez ohľadu na problémy, ktorým práve čelili a bez ohľadu na priazeň osudu. Mohlo by byť užitočné sa porovnať s týmito ľuďmi, ktorých Maslow nazval sebaaktualizátormi, pretože sa za každých okolností snažili čo najlepšie využiť svoj emocionálny a duševný potenciál a realizovať svoje potreby. Po porovnaní vlastností a spôsobov života sa zamyslime, čo nás s nimi spája a čo nie. Možno nás to inšpiruje k prehodnoteniu niektorých postojov, spôsobov uvažovania a správania.

Sebaaktualizátori (Kolektív, 1994):

- predovšetkým uznávajú, že sú sami zodpovední za svoj život
- zameriavajú na prežívanie aktuálnej situácie „tu a teraz“ a nežijú minulosťou alebo budúcnosťou
- vedia sa dobre vyrovnávať s realitou a znášať neistotu
- lepšie než iní ľudia vedia akceptovať seba, ostatných a prírodný svet tak ako to je (akí sú) a nesnažia sa premeniť druhých na takých, akí by „mali“, byť
- sú objektívny a skôr sústredený na problém než na seba samých

- správajú sa spontánne, sú vysoko kreatívni, majú zmysel pre humor a vymykajú sa konvenciám
- sú citliví a vnímaví k sebe, ale aj k iným
- prejavujú sa originálne, autonómne a nezávisle. Nenechávajú sa manipulovať inými a správajú sa tak, ako to oni považujú za dobré, bez ohľadu na to, čo si o tom myslia iní
- vedia plne oceniť pôvab každodenného života, ako je dobré jedlo a konverzácia
- zakladajú si a preferujú uspokojujúce osobné hlboké intímne vzťahy s niekoľkými zvlášť milujúcimi ľuďmi - nie s primnohými ďalšími ľuďmi.
- úctivo zaobchádzajú s inými ľuďmi, a tým spätne vyvolávajú rešpekt, čo im umožňuje zachovávať pozitívne prostredie pre seba i iných
- majú realistickú orientáciu
- je okolo nich atmosféra nestrannosti a majú potrebu súkromia
- väčšinou majú mystické alebo spirituálne, hoci nie nevyhnutne náboženské zážitky
- identifikujú sa s ľudským rodom, majú cit spoločenstva, sociálneho záujmu a blaha pre všetkých
- majú demokratické postoje a hodnoty
- majú skôr filozofický než hostilný zmysel pre humor
- prostredie skôr transcendujú, než aby sa s ním iba vyrovnávali
- odporujú konformite voči kultúre

Carl Rogers (1995), zastáva názor, že sebaaktualizujúci ľudia sa takými stali preto, že vyrastali s nepodmieneným pozitívnym uznaním od svojho prostredia. Mali možnosť dostatočne prežívať, že rodičia, učitelia a iní ľudia v ich okolí, ktorých mienku si cenili, si ich vážia, majú ich radi a pravidelne oceňovali ich správanie a iné prejavy či potreby.

Ak nám naše predchádzajúce sociálne prostredie neposkytovalo dostatok nepodmieneného pozitívneho uznania a tak nám neumožnili prežívať pocit vlastnej dôležitosti a kompetencie, môžeme si to v súčasnosti nahradiť tým, že budeme vyhľadávať také sociálne prostredie a nadväzovať také vzťahy s inými ľuďmi, ktorí nám budú dávať najavo, že si nás vážia, oceňujú naše výkony a našu osobnosť. Predpokladá to však, aby sme sa zaoberali vecami, v ktorých máme predpoklad byť úspešní, aby sme samy oceňovali iných ľudí a prejavovali im úctu. V medziľudských vzťahoch pôsobí takéto správanie recipročne alebo reflexívne, teda vytvára predpoklady, že aj iní budú cítiť potrebu nám naše úctivé a oceňujúce správanie spätne vracať.

Dostatok získaných ocenení od iných ľudí pozitívne ovplyvní náš postoj k sebe samému, ale aj k iným, čo nám vytvorí predpoklady, že sa budeme cítiť šťastnejšie a spokojnejší. Negatívny postoj k sebe samému vytvára narúšanie nášho sebavedomia a sebaúcty, čo narušuje našu duševnú rovnováhu a zvyšuje predpoklad zlyhávania v našom osobnom, sociálnom i profesionálnom živote.

1.4.2 Dosiahnutie spokojnosti

Maslow (2001) sa domnieva, že každý človek má predpoklady žiť šťastný vyrovnaný život. Je presvedčený, že naša spokojnosť závisí predovšetkým na nás: na tom, ako dokážeme čeliť nepriaznivým okolnostiam v našom živote, ako budeme reagovať na prekážky, či dokážeme svoje myslenie a prežívanie zamerať na naše súčasné prežívanie a správanie, či dokážeme byť dostatočne samostatní a nezávislí na mienke iných a samy sebou, či dokážeme naplno rozvinúť naše schopnosti, potreby a potenciály a hlavne, či dokážeme nadväzovať s inými ľuďmi hlboké intímne priateľské a partnerské vzťahy.

Upozorňoval, že nejasný stav uspokojenia nie je totožný so skutočným stavom hlbkej spokojnosti a mali by sme tieto dva pocity a city jasne rozlišovať.

Maslow odporúčal byť otvorený k sebe samému a k iným ľuďom, nevyhýbať sa novým skúsenostiam, prejavovať pozitívne i negatívne pocity a city, dôverovať svojej intuícii a vnútornému hlasu, svojim pocitom, citom a potrebám a nebáť sa ich prejavovať a uspokojovať. Kritériom šťastia je posúdenie toho, či dokážeme byť sebavedomí, optimistickí, duševne vyrovnaní, úspešní, či prežívame niekoľko hlbokých vzťahov, či sme uspokojení vo svojom sexuálnom živote, či sme telesne zdraví (naše telesné zdravie priamo súvisí s našim duševným zdravím), či sme tolerantní a akceptujúci voči sebe samému a iným, či sa dokážeme radowať aj z maličkostí a či sa dokážeme večer alebo ráno tešiť na ďalší deň.

Ak zistíme, že nám niektoré z uvedených schopností alebo skutočností v našom živote chýba, Maslow odporúča vystavovať sa novým zážitkom a aktivitám. Aby sme intuitívne a s dôverou kráčali za tým, čo nás priťahuje, aby sme si zaujímavé zážitky, vzťahy a skúsenosti udržiavali, opakovali a rozvíjali. To nás môže doviesť do priaznivých situácií, k nájdeniu spôsobu ako čeliť prekážkam, k vyriešeniu našich problémov, k iným pohľadom na svet a život a k stretnutiu ľudí, s ktorými by sme si mohli mať blízky vzťah.

Maslow (2001) na základe dlhodobého pozorovania ľudí, ktorí dokázali byť dlhodobo šťastní a vyrovnaní, bez ohľadu na nepriaznivé okolnosti, ktoré sa im stavali v živote do

cesty, odporúča nasledovné rady ako sa stať úspešnejší, šťastnejší, duševne vyrovnanejší a spokojnejší:

- Vystavme sa novým skúsenostiam a pokúsme sa robiť veci radšej novými spôsobmi, než lipnúť na bezpečnej a istej rutine.
- Keď posudzujeme svoje životné skúsenosti, načúvajte pozorne svojim skutočným pocitom a citom. Neprijímajte názory autority, tradície, alebo mienku väčšiny bez toho, aby sme o tom najprv neuvažovali.
- Vyvarujte sa predstieraniu a hraniu divadla pri kontakte s ostatnými.
- Buďte pripravení vyjadrovať svoj vlastný názor, aj keď nebude zhodný s tým, ktorý má väčšina ľudí.
- Neskrývajte sa za ostatných, nesme plnú zodpovednosť za to, čo robíme.
- Pracujte s plným nasadením na všetkom, čo robíme.
- Naučte sa mať pozitívny postoj k ľuďom, s ktorými sa stýkame.
- Pokúsme sa uvedomiť si a eliminovať zbytočnú nedôveru vo vzťahu k ostatným. Napríklad keď niekto húževnato odporuje nášmu názoru, dajme si tú námahu a počúvajte ho - môžeme sa niečo naučiť.

Po naštudovaní učiva tejto kapitoly by študujúci mal vedieť a byť spôsobilý

- Získať základné informácie o tom, čím je determinované utváranie osobnosti
- Porozumieť významu vplyvu rannej skúsenosti pri utváraní osobnosti
- Porozumieť významu individuálneho a kolektívneho (archetypy) nevedomia pri formovaní a prejavovaní sa osobnosti
- Chápať význam individuácie pri utváraní a rozvoji osobnosti
- Poznať zásadné faktory, ktoré ovplyvňujú vývin osobnosti a mali by vedieť ich ovplyvňovať
- Vedieť ako a kedy ovplyvňovať kognitívny vývin detí a žiakov
- Poznať základné faktory rozvoja tvorivosti osobnosti ako aj bariéry, ktoré bránia rozvoju tvorivosti
- Porozumieť významu ľudských potrieb a kauzálnym vzťahom medzi potrebami a spokojnosťou človeka
- Naučiť ako sa sebaaktualizovať a dosiahnuť stav vnútornej vyrovnanosti

Kontrolne otázky

1. Jedinec si začína uvedomovať svoje sociálne ja:

- a) hneď po narodení
- b) po troch mesiacoch života
- c) po prvom roku života
- d) okolo 2,5 roku života
- e) v piatom roku života

2. Inštrumentálne učenie je:

- a) učenie sa podľa modelu
- b) inštitucionalizované učenie sa
- c) učenie sa prostredníctvom vlastného správania
- d) učenie sa napodobňovaním
- e) učenie sa podmieňovaním

3. Individuácia je:

- a) proces zrenia osobnosti
- b) proces stavania sa individualitou
- c) proces selektovania motívov a záujmov

- d) proces izolovania sa od spoločnosti
- e) proces starnutia osobnosti

4. Koľko fáz vývinu osobnosti stanovil Erikson:

- a) žiadne
- b) deväť
- c) štyri
- d) sedem
- e) osem

5. Medzi štádiá vývinu osobnosti podľa Eriksona nepatrí:

- a) prirodzený alebo neprirodzený vývin
- b) tvorivý život alebo stagnácia
- c) identita alebo nedostatok identity
- d) iniciatíva alebo pocit viny
- e) naplnený život alebo zúfalstvo

6. Medzi percepčné bariéry patria

- a) bariéry v komunikácii
- b) bariéry v senzitivite
- c) predsudky
- d) rigidné presvedčenia
- e) strach riskovať

7. Metapotreba je:

- a) potreba sebarealizácie
- b) potreba lásky
- c) potreba niekomu patriť
- d) náboženská potreba
- e) potreba sebaúcty

8. Rogers sa domnieval, že sebaaktualizovaní ľudia sa stali takými preto, lebo:

- a) mali vyváženú výchovu
- b) mali schopnosť efektívne sa učiť
- c) vyrastali s nepodmieneným pozitívnym uznaním
- d) vyrastali s bezhraničnou láskou
- e) mali schopnosť sebakontroly

Zoznam použitej a odporúčanej literatúry

- ERIKSON, E. H.: *Identity, youth and crisis*. New York: Norton, 1968.
- HALL, S. C. - Lindzey G.: *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN, 1999.
- JUNG, C. G.: *Duše moderného človeka*. Praha: Atlantis, 1994.
- KOLEKTÍV: *Poznaj svoju osobnosť*. Bratislava: Gemini, 1994.
- LENCZ, L. a kol: *Metodický materiál II. K predmetu etickej výchovy*. Bratislava: MC, 1994.
- MASLOW, A.H.: *Ku psychológii bytia*, Modra: PERSONA, 2001.
- NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1995.
- PIAGET, J.: *Psychologie intelligence*. Praha: SPN, 1970.
- ROGERS, C. R.: *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris, 1995.
- SAWICKI, S.: *Psychológia osobnosti*. Bratislava: Stuba, 2003.
- ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1994.

Meno autora/autorov, e-mail: Mgr. Karol Kováč, karol_kovac@stuba.sk

Kľúčové slová: vlohy, schopnosti, inteligencia, testy, gausová krivka

2 VÝKONOVÉ VLASTNOSTI OSOBNOSTI

Sú psychické vlastnosti, ktoré zabezpečujú množstvo a kvalitu vykonanej činnosti.

Súvisia s týmito pojmi: vlohy, nadanie, talent, a schopnosti.

Vlohy (dispozície) – anatomicko – fyziologické zvláštnosti nervovej sústavy, zmyslov a pohybového aparátu. Sú to také výkonové vlastnosti, ktoré sú nutným predpokladom pre jednotlivé ľudské aktivity, sú však potencionálne, to zn. skryté, latentné. Ich uplatnenie závisí od vplyvu prostredia a výchovy, ktorá cieľavedome usmerňuje vývoj psychických vlastností človeka. Vlohy sú veľmi potrebné pre vývin vlastností človeka, ale nie sú to ešte hotové vlastnosti. Preto sa samy automaticky nerozvíjajú, ale treba ich objavovať a rozvíjať zámerne organizovanými činnosťami (L. Repaň, 1980).

Nadanie – sú mimoriadne priaznivé vlohy pre istú činnosť, ktoré sa za pozitívnych podmienok prejavujú vo vysokých výkonoch.

Talent – je rozvinuté nadanie, prejavované v konkrétnej podobe - činnosti.

Všeobecne platí, že každý talentovaný je aj nadaný, ale nie každý nadaný je aj talentovaný

Schopnosti – Lukeš, Nový (2005) schopnosti chápu ako predpoklady úspešného vykonávania určitej činnosti, ktoré sa v priebehu života utvárajú na základe vrodených vlôh. Dôležitú úlohu pritom zohráva kognitívna schopnosť posúdiť informácie. Schopnosti určujú rozdiel v kvalite, rýchlosti a jednoduchosti osvojenia si vedomostí a zručností.

Medzi schopnosti patrí aj inteligencia, ktorú chápeme ako všeobecnú intelektovú schopnosť.

2.1 Inteligencia

Zamyslite sa:

Kto bol najinteligentnejšou osobou na VŠ? Pomenujte a napíšte 4, 5 slov, ktoré vás napadnú pri obraze toho človeka. Prečo ste si vybrali toho človeka?

„Inteligencia je schopnosť myslieť“ (Koščo, 1986)

Inteligencia - predstavuje schopnosť myslieť, učiť sa, a z toho vyplývajúcu schopnosť adaptácie tak aktívnej, ako aj pasívnej. Na základe myslenia a učenia človek mení svoje správanie, a vyrovnáva sa s požiadavkami prostredia podľa svojich potrieb. Najvýraznejšie prejavuje v situáciách, činnostiach, pri riešení problémov, ktoré sa vyznačujú:

- a) novosťou
- b) zložitosťou
- c) abstraktnosťou
- d) usporiadanosťou
- e) nevyhnutnosťou sústrediť energiu a odolať emocionálnym vplyvom, ktoré si vyžadujú originálne riešenie.

2.1.1 Vývoj intelligenčných teórií

Z historického hľadiska pohľad na to čo tvorí inteligenciu prešiel evolučným vývojom. Prvý pokus o vytvorenie intelligenčného testu urobil Francis Galton. On sa zaoberal individuálnymi rozdielmi z hľadiska evolučnej teórie svojho bratranca Charlesa Darwina. Domnieval sa, že inteligencia je otázkou výnimočných senzorických a percepčných schopností, ktoré sa dedia z generácie na generáciu. Jeho testy boli zamerané na škálu psychofyzických schopností a rozlišovacích schopností, ako je rozlišovanie hmotnosti (schopnosť postrehnúť malé rozdiely váhy predmetu), rozlišovanie kmitočtu (schopnosť rozlíšiť malé rozdiely medzi hudobnými tónmi) a na fyzickú silu.

Koncom 19. storočia francúzska vláda vydala zákon, ktorý stanovil povinnú školskú dochádzku pre všetky deti. Učitelia v tom čase sa potykali veľkému množstvu individuálnych rozdielov u detí. Preto vláda požiadala Alfreda Bineta, aby vytvoril test, ktorý dokázal diferencovať intelektovú zdatnosť detí. Atkinson et al. (2003) tvrdí, že podľa Bineta by inteligencia mala byť meraná pomocou úloh, ktoré vyžadujú skôr schopnosti uvažovať a riešiť problémy ako perцепčne motorické zručnosti. V spolupráci s Théophilem Simonom

v roku 1905 publikovali škálu testovacích položiek so stúpajúcou obtiažnosťou. Čím vyššie dieťa skórovalo, tým vyšší bol jeho mentálny vek (MV) s chronologickým vekom (ChV).

Nemecký psychológ William Stern navrhol a zaviedol index, ktorý neskôr nazval intelligenčným kvocientom (IQ). Intelligenčný kvocient vyjadruje pomer medzi mentálnym a chronickým vekom:

$$IQ = 100 \times \frac{\text{mentálny vek}}{\text{fyzický vek}}$$

Ďalší autori rozvíjajúci koncepciu inteligencie si začali uvedomovať, že inteligencia zahŕňa širší rámec a oveľa hlbší ako naznačovali autori prvých testov. Spearman zaviedol dvojfaktorovú teóriu inteligencie, ktorou zdôrazňoval, že inteligencia má dve zložky vrodenú (cca 70 %) a kultúrne podmienenú (cca 30 %).

GUILFORD – klasifikoval systém 150-tích špecifických intelligenčných schopností, v rámci ktorých určil 3 kategórie:

1. operácie – ako duševné aktivity, potrebné k vyriešeniu určitého problému, patria sem typy: pamäť, poznanie, hodnotenie, konvergentná a divergentná produkcia,
2. obsahy – ako špecifické otázky, problémy, ktoré sú nutné k vyriešeniu situácie, patria sem obsahy: vizuálne, akustické, sémantické, symbolické, behaviorálne,
3. produkty – sú konečnými výsledkami duševnej aktivity, patria sem: trieda, vzťah, systém, transformácia, implikácia.

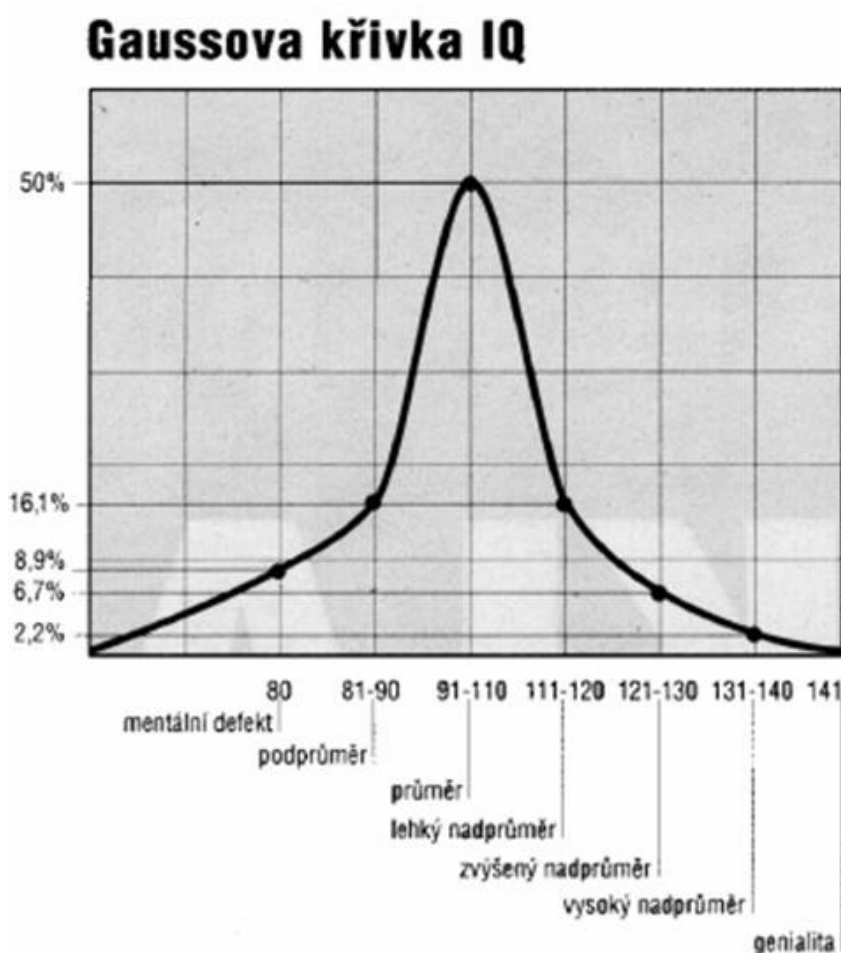
CATTELL – rozšíril Spearmanovú teóriu i. Tá má podľa neho dve zložky:

1. fluidnú inteligenciu – vrodenú, geneticky podmienenú danosť, resp. schopnosť abstraktne uvažovať, syntetizovať a rýchlo a efektívne spájať a systematizovať nové informácie
2. kryštalickú inteligenciu – podmienenú kultúrou a skúsenosťami, ktorá sa rozvíja tréningom a skúsenosťami.

Všetci spomínaní autori chápali inteligenciu v zmysle logického uvažovania. Celková úroveň inteligencie v tomto zmysle je do súčasnosti hodnotená pomocou IQ testov. Rozloženie inteligencie u celej populácie sa nachádza na Gaussovej krivke.

V Spojených štátoch amerických jednou z požiadaviek kladených na uchádzačov o vysokoškolské štúdium je aby uchádzači absolvovali jeden z testov určených na meranie všeobecnej inteligencie, buď Test školských schopností SAT (Scholastic Assessment Test), alebo Test amerických vysokých škôl (ACT – American College Test). Atkinson (2003, s.435) uvádza, že približne 44% študentov, ktorých výsledku testu SAT patrili do pätiny najúspešnejších sa umiestnili v prvej pätine najúspešnejších študentov prvého ročníka.

V roku 1993 Gardner (1993) vyvinul teóriu mnohonásobnej inteligencie. Zdôrazňoval, že ľudia nemajú len jednu duševnú schopnosť, disponujú širokou škálou komponentov inteligencie, ktoré sú prepojené. Zdôrazňoval, že inteligencia nie je žiadna vec, alebo produkt, ale potenciál.



Gardner pri tvorbe svojej teórie sa zamýšľal nad otázkami prečo ľudia, ktorí vykazujú nižšieho skóre v klasických IQ testoch dokážu nadpriemerne umelecky tvoriť, alebo majú nadpriemerné výsledky v oblastiach športu? Na základe toho definoval sedem druhov inteligencie:

Linguistická inteligencia	Rečové schopnosti zahŕňujú mechanizmy spojené s zvukom reči, gramatikou, syntaxou.
Hudobná inteligencia	Schopnosť tvoriť sprostredkovať a chápať významy zložené zo zvukou.
Logicko-matematická i.	Zahŕňa schopnosť abstraktného myslenia
Priestorová inteligencia	Schopnosť vnímať zrkové a priestorové informácie, modifikovať a pretvárať ich, zahŕňa i schopnosť vytvárať 3D obrazy.
Telesno-kinetická inteligencia	Schopnosť využívať svoje telo pri riešení problému (jemnú a hrubú motoriku), schopnosť manipulovať s predmetmi.
Intrapersonálna inteligencia	Schopnosť uvedomovať si svoje pocity, zábery a motivácie.
Interpersonálna inteligencia	Schopnosť rozpoznávať a rozlišovať pocity, presvedčenia a zábery iných ľudí.

Gardner nebol jediným, kto si uvedomoval, že inteligencia nie je obsiahnutá v intenciách logického uvažovania, ale presahuje tento rámec. Preto dochádzalo v psychológii k odhaľovaniu ďalších inovatívnych koncepcií inteligencie, napr. sociálnej a emočnej inteligencie.

Goleman (1997) sa zaoberal emocionálnou inteligenciou (EQ), ktorú podľa neho tvorí 5 hlavných skupín schopností:

1. poznať vlastné emócie – schopnosť vedome rozpoznať svoju emóciu v okamihu jej vzniku
2. zvládať emócie – schopnosť ovládať vlastné city tak, aby zodpovedali situácii
3. seba motivácia – schopnosť sám seba motivovať, zapojiť emócie do úsilia o dosiahnutie vytýčených cieľov, schopnosť odložiť uspokojenie svojej potreby a potlačiť zbrklosť
4. vnímavosť k emóciám druhých ľudí – schopnosť empatie, vnímavosť k prejavom toho, čo druhých ľudia chcú a čo potrebujú
5. schopnosť vytvárať dobré medziľudské vzťahy – schopnosť prispôbiť svoje správanie emóciám druhých ľudí.

Sociálnu inteligenciu chápu Štikař a kol. (2003, s.99) ako „schopnosť adekvátneho jednania v medziľudských vzťahov“. V rámci nej sa uplatňujú rôzne schopnosti, ktoré súvisia s presným vnímaním situácie, s vnímaním iných osôb a odhadom ich snáh a zámerov, s uplatnením primeraných spôsobov správania a dosiahnutia svojich cieľov.

Cvičenia a úlohy

1. Definujte výkonové vlastnosti osobnosti.
2. Čo je inteligencia?
3. Aké druhy inteligencie poznáte?
4. Aký je rozdiel medzi kryštalickou a fluidnou inteligenciou?
5. Čo je mentálny kvocient?
6. Čo je EQ?
7. Aký je rozdiel medzi nadaním a talentom?
8. Prečo je dôležité hovoriť o inteligencii vo vzdelávacom procese?
9. Má inteligencia súvis s tvorivosťou?
10. Kto ma vyššiu emocionálnu inteligenciu muži, alebo ženy?

Gardnerová mnohonásobná inteligencia - dotazník

1. Moja knižnica s knihami patrí k najcennejšiemu, čo mám.
2. Predtým, ako začnem čítať, hovoriť alebo písať, v duchu počujem slová.
3. Zapamätám si viac z počutých správ z rádia alebo z rozhlasových relácií ako z televíznych správ alebo relácií.
4. Som majstrom v slovných hrách, ako sú napr. Scrable alebo lúštenie krížoviek.
5. Zabávam iných slovnými hračkami, ťažko vysloviteľnými slovami a nezmyslenými rýmami.
6. Keď rozprávam, niekedy ma niekto zastaví a opýta sa na výraz, ktorý používam.
7. Slovenský jazyk, dejepis, a iné humanitné predmety mi v škole šli ľahšie ako matematika a prírodovedné predmety.
8. Keď cestujem, viac pozornosti venujem čítaniu reklám popri ceste ako prírodnej scenérii.
9. Svoje rozprávanie často okorením nejakými príbehmi, čo som čítal.
10. Naposledy som prečítal niečo, na čo som osobitne hrdý, a od iných sa mi za to dostalo uznanie.
11. Ľahko dokážem z hlavy zdvojnásobiť alebo strojnásobiť napríklad dávky receptu alebo iné miery.
12. Matematiku a prírodné vedy som mal v škole najradšej.
13. Často porážam priateľov v hrách, ako sú šachy, dáma, a v rôznych strategických hrách.
14. Rád robím experimenty typu „čo keby...“, napr. čo keby sa zdvojnásobilo polievanie fikusu v mojej izbe.
15. Ľudia často hovoria, že mám hlavu ako počítač.

16. Zaujíma ma ako fungujú veci okolo mňa.
17. Verím, že všetko sa dá racionálne vysvetliť.
18. Niekedy rozmýšľam v čisto abstraktných pojmoch.
19. Snažím sa nájsť logiku v tom, čo ľudia hovoria alebo robia doma i v práci.
20. Mám dobrý pocit, keď sa niečo meria, zaraďuje do kategórií, analyzuje alebo kvantifikuje.
21. Keď zavriem oči, často mám jasné vizuálne predstavy.
22. Veľmi citlivo vnímam farby.
23. Mám fotografický aparát alebo kameru a zaznamenávam si, čo okolo seba vidím.
24. Ľahko riešim skladačky a vizuálne hry.
25. Stáva sa, že v noci mávam živé sny.
26. Ľahko sa zorientujem na neznámom mieste.
27. Ľudia ma chvália za obrázky alebo náčrty, ktoré nakreslím.
28. V škole mi ľahšie šla geometria ako algebra
29. Ľahko si viem predstaviť, ako by niečo vyzeralo z vtáčej perspektívy.
30. Najradšej čítam bohato ilustrovanú literatúru.
31. Pravidelne sa zaoberám najmenej jedným športom alebo fyzickou činnosťou.
32. Ťažko obsedím dlhé hodiny.
33. Mám rád ručné práce, ako napr. šitie, vyšívanie, vyrezávanie, stolárske práce alebo vytváranie modelov (makiet).
34. Najlepšie myšlienky mi často napadnú, keď som na dlhej vychádzke.
35. Svoj voľný čas najradšej trávim vonku.
36. Pri rozhovore často používam gestá rúk a iné formy reči tela.
37. Aby som sa viac dozvedel o veciach, potrebujem sa ich dotknúť.
38. Mám rád strašidelné filmy, strašidelné jazdy v lunaparku alebo iné zážitky plné napätia.
39. Sám seba by som charakterizoval ako dobre koordinovaného človeka.
40. Novú zručnosť si potrebujem vyskúšať, nestačí mi o nej len čítať alebo ju vidieť na videu.
41. Ľudia o mne hovoria, že mám pekný hlas.
42. Dokážem rozoznať falošný tón.
43. Moja zbierka CD, mp3 alebo mp4 je to najcennejšie čo mám.
44. Hrám na hudobnom nástroji.
45. Môj život by bol ochudobnený, keby nebolo hudby.
46. Často mi v mysli znie nejaká televízna zvučka alebo iná melódia.
47. Ľahko viem vyklepkávať takty nejakej hudby.

48. Ovládam melódie rôznych piesní alebo hudobných diel.
49. Ak počujem melódiu raz alebo dva razy, zvyčajne ju viem zaspievať.
50. Často si vyklepkávam nejaký rytmus alebo si pospevujem, a pritom sa učím alebo niečo študujem.
51. Ľudia často chodia za mnou po radu.
52. Mám radšej kolektívne športy, ako napr. volejbal alebo futbal, než individuálne športy (ako napr. plávanie alebo beh).
53. Keď mám nejaký problém, radšej vyhl'adám niekoho, kto mi s ním pomôže, ako by som hľadal riešenia sám
54. Mám aspoň troch blízkych priateľov.
55. Mám radšej spoločenské hry ako individuálnu zábavu alebo pozeranie videa.
56. Rád učím iných ľudí, čo viem, ako sa robí.
57. Ľudia o mne hovoria, že som rodeným vodcom.
58. Cítim sa príjemne uprostred davu.
59. Rád sa zapájam do spoločenských činností vo svojej práci, farnosti či miestnej komunite.
60. Večer by som trávil radšej s priateľmi na veselej oslave ako sám doma.
61. Často trávim čas tým, že meditujem a premýšľam o dôležitých otázkach života.
62. Navštevoval som seba poznávacie semináre, aby som sa o sebe viac dozvedel.
63. Mám intuíciu a zvyčajne sa naplní.
64. Považujem sa za človeka, ktorá má silnú vôľu a je nezávislý.
65. Ľudia ma niekedy považujú za samotára.
66. Mám zvláštneho koníčka alebo záľubu, ktoré si udržiavam pre seba.
67. Mám v živote niekoľko dôležitých cieľov, o ktorých pravidelne rozmýšľam.
68. Radšej by som strávil víkend na samote, ako by som išiel do známej turistickej lokality s mnohými ľuďmi.
69. Píšem si denník alebo osobný záznamník o udalostiach svojho života.
70. Som na voľnej nohe alebo vážne premýšľam o tom, že rozbehnem vlastnú živnosť.

Čo by študent mal vedieť

Po naštudovaní učebného textu bude študent vedieť definovať výkonové schopnosti osobnosti vlohy, nadanie, talent, schopnosti. Získa základný prehľad o problematike inteligenčných teórií od počiatku po súčasnosť. Na základe ukážok získa základný prehľad o psychologických nástrojoch prostredníctvom ktorých sa zisťuje intelektová úroveň jedinca.

Zoznam použitej a odporúčanej literatúry

ATKINSON, R. T. et al. 2003. *Psychologie*. 2 vyd. Praha: Portal, 2003.

GARDNER, H. 1993. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books 1993.

GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligencia*. Bratislava: Columbus, 1997.

LUKEŠ, M. – NOVÝ, I. 2005. *Psychologie podnikání – Osobnost podnikatele a rozvoj podnikatelských dovedností*. Praha: Management Press, 2005.

REPAŇ, Ľ. 1980. *Psychológ bez čakárne*. SPN 1980.

ŠTIKAŘ, J. – RYMEŠ, M. – HOSKOVEC, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2003.

Meno autora/autorov, e-mail: Mgr. Karol Kováč, karol_kovac@stuba.sk

Kľúčové slová: tvorivosť - kreativita, axiómy tvorivosti, faktory tvorivosti, osobnosť tvorivého učiteľa a žiaka

3 TVORIVOSŤ

„Tvorivosť dáva zmysel životu.“

„Tvorivosť odlišuje človeka od zvierat a stroja.“

„Tvorivosť lieči človeka z chorôb modernej civilizácie.“

„Tvorivosť je spôsob realizácie.“

„Tvorivosť je najväčšou hodnotou pre spoločnosť.“

Miron Zelina

Pojem tvorivosť (ekvivalent kreativita) nie je nový. Pôvod slova pochádza z latinského „creare“, čo znamená tvoriť, plodiť, rodiť, tvoriť, alebo stvoriť. Z latinského základu boli odvodené termíny pre mnohé iné jazyky: creativity (v angličtine), création (vo francúzštine), creativita (taliančina), creación (španielčina).

Tvorivosť sa aj dnes zamieňa, alebo skrýva v pojmoch ako inteligencia, invencia, inšpirácia, intúícia, alebo genialita.“

3.1 Definície tvorivosti a jej axiómy

Prostredníctvom mýtov si na úvod vysvetlíme, čím kreativita nie je:

1. Ľudia sa rodia kreatívnymi. Výskumy poukazujú, že kreativitu je možné rozvíjať samotnými jedincami, alebo za prítomnosti kreatívneho spoločenského prostredia.
2. Kreativita je spájaná s negatívnymi kvalitami. Niektorí kreatívni ľudia sú síce nekonformní alebo majú istý mentálny, prípadne emocionálny problém rovnako ako aj množstvo nekreatívnych jedincov. Nebezpečenstvom je ak učitelia používajú tento koncept mýtu v škole a hodnotia študentov ako „troublemakers“.
3. Kreativita je hmlistý, nejasný konštrukt. Pri chápaní kreatívnej osoby ako mentálne nevyrovnanej, môžu niektorí ľudia brať kreatívnych jedincov ako hippísakov z hnutia New Age. Napriek tomu, že vo všeobecnosti kreatívni ľudia sú nekonformní rebeli, nájdeme medzi nimi aj sústredených a usporiadaných jedincov.

4. Kreativita sa zvyšuje v skupine. Je pravdou, že brainstorming môže viesť ku kreatívnym myšlienkam, ale tieto skupinové pokusy vykazujú lepšie hodnoty ak si jednotliví členovia skupiny urobia najprv svoj vlastný brainstorming (Woolfolk, 2010).

Všeobecne sa dá tvorivosť chápať ako schopnosť človeka, pri ktorej sa sami realizujeme. Kreativita je sebaujadréním, sebarealizáciou nášho potenciálu v intencii niečoho nového, hodnotného. Tvorivosť je komplexnejší pojem ako spontánnosť alebo originalita.

M. Zelina a M. Zelinová (1990, s.17) tvorivosť chápu ako: „Interakciu subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty.“ Samozrejme tých definícií je viacero, vychádzajúcich z rôznych teoretických škôl.

Bean (1995, s.15) za podstatu tvorivosti považuje: „Proces, ktorým jedinec vyjadruje svoju základnú podstatu, prostredníctvom určitej formy alebo médií takým spôsobom, ktorý v ňom vyvoláva pocit uspokojenia, proces neskôr vyústi v produkt, ktorý o tejto osobe, teda o svojom pôvodcovi, niečo hovorí ostatným.“

M. Zelina (1996) uvádza nasledujúce východiskové axiómy tvorivosti:

1. Tvorivosť je produkovanie nových a akceptabilných riešení, nápadov a činov.
2. Tvorivý môže byť každý človek. To znamená, že tvorivým je každý študent, učiteľ na svojom rozvoji poznania, myslenia a osobnosti. Neexistuje netvorivý človek.
3. Tvorivosť sa dá rozvíjať a cvičiť. Tvorivosť možno rozvíjať na každom vývojovom stupni človeka.
4. Tvorivý proces je možný vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti, avšak nie každá činnosť poskytuje rovnaké možnosti pre tvorivosť. Najdôležitejším predmetom a zároveň aj objektom tvorivosti je sám človek. Neprejavuje sa len v oblasti vedeckej, technickej, alebo umeleckej, ale aj v medziľudských vzťahoch.
5. Tvorivý proces možno vedecky skúmať, analyzovať, experimentovať s ním a kontrolovať ho.
6. Tvorivý proces nie je jednoduchý a izolovaný. Pod týmto pojmom je zahrnutý komplex poznávacích, motivačných, postojoyých, citových a iných vlastností.
7. Tvorivosť je „ťažká práca v tom, že človek musí najskôr veľa vidieť, poznať, premýšľať, aby mohol vytvoriť nový a hodnotný produkt.

8. Dlhodobý a krátkodobý tvorivý proces sa u vysoko tvorivých a menej tvorivých ľudí nelíši podstatou, ale iba intenzitou, hĺbkou a rozsahom.

E. Klindová (1990, s.10) vo svojej práci vyzdvihuje zároveň úlohu aktivity: „Aktivita je základom tvorivosti, jednou z jej podstatných činností. Tvorivý človek nemôže byť pasívny, charakterizuje ho vysoká úroveň aktivity, ktorá sa uňho uplatňuje ako vnútorná potreba nabádajúca k produktívnej činnosti.“

3.2 Faktory tvorivosti

Ak chceme rozvíjať tvorivosť musíme vnímať šesť základných intelektových schopností:

1. Fluencia – znamená schopnosť pohotovo, ľahko utvoriť v stanovenom čase čo najviac nápadov, predstáv a myšlienok na nejaký podnet, problém.
2. Originalita – ide o schopnosť vytvárať dôvtipné, neobvyklé a nie bežné produkty, ktoré odhaľujú vzájomné súvislosti. Je to jeden z najdôležitejších faktorov tvorivosti.
3. Senzitivita – schopnosť byť dostatočne vnímavý (citlivý) na problémy, ktoré si iní nevšimnú, alebo ich nevidia.
4. Flexibilita – je schopnosť pružne utvárať rôznorodé riešenie problémov a prekonávať myšlienkovú zameranosť.
5. Redefinovanie – je schopnosť zmeniť význam a použitie predmetov alebo ich častí, použiť ich novým spôsobom.
6. Elaborácia – je schopnosť vypracovať detaily riešení, skompletizovanie celku alebo plánu a doviest' myšlienku dokonca.

3.3 Úrovne tvorivosti

M. Nakonečný (1997, s.127) uvádza dva stupne tvorivosti. Nižší stupeň tvorivosti predstavuje od reprodukčného myslenia k produktívnemu a vyšší stupeň tvorivosti smeruje vždy k objavovaniu niečoho nového.

M. Jurčová (in Ďurič, E. et al. 1997, s.373) tvorivý proces chápe ako aktuálne prebiehajúci dej, ktorého výsledkom je produkt, ktorý má znaky novosti a vhodnosti.“ Tvorivý proces má podľa nej nasledujúce štádiá:

1. Preparácia – predstavuje prípravnú fázu, v ktorej človek získava poznatky a osvojuje si stratégie riešenia problémov (nevyhnutné faktory: senzitivita, flexibilita, originalita).
2. Inkubácia – v tejto fáze človek nepracuje vedome na predmete tvorby ani sa nezaobrá súvisiacimi činnosťami (nevyhnutné faktory: fluencia a flexibilita).
3. Iluminácia (osvietenie) – utvorenie riešenia, objavenie nového nápadu (významné faktory: fluencia flexibilita a najmä originalita).
4. Verifikácia – fáza kritického skúmania riešenia a hodnotenia jeho kvality (najdôležitejším faktorom je redefinovanie).

3.4 Osobnosť tvorivého učiteľa

Vo výchovnom prostredí je riadiacou, usmerňujúcou a rozvíjajúcou silou učiteľ – pedagóg. Preto je pre učiteľa dôležité vedieť, čo je tvorivosť a ako ju možno rozvíjať. To platí vo všeobecnosti, ale aj v špecifickej oblasti pre zámerné utváranie tvorivosti, tvorivého myslenia žiakov (Đurič et al. 1991, s.139).

Ďalšou úlohou učiteľa je rešpektovať tvorivú osobnosť žiakov. V triede sa niekedy stáva, že niektorí žiaci nerešpektujú zaužívané stereotypné postupy. Portík (1998, s.127) tvrdí, že takýchto žiakov nesmieme ubíjať v ich tvorivých spôsoboch učebnej činnosti.

Portík (1998) zdôrazňuje, že učiteľ pri rozvíjaní osobnosti žiaka na vyučovaní by mal byť vnímavý k:

1. tvorivým schopnostiam, medzi ktoré patria fluencia, flexibilita, originalita a elaborácia,
2. charakteristikám tvorivej osobnosti ako sú zvedavosť, záujmy, vnútorné poznávacie potreby, entuziazmus, odvaha, sebavedomie, komplexnosť vnímania, senzitivnosť k prostrediu ako i sebe a svetu, imaginácia, intuícia, fantázia a predstavivosť,
3. dôležité je, aby učiteľ rešpektoval metódy tvorivého vyučovania, ktoré sú realizačným ako aj praktickým aspektom tvorivého učiteľa na vyučovaní.

Tvorivý učiteľ vo vyučovacom procese rozhoduje o príprave, realizácii a riadení výučby. Toto rozhodovanie možno rozdeliť do troch etáp:

1. Rozhodovanie pred vyučovaním – príprava akcie. Tvorivý učiteľ pred vyučovaním by si mal klásť niektorú z nasledujúcich otázok: Majú študenti o danej téme dostatok informácií? Čo by mali žiaci na konci hodiny, alebo skončení témy vedieť? Aké ťažkosti sa môžu vyskytnúť počas vyučovania a či je učiteľ pripravený ich riešiť.
2. Rozhodovanie počas vyučovania – je potrebné aby učiteľ reflektoval atmosféru v triede, či študentom vyhovuje tempo a náročnosť. Pritom je dôležité mať v zálohe iné činnosti, alebo tému.
3. Rozhodovanie po vyučovaní – po skončení by mal tvorivý učiteľ urobiť hodnotenie hodiny. Pomocou otázok napr.: Do akej miery sa podarilo naplniť ciele? Bola vyučovacia hodina úspešná, alebo neúspešná? Čo sa dá vylepšiť a čo daná hodina priniesla o téme, alebo študentoch?

Osobnosť učiteľa sa naplno môže prejavíť len ak má skutočne vytvorený priestor pre tvorivú prácu, nie je zväzovaný rigidnými predpismi. Nie je „sankcionovaný“ za svoju tvorivú originalitu, na druhej strane musí mať plnú zodpovednosť za výsledky svojej práce.

Tvorivosť u žiakov možno podľa Zelinu a Zelinovej (1997) rozvíjať podľa nasledujúcich zásad:

- a) pri rozvíjaní tvorivosti u študentov je dôležité, aby na daný problém, otázku a úlohu vyprodukovali čo najviac najrozmanitejších a najoriginálnejších riešení,
- b) medzi produkciou bežných nápadov na začiatku a produkciou menej bežných nápadov (prichádzajú neskôr) je potrebné urobiť pauzu, prejsť na inú činnosť,
- c) je potrebné, aby sa pri produkcii nekládli žiadne obmedzenia, nápady môžu byť smiešne, bláznivé, nezvyčajné,
- d) na takéto myslenie je potrebné vytvoriť dostatočne veľký časový priestor a produkty oceniť,
- e) neuspokojme sa s jedným prvým nápadom, stimulujme tvorivosť,
- f) je dôležité nechať študentov samých hodnotiť nápady, myšlienky, riešenia, ale toto hodnotenie oddeliť od etapy tvorby,
- g) viesť študentov, aby svoje nápady a myšlienky dopracovali do realizovateľných a praktických podôb,
- h) fluenciu, flexibilitu a originalitu treba cvičiť na slovnom, symbolickom, figurálnom, zvukovom a činnostnom materiály.

Študenti po naštudovaní by mal vedieť a byť spôsobilý

Po naštudovaní učebného materiálu by mal študent vedieť a byť spôsobilí zdefinovať oblasť tvorivosti a jej faktory. Mal by byť schopný opísať ako prebieha tvorivý proces, čo všetko naňho vplýva a ako sa dajú eliminovať bariéry. Prostredníctvom hier a úloh by mal získať istú úroveň poznatkov o kreativite pre vytvorenie tvorivého prostredia vo výučbe.

Kontrolné otázky a úlohy

1. Muž žije na desiatom poschodí a každý deň zide do práce výtťahom. Ale keď sa večer vracia, ide na siedme poschodie výtťahom (o tri poschodia nižšie ako býva) a potom peši po schodoch na desiate poschodie. Prečo?
2. Dlhá veta...
3. Definujte pojem tvorivosť.
4. Aké faktory tvorivosti poznáme?
5. Vymenujte štádiá tvorivého procesu.
6. Na príklade uveďte jednotlivé etapy tvorivého procesu.
7. Čím je možné tvorivosť zvyšovať?
8. S ktorým druhom učenia tvorivosť najviac súvisí a prečo?
9. Čo je brainstorming?
10. Zdefinujte si problém a pokúste nájsť pomocou brainstormingu tvorivé riešenie daného problému.

Zoznam použitej a odporúčanej literatúry

BEAN, R. 1995. *Jak rozvíjet tvorivost dítěte*. Praha: Portál 1995

ŽURIČ et al. 1991. *Pedagogická psychológia*. 2. vyd. Bratislava: Jaspis, 1991

KLINDOVÁ, Ľ. 1990. *Aktivita a tvorivosť v škole*. 1.vyd. Bratislava: SPN, 1990

NAKONEČNÝ, M. 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997

PORTÍK, M. 1998. *Rozvoj kognitívnych funkcií vo vzťahu k tvorivosti učiteľov*. In KOMÁRIK, E. – ZELINA, M. et al. *Humanizácia výchovy I*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1998

WOLFOLK, A. 2010. *Educational psychology*. New Jersey: Pearson 2010

ZELINA, M. – ZELINOVÁ, M. 1990. *Rozvoj tvorivosti deti a mládeže*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1990

ZELINA, M. – ZELINOVÁ, M. 1997. *Tvorivý učiteľ, osobnosť a práca tvorivého učiteľa v systéme tvorivo-humanistickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum, 1997. 76 s

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 2. vyd. Bratislava: Iris, 1996

Meno autora/autorov, e-mail: Mgr. Karol Kováč, karol_kovac@stuba.sk

Kľúčové slová: učenie, druhy učenia - podmieňovanie, perцепčno-motorické učenie, verbálne učenie, pojmové učenie, učenie riešením problémov

4 UČENIE A DRUHY UČENIA

4.1 Učenie

Človek od narodenia pozoruje svet a snaží sa identifikovať známe osoby od neznámych, učí sa sedieť, chodiť, rozprávať, učí sa spoznávať okolitý svet. Neskôr sa učí pochopiť spoločenským normám, medziľudským vzťahom, statusom a normám. Učenie možno pokladať za celoživotnú aktivitu človeka od narodenia až po exitus.

Problematickou a predmetom učenia sa zaoberajú mnohé vedné disciplíny ako psychológia, biológia, fyziológia, kybernetika, pedagogika, sociológia, atď..

Definovať učenie možno prostredníctvom nasledujúcich autorov:

Leontiev (in Ďurič et kol. 1991) učenie chápe ako proces, v ktorom si organizmus osvojuje individuálnu skúsenosť. O učení hovoríme vtedy, ak sa organizmus aktívne prispôsobuje svojmu prostrediu formou zmeny správania. Nejedná sa len o zmenu správania, ale aj o rozvoj osobnostnej štruktúry daného človeka. V podobnom zmysle správanie chápe aj Maršalová. Podľa nej učenie navodzuje zmenu v organizme človeka - jeho schopnostiach, ktoré sú závislé od opakovaných skúseností a ktoré sa prejavujú v zmenách správania. Výsledkom je viac alebo menej trvalá zmena. Pardel (in Ďurič et kol., 1991) za hlavnú črtu učenia sa človeka považuje tvorivý moment odrážajúci sa v jeho schopnostiach. Pomocou takéhoto chápania učenia, je človeka schopný utvárať, formovať a rozvíjať svoju osobnosť.

V reálnom živote učenie prebieha tromi formami:

1. Spontánne učenie – pri tomto type k procesu učenia dochádza nezámerne, neselektívne. Dochádza k nej spontánne pri činnosti, ktorú aktuálne vykonáva.
2. Riadené učenie – predstavuje formu učenia, ktorej cieľom je zámerne a selektívne nadobúdanie vedomostí a zručností za spoluúčasti iných jedincov.
3. Sebavýchova a sebazvedľávanie – je formou učenia, v ktorej sám jedinec iniciuje proces v snahe získať nové poznatky, dosiahnuť zmeny v správaní alebo prežívaní. Je podmienené vnútornou motiváciou.

Odchýlky od normy v učení

Špecifické vývinové poruchy učenia rozdeľujeme na tri základné skupiny:

1. vývinová porucha čítania (dyslexia) – prejavuje sa neschopnosťou čítať, alebo veľmi ťažkopádny čítaním napriek tomu, že dieťaťu absolvuje bežný vyučovací proces. Zelinková (2007) zdôrazňuje, že takto postihnuté dieťa nemá zrakový ani sluchový hendikep. Dyslexia je biologicky podmienenou (najrozšírenejšou) poruchou učenia. V európskych krajinách ňou trpí 4-8 % žiakov základných škôl).
2. vývinové poruchy písania (dysgrafia, dysortografia) – dysgrafia je výrazne narušenie zručnosti písania, ktoré nie je spôsobené nízkou úrovňou mentálnych schopností. Objavujú sa chyby v interpunkcii, nesprávne tvary písmen, zrkadlové písanie písmen, nedodržiavanie riadkov, zámena niektorých písmen. Dysortografia – je špecifickou poruchou pravopisu. Študent nie je schopný uplatňovať naučené gramatické pravidlá. Typickým je zamieňanie krátkych a dlhých samohlások, vynechávanie, nedodržiavanie hraníc slov a diakritiky.
3. vývinová porucha matematických schopností (dyskalkúlia) – študent postihnutý takouto poruchou nie je schopný naučiť sa počítať a tieto vedomosti primeraným spôsobom používať.

4.2 Druhy učenia

V psychologickej literatúre je možné nájsť viacero delení druhov učenia na základe rôznych atribútov. Napr. Pardel (in Ďurič et. al 1991) rozlišuje tieto druhy učenia: pamäťové učenie (memorovanie), riešenie úlohy a používanie vedomostí pri riešení úloh v praktickom živote. Druhé delenie, ktorého sa budem pridržať ponúka Maršalová (in Ďurič et kol. 1991).

Jedná sa o nasledovné druhy učenia:

- podmieňovanie,
- percepčno-motorické učenie,
- verbálne učenie,
- pojmové učenie,
- učenie riešením problému.

4.2.1 Podmieňovanie

4.2.1.1 Klasické podmieňovanie Pavlov

Zamyslite sa:

Zavrite oči a zamerajte svoju pozornosť na obraz nasledujúcich vecí: Vôňu vyprážania hranoliek. Chvíle, keď vás niekto dostal do rozpakov v škole, chuť čokolády. Zvuk vítačky u zubára. Čo prežívate pri týchto predstavách?

Klasické podmieňovanie je zamerané na naučenie sa „nedobrovoľných“ emocionálnych alebo psychologických reakcií ako sú napríklad strach, zvýšené svalové napätie, slinenie, potenie. Tieto reakcie možno nazvať aj reakciami na nejaký priamo pôsobiaci stimul (podnet). Woolfolk (2010) uvádza, že prostredníctvom klasického podmieňovania zvieratá a ľudia môžu byť vytrénovaní, aby reagovali „nedobrovoľne“ na podnety, ktoré predtým nevnímali, alebo vnímali odlišne.

Teóriu klasického podmieňovania predstavil okolo roku 1920 Ivan Pavlov. Známe sú jeho pokusy s vyhladovanými psami a jedlom. Vo svojich experimentoch najskôr skúmal kedy začnú psy slintať. Prvými pokusmi zistili, že psy začali slintať pri kŕmení. Neskôr pri procese kŕmenia si všimli, že interval slintania sa mení a psy začali slintať už pri pohľade na potravu.

Pri opakovaní týchto pokusov psy začali slintať v momente keď počuli kráčať výskumníkov po chodbách laboratória.

V nasledujúcom experimentoch Pavlov začal experimentovať so zvončekom. Zazvonil na zvonček a sledoval reakcie psov. Nedochoádzalo k slintaniu, pretože v tomto prípade bol *zvonček neutrálnym stimulom* (podnetom). *Jedlo* predstavovalo *nepodmienený stimul* (podnet) pretože reakcia psov na jedlo nepredchádzal žiaden predošlý tréning. *Slintanie* psov je *nepodmienenou reakciou*, pretože nastala automaticky bez predchádzajúceho podmieňovania. Pavlov v experimente podmieňoval podávanie jedla zvončekom. Pred kŕmením psov zazvonil na zvonček a začal akt kŕmenia. Tento proces opakoval nejaké obdobie. Výsledkom bolo, že psy začali slintať už pri zvuku zvončeka, ešte pred podaním jedla. *Zvuk* zvončeka sa stal podmieneným stimulom (podnet), ktorý sám osebe navodil slintanie. Reakcia psov – *slintanie* – na zvuk zvončeka sa stala *podmienenou reakciou*.

Je možné, že mnoho našich emocionálnych reakcií na rôzne situácie sme sa naučili prostredníctvom klasického podmieňovania. Napr. u niektorých ľudí tzv. syndróm bielych plášťov zvyšuje krvný tlak. Iným príkladom môže byť človek, ktorý má negatívne skúsenosti

s predošlým vedúcim v práci. U takého človeka už len predstava byť pozorovaný niekým môže viesť k „nedobrovoľnej reakcii“ poteniu, zvýšenému svalovému napätiu. Preto je potrebné mať na pamäti, že mnohé emócie, postoje, fakty a myšlienky sú učené v škole. Metódy klasického podmieňovania sú nápomocné u ľudí, ktorí sa potrebujú naučiť iný spôsob emocionálnej reakcie na vzniknutú situáciu.

4.2.1.2 Operačné podmieňovanie

Ďalším základným druhom učenia, ktoré možno ľahko pozorovať, je tzv. operačné podmieňovanie. Pavlovove experimenty veľmi zaujali amerických behavioristov, ktorí nielen opakovali jeho experimenty, ale začali ich aj obmieňať. Vychádzali z konceptu, že učenie nie je len neúmyselným a nie všetky vzorce správania nastávajú automaticky, ale človek chápal ako aktívne pôsobiace individuum vo svojom prostredí.

Hlavným predstaviteľom tohto smeru bol B. F. Skinner. Veril, že klasické podmieňovanie je účinné iba pre malú časť naučeného správania, v ktorom známe reakcie jedinca sú párované s novými podnetmi. Nevysvetľuje to však ako nové typy správania sú nadobúdané.

Koncepcne operačné podmieňovanie je správanie, ktoré je predchádzané určitými predpokladmi a ústi do istých dôsledkov. Tento vzťah popísal Kazdin (2008) vzorcom A (antecedents=predpoklady) – B (behavior=správanie) – C (consequences = dôsledky). Podľa tohto vzorca dôsledky jednej reakcie môže sa stať predpokladmi pre ďalšiu ABC reakciu.

Vychádzajúc ABC sekvencie dôsledky správania majú formu odmeny alebo trestu. Ak je jedinec za svoje správanie odmeňovaný dochádza k posilneniu tohto správania v čase a frekvencii. Existujú dva typy posilnení - pozitívne a negatívne. Woolfolk (2010) uvádza, že k pozitívnemu dochádza ak správanie produkuje nové podnety. *Napríklad ak si človek zmení outfit a získa mnoho komplimentov, alebo vykoná niečo, čo vzbudí v triede záujem.* Ide o situácie, v ktorých dôsledky posilňujúce správanie sú výsledkom výskytu pôsobenia nového podnetu.

O negatívnom posilnení naopak hovoríme ak dôsledky posilňujúce správanie vedú k eliminácii podnetu. Ak špecifická činnosť vedie k vyhnutiu sa, alebo úniku zo situácie je pravdepodobné, že sa bude opakovať aj pri podobných situáciách. *Dobрым príkladom je signalizácia pásov v aute. Ako náhle si zapnete pás v aute signalizácia sa stlmí. Preto pravdepodobne väčšina vodičov si radšej bude zapínať pás ako by malo počúvať neprijemný zvuk signalizácie.*

Trest

Aby nedošlo k zamieňaniu si trestu s negatívnym posilnením je potrebné zdôrazniť, že pri posilnení vždy dochádza k zosilneniu istého aspektu správania. Trestať znamená obmedziť, alebo potlačiť neželané správanie. *Príkladom môže byť vyhodenie študenta zo školy; ak učiteľ zadá študentovi extra prácu kvôli jeho správaniu.*

Zamyslite sa

Čo vaši učitelia používali viac odmenu, alebo trest? Skúste si spomenúť aké typy odmeny a trestu využívali?

Konkrétna odmena...

Aktívna odmena....

„Oslobodzujúca“ odmena...

Strata privilégií...

Parciálne „straty“....

Extra práca...

4.2.2 Percepčno-motorické učenie

Percepčno-motorické učenie je jedným zo základných druhov učenia na jednoduchej úrovni. Pri tomto druhu učenia ide o motorické odpovede, ktoré sa osvojujú v súvislosti so senzorickými javmi. Tento druh učenia má značný význam v mnohých oblastiach ľudskej činnosti. Objasňuje ako sa zreťazujú jednotlivé motorické reakcie do funkčných celkov, napr. pri písaní, práci na počítači, v rôznych druhoch športu, v hre na hudobný nástroj a pod.

Práve preto sa percepčno-motorické učenie zvyčajne charakterizuje ako zreťazenie motorických úkonov. Podľa jednej z definícií (Požár, 1968 in Ďurič et al. 1991) je to vysoko priestorovo a časovo organizovaný proces, v ktorom prebiehajú zmeny v organizácii a v schematizácii činnosti, a to na základe vzájomného pôsobenia zmien jednak v percipovanej podnetovej schéme a jednak v sekvencii radu odpovedí. Táto štruktúra je, ako píše Linhart (1982) vývojovým predpokladom neskoršej hierarchicky organizovanej ľudskej činnosti, ktorá je riadená zložitými poznávacími procesmi, motivačnými faktormi a vôľou.

Pri tomto druhu učenia nejde iba o mechanické pospájanie alebo zreťazovanie jednotlivých pohybových prvkov, ale o integrovanú funkčnú a dynamickú jednotu všetkých zúčastnených zložiek.

4.2.3 Verbálne učenie

Niekedy sa tento druh učenia označuje ako pamäťové učenie. Je to čisto ľudský druh učenia, keďže sa tu pracuje so symbolickým - slovným materiálom.

Ide o vytváranie, zapamätanie si spojení - asociácií medzi slovami, pričom tieto spojenia nie sú založené na príčinnej, logickej súvislosti. Nejde o zmysel, ale o ich styčnosť v priestore alebo čase. Spojenie sa vytvorí, pretože slová sa vyskytli vedľa seba alebo nasledovali za sebou. Sila asociácie je o to väčšia, o čo častejšie sa slová spolu vyskytovali a čím je dotyk časovo novší.

Verbálne učenie podľa Ďuriča et kol. (1991) ovplyvňujú viaceré činitele:

- a) Rozsah učebného materiálu – ide o množstvo učebných prvkov, ktoré sa ma jedinec naučiť. Produktivita verbálneho učenia klesá neúmerne nárastom množstva študijných prvkov. *Napríklad, ak študent na naučenie sa 10 veršovej básne potrebuje 15 minút, pri 20 veršovej básni potrebuje cca 60 minút.*
- b) Charakter učebného materiálu – z výskumov vyplýva, že na naučenie sa zmysluplného celku potrebuje človek menej opakovaní ako pri nezmysluplnom.
- c) Zložitosť učebného materiálu – pri jednoduchších materiáloch je tempo a rýchlosť učenia z počiatku rýchlejšie. Neskôr dochádza k spomaleniu. *Typickým príkladom je učenie sa cudziemu jazyku. Na začiatku je progres evidentnejší, neskôr dochádza k spomaleniu a stagnácii.*
- d) Diskriminácia prvkov v učebnom materiáli – čím sa jednotlivé prvky v učebnom materiáli dajú lepšie od seba odlíšiť, tým sa ich skôr naučíme. *Človek sa ľahšie naučí 15 viet, ktoré medzi sebou nesúvisia, ako by sa mal naučiť rozprávku v rovnakom znení.*
- e) Miesto (pozícia) prvkov v učebnom materiáli – z výskumov vyplýva, že študenti si najlepšie zapamätajú začiatok a koniec nejakého študijného materiálu.

4.2.4 Pojmové učenie

Maršalová (in Ďurič et al. 1991) tvrdí, že pojmové učenie má mimoriadne dôležitú funkciu pri osvojovaní si pojmov a logických operácií. Pri pojmovom učení sa stretávame s dvoma procesmi: tvorenie pojmov a osvojovanie si pojmov.

Pri tvorení pojmov sú najdôležitejšie procesy analýza a syntéza. D. N. Bogojavlensky a N. A. Menčinsky (in Ďurič et al. 1991) uvádzajú, že v prvých fázach utvárania pojmov

u študentov chýba proces analýzy. Je zastúpený skôr generalizáciou, ktorá neskôr prechádza do syntézy. V ďalšom štádiu sa stáva dominantným proces analýzy.

Pri utváraní pojmov má nenahraditeľnú úlohu reč, slovo, ktoré spája psychické zážitky do pojmov.

Proces osvojovania si pojmov študentov znamená osvojovanie si pojmov, ktoré sa medzi dospelými používajú. Preto hovoríme, že pojmové učenie je dvojstranné. Jednou stránkou je tvorenie pojmov samotnými žiakmi a druhou osvojovanie si hotových spoločnosťou utváraných pojmov. Pojmy, ktoré sa utvárajú zámerným a systematickým učením nazývame náukové pojmy, a samoutvárané nazývame skúsenostnými pojmami (Ďurič et al. 1991).

4.2.5 Učenie riešenia problému

Je to najzložitejší spôsob učenia sa. Ide o postupné alebo náhle odhalenie podstatných vzťahov a súvislostí medzi predmetmi a javmi v určitej situácii. Riešenie problému možno charakterizovať ako samostatné odhalenie vzťahu alebo princípu (pravidla) medzi predmetmi alebo pojmami, čo umožňuje jednotlivcovi vyriešiť problém alebo cieľ navodený životnými okolnosťami.

Problémy možno deliť na dve skupiny:

- a) Problémy s fixným riešením, kedy sa procesy myslenia musia zbíhať do jediného riešenia. Ide teda o konvergentné myslenie.
- b) Problémy s otvoreným koncom, ktoré majú viac rôznych riešení a vyžadujú si teda divergentné myslenie.

Myšlienkové riešenie problému prebieha v istej postupnosti. Analogické k tomu sú aj fázy učenia sa riešením problému, tak ako ich uvádza napr. Linhart (1972):

1. **Stav neistoty** - objavilo sa niečo nové, problém, prekážka. Obraz o probléme nie je zatiaľ jasný. Subjekt sa v ňom začína orientovať. Dôležitá je pritom jeho pripravenosť intelektová zdatnosť.
2. **Definovanie problému.** Vyčleňujú sa dôležité znaky a vzťahy v situácii, spresňuje sa podstata problému.
3. **Vytváranie hypotéz.** Na základe doterajších vedomostí a skúseností sa formujú možnosti riešenia problému, vytyčujú sa pracovné hypotézy.

4. **Verifikácia (overovanie) hypotéz.** Prehodnocujú a overujú sa predpokladané spôsoby dosiahnutia žiaduceho cieľového stavu, vylučujú sa nevhodné, nezodpovedajúce možnosti.
5. **Završujúca syntéza.** Dochádza sa k nájdeniu všeobecnej stratégie, metódy na riešenie celej skupiny problémov určitého typu. Je výsledkom pochopenia podstatných vzťahov a súvislostí v danej problémovej situácii. Subjekt je schopný nadobudnuté vedomosti a spôsobilosti používať v ďalších podobných úlohách a činnostiach. Učenie sa riešením problému sa uplatňuje pri problémovom vyučovaní, ktoré je najvyššou formou riadeného učenia sa.

K žiaducemu cieľovému stavu sa možno dostať dvoma stratégiami:

1. Jednou z nich je algoritmus, kedy máme daný presný postup krokov (napr. ako riešiť určitý typ matematických úloh alebo aký postup treba dodržať pri príprave nejakého jedla). V tomto prípade sa nejedná o problém v pravom slova zmysle (spôsob riešenia je predsa známy), a preto hovoríme skôr o úlohách.
2. Druhá stratégia, keď postup riešenia nepoznáme a musíme ho objaviť, sa označuje ako **heuristika**.

Pritom možno rozlíšiť niekoľko spôsobov dosiahnutia cieľa:

1. **Pokus a omyl** (napr. pri hľadaní strateného predmetu chodíme po byte a pozeráme sa, kde nás napadne, či tam náhodou nie je)
2. **Postupná analýza a syntéza** (pri hľadaní začneme tam, kde ten predmet obvykle býva alebo sa pokúsime spomenúť si kedy a kde sme ho naposledy videli, držali v rukách, čo sme robili potom, kde sme potom išli atď.).
3. **Vhľad** (zrazu nás napadne, kde vec je, akoby samo sa to pospája a zrazu je to jasné).

Po naštudovaní by mal študent vedieť

Po naštudovaní učiva by študujúci mal vedieť charakterizovať jednotlivé druhy učenia. Bude spôsobilý identifikovať a správne si zvoliť druh učenia vyhovujúci potrebám študentov a adekvátne tomu prispôbiť štruktúru hodiny. Ďalej bude študent spôsobilý diferencovať medzi konvergentné a divergentné myslením a na základe toho zvoliť správnu stratégiu riešenia problému.

Kontrolné otázky a úlohy

1. Vymenujte druhy učenia.
2. Charakterizujte jednotlivé druhy učenia.
3. Uveďte príklad pozitívneho posilnenia.
4. Uveďte príklad negatívneho posilnenia.
5. Vysvetlite rozdiel medzi negatívnym posilnením a trestom.
6. Uveďte príklad senzomotorického učenia.
7. Ktorý druh učenia je charakteristický pre výučbu na základných a stredných školách.
8. Čo je algoritmus a heuristika?
9. Uveďte príklad pojmového učenia.
10. Študent, ktorého cieľom je upútať pozornosť v triede začne na hodine vyrušovať ostatných a správať sa neprimerane. Pokiaľ dôjde k jeho želanej reakcii a podarí sa mu upútať pozornosť spolužiakov, vyučujúceho, môže dôjsť k posilneniu tohto správania a častému výskytu v budúcnosti. O aký druh učenia ide?
11. Študenti permanentne vykazujúci znaky ochorenia tesne pred testom navštevujú lekárov, aby sa vyhli testu. O čo sa jedná?
12. Ak študentovi zakážu na istý čas aktivity, ktoré má rad kvôli jeho nevhodnému správaniu. O čo sa jedná?

Zoznam použitej a odporúčanej literatúry

ĎURIČ et al. 1991. *Pedagogická psychológia*. 2. vyd. Bratislava: Jaspis, 1991.

KAZDIN, A. E. 2008. *The Kazdin method for parenting the defiant child*. Boston: Houghton-Mifflin 2008

LINHART, J. 1972. *Proces a štruktúra lidského učení*. Praha: Academia 1972

WOLFOLK, A. 2010. *Educational psychology*. New Jersey: Pearson 2010

ZELINKOVÁ, O. 2007. *Poruchy učení Dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portal 2007

Meno autora/autorov, e-mail: PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD.,
zuzana.chmelarova@stuba.sk

Kľúčové slová: zákony učenia, zákon opakovania, zákon spätnej väzby, zákon transferu, zákon motivácie

5 ZÁKONY UČENIA

Zákony učenia môžeme charakterizovať ako určité princípy, ktoré je nutné počas vyučovacieho procesu dodržiavať, aby bol efektívny.

Patria k nim:

- zákon opakovania
- zákon spätnej väzby
- zákon transferu
- zákon motivácie.

5.1 Zákon opakovania

Zákon opakovania je úzko spojený so zákonitosťami procesu pamäti, pretože opakovanie obnovuje a posilňuje pamäťové stopy v mozgu a tým zabezpečuje trvácnosť naučeného. Cieľom uplatňovania tohto zákona je teda dosiahnuť trvácnosť toho, čo sme sa naučili, resp. čo sme učili našich študentov, pretože ak sme sa niečo raz naučili, aj keď s pochopením, ešte to neznamená, že sa to udrží v našej pamäti natrvalo a že to v akejkoľvek situácii resp. kedykoľvek budeme schopní použiť. Proces pamäte má totiž tri fázy a to zapamätávanie resp. vštepovanie do pamäte, podržanie informácií v pamäti a vybavenie z pamäti. Súčasťou druhej fázy je aj proces zabúdania, ktoré nás ochudobňuje o mnoho vedomostí a spôsobilostí, ktoré sme si často s veľkým úsilím osvojili.

Opakovanie je dôležité pre samotného študenta, ale aj pre učiteľa. Študentovi dáva upevňovaním vedomostí širokú základňu informácií, ktoré môže využiť pri rozličných činnostiach v školských, ale aj mimoškolských podmienkach, pri riešení teoretických aj praktických problémov. Pre učiteľa je to prostriedok, ako zvýšiť efektívnosť svojho pôsobenia na študentov a je aj prínosom pre neho samého, lebo si v psychickej výbave

študentov pripravuje pôdu, ktorú využije pri nasledujúcom odovzdávaní vyučovacieho obsahu. Opakovaním totiž upevňuje vedomosti, na ktoré môže nadviazať pri odovzdávaní učiva študentom na ďalších prednáškach, seminároch a cvičeniach.

Ak má byť opakovanie efektívne, nemalo by byť mechanické, ale aktívne. To znamená na strane študenta aj učiteľa dodržiavať isté odporúčania, konkrétne:

1. opakovať rozličnými spôsobmi
2. opakovať systematicky
3. z foriem využívať časovo distribuované opakovanie
4. zapájať pri opakovaní vyššie psychické funkcie
5. dodržiavať psychohygienické zásady
6. využívať pri opakovaní kladný špecifický aj nešpecifický transfer (Drlíková a kol., 1992).

5.2 Zákon spätnej väzby

Význam uplatňovania tohto zákona je v tom, že spätná väzba podáva informácie, či sú dosiahnuté výsledky v súlade so stanovenými výučbovými a výchovnými cieľmi.

V psychológii sú známe viaceré druhy spätnej väzby, konkrétne:

- anticipačná (je odhadom dopadu resp. výsledku činnosti pred jej začiatkom a jej výsledkom je rozhodnutie, či činnosť vykonáme alebo nie),
- priebežná (umožňuje zmeny v priebehu učenia),
- záverečná (podáva informáciu o správnosti resp. nesprávnosti výsledku riešenia, v širšom zmysle o efektívnosti správania alebo prežívania).

Pre samotný priebeh učenia je nepostrádateľná priebežná spätná väzba nazývaná aj prevádzacia kontrola. Tá informuje o tom, či študent robí práve tú činnosť, ktorá mu je určená, či postupuje správne a či má činnosť náležite osvojenú. Umožňuje korigovať chyby v priebehu učenia a nie až na konci tohto procesu, keď sú už zafixované a ťažšie odstrániteľné.

Vo vyučovacom procese je spätná väzba dôležitá pre učiteľa aj pre študenta. Poskytujú si ju navzájom (verbálne aj neverbálne) a zároveň ju získavajú zo svojho vlastného prežívania.

Pre obidve strany vyučovacieho procesu (učiteľa a študenta) má spätná väzba funkciu informačnú a motivačnú (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991).

Základné pravidlá poskytovania spätnej väzby vo všeobecnosti:

Účinná spätná väzba je:

- poskytovaná okamžite
- popisom pozorovaného správania
- bez morálnych súdov
- najlepšie poskytnutá viacerými osobami.

Neúčinná spätná väzba:

- je poskytnutá oneskorene
- obsahuje hodnotenie a odsudzovanie
- interpretuje motívy druhých ľudí
- je len názorom jednej osoby.

Pravidlá prijímania spätnej väzby:

Správny spôsob:

- Počúvam.
- Potvrdím príjem tým, že stručne parafrázujem to, čo vnímam.
- Zistím, či ostatní majú podobný názor.
- Zachovám si názorovú nezávislosť.
- Úprimne sa prejavím.

Nesprávny spôsob:

- Reagujem okamžite, útočím alebo sa ospravedlňujem
- Prikyvujem, ale nevnímam.
- Automaticky zaujímam chápajúci postoj.
- Predpokladám názorovú zhodu.
- Predstieram, že potrebujem ďalšiu spätnú väzbu.
- Svoje skutočné pocity a názory si nechávam len pre seba.

Pravidlá spätnej väzby poskytovanej učiteľom študentovi:

1. Spätnú väzbu treba poskytovať v okamihu, keď ju druhý môže vnímať – v relatívnom pokoji.
2. Spätná väzba má byť konkrétna – ide o dialóg, kde sa analyzuje správanie.
3. Vyjadrujte svoje pozorovanie ako pozorovanie, dojmy ako dojmy, city ako city.
4. V spätnej väzbe neanalyzuje učiteľ len študenta, vypovedá aj o sebe.
5. Spätná väzba má referovať aj o kladných citoch učiteľa. Študent potom vie aj čo robiť má, nielen čo robiť nemá.
6. Spätnú informáciu je potrebné vzťahovať na konkrétne správanie. Pre študenta je
7. prijateľnejšie dozvedieť sa, že časť jeho správania vyvoláva nespokojnosť, ako to, že je sám zlý.
8. Spätná väzba má nasledovať čo najskôr po tom, keď nežiaduce správanie nastalo.
9. Vplyv spätnej väzby je silnejší, keď si ju študent praje a chce sa podľa nej riadiť.
10. Pre príjemcu platí: Najprv si pokojne vypočuj dojmy, ktoré tvoje správanie vyvoláva u druhých. Dostávaš informácie. Sám posúď, či sa chceš zmeniť! (Kompoltová, Zubalová, 2008, s. 110 -111).

5.3 Zákon transferu

Transfer charakterizujeme ako prenos skôr osvojených postupov alebo výsledkov z predchádzajúcej na nasledujúcu činnosť alebo inak povedané, prenos skôr naučených vedomostí, spôsobilostí a návykov do osvojovania si ďalších, nových vedomostí, spôsobilostí a návykov.

Rozlišujeme:

- pozitívny transfer – skôr naučené pomáha pri nasledujúcom učení
- negatívny – interferencia – skôr naučené prekáža, resp. spomaľuje ďalšie učenie
- špecifický – prenos naučeného z jednej oblasti do druhej, ktorá je obsahovo podobná
- nešpecifický – prenos poznatkov medzi oblasťami, ktoré zdanlivo medzi sebou nesúvisia.

Zvláštnym prípadom je tzv. bilaterálny (obojsmerný) transfer motorických zručností. Je to prenos činnosti z jedného výkonného orgánu na druhý.

Možnosť uplatnenia transferu je tým vyššia, čím sa jedná o vyšší druh učenia. Najlepšia je teda pri pojmovom učení a učením riešením problémov, lebo tu je možné nachádzať vzťahy, vytvárať princípy a tie prenášať do iných oblastí.

Schopnosť transferu je možné cvičiť a rozvíjať.

Vyžaduje to zo strany študentov:

- vynikajúce ovládanie učebnej látky s pochopením
- zaujatie postoja, že chce transfer využívať.

Zo strany učiteľa:

- ísť príkladom a na prednáškach, cvičeniach a seminároch využívať transfer
- nabádať študentov k tomu, aby transfer využívali (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991).

5.4 Zákon motivácie

Motiváciu môže učiteľ vo výchovnovzdelávacom procese chápať buď ako prostriedok alebo ako cieľ. Keď ju berieme ako prostriedok, máme na mysli krátkodobú vonkajšiu motiváciu, ktorá slúži na zvyšovanie učebnej aktivity študentov na konkrétnej hodine. V druhom prípade, keď motiváciu berieme ako cieľ, chápeme ju ako dlhodobé pôsobenie zamerané na rozvíjanie vnútornej motivačnej štruktúry osobnosti študenta. Z uvedeného nám vyplynulo prvé najčastejšie rozdelenie motívov a to na vnútorné a vonkajšie.

Z hľadiska úrovne uvedomenia si pôsobenia motivácie ju delíme na vedomú (premyslené využívanie konkrétnych vonkajších motívov – incentív na vyučovaní) a nevedomú (motivovanie spôsobom komunikácie, interakcie, vzhladu).

Ďalšou možnosťou delenia motivácie je na pozitívnu a negatívnu, pričom vo všeobecnosti sa pod pozitívnu rozumejú odmeny a pod negatívnou tresty. Je dobré, ak učiteľ uprednostňuje pozitívnu motiváciu pred negatívnou, pretože z dlhodobého hľadiska je účinnejšia, avšak tresty tiež majú svoje miesto vo výchovnovzdelávacom procese, sú napr. vhodné a rýchlejšie pôsobia pri problémoch s disciplínou.

Cieľom efektívneho motivačného prístupu je premeniť vonkajšie a krátkodobé motívy na dlhodobé a vnútorné, nezanedbať nevedomú, ale sústrediť sa na vedomú motiváciu a uprednostniť pozitívnu pred negatívnou motiváciou (Kolektív, 1998).

Motiváciu môže učiteľ zamerať na rôzne oblasti psychiky, konkrétne poznávaciu, sociálnu a výkonovú oblasť.

K poznávacej vonkajšej motivácii patrí napr. zaujímavý výklad, uvádzanie príkladov, názornosť, novosť, neurčitosť informácií a pod. Táto oblasť motivácie má vzťah predovšetkým k obsahu učiva.

K poznávacej vnútornej motivácii patria: potreba receptívnych vedomostí, potreba vyhľadávania nového a riešenia problémov a potreba poznania s úzkym okruhom záujmu.

V oblasti sociálnej motivácie k vonkajším motívom patria: skupinová práca, spôsob interakcie učiteľa so študentom, využívanie súťaží, pozitívna sociálna klíma v skupine, očakávania učiteľa smerom k študentom atď.

K vnútorným sociálnym motívom zaradíme: potrebu pozitívnych vzťahov, potrebu sociálneho vplyvu a potrebu prestíže.

Výkonovú vonkajšiu motiváciu predstavuje klasifikácia študenta. Vnútorná je sytená potrebou osamostatnenia, potrebou kompetencie a potrebou presadenia alebo potvrdenia svojho ja. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Po naštudovaní učiva tejto kapitoly by študujúci mal vedieť a byť spôsobilý

Po naštudovaní učiva budú študujúci vedieť charakterizovať a na konkrétnych prípadoch uplatniť jednotlivé zákony učenia. Budú spôsobilí využívať efektívne spôsoby opakovania, vhodným spôsobom poskytovať študentom spätnú väzbu, využívať vo vyučovacom procese špecifický aj nešpecifický transfer, poznať a uplatňovať rozličné spôsoby motivovania študentov s prihľadnutím na poznávaciu, sociálnu a výkonovú oblasť motivácie.

Kontrolne otázky

1. Vymenujte zákony učenia.
2. Uved'te príklady rozličných spôsobov opakovania, ktoré môže využiť učiteľ na vysokej škole.
3. Uved'te, ktoré postupy resp. spôsoby alebo metódy sa vám osobne osvedčili pri opakovaní si učiva pred skúškou, prípadne uved'te činnosti, ktoré v prípravnej fáze prispeli k tomu, že opakovanie mohlo byť efektívne.
4. Vysvetlite, ako chápete slovné spojenie „ spätná väzba získaná zo svojho prežívania“.
5. Zamyslite sa a vysvetlite, v čom spočíva informačná funkcia spätnej väzby.
6. Zamyslite sa a vysvetlite, v čom spočíva motivačná funkcia spätnej väzby.
7. Vytvorte dvojice a vžite sa jeden do roly učiteľa a druhý študenta. Úlohou učiteľa je podať študentovi spätnú väzbu o výsledku písomnej skúšky, ktorá:
 - a) má pre študenta pozitívny výsledok,
 - b) pri ktorej bol študent neúspešný.
8. Zhodnoťte spôsob poskytovania spätnej väzby a pokúste sa navrhnúť správny spôsob.
9. Uved'te príklady na možnosť uplatnenia pozitívneho špecifického transferu vo vašom odbore.
10. Uved'te príklady na uplatnenie nešpecifického transferu vo vašom odbore.
11. Zamyslite sa a skúste povedať, do ktorej oblasti (poznávacia, sociálna, výkonová) je najviac zameraná vaša motivácia.
12. Uved'te 3, pre vás osobne najvýznamnejšie, incentívy.
13. Uved'te 3 incentívy, ktoré sa vám, ako začínajúcemu učiteľovi, najviac osvedčili pri motivovaní študentov.
14. K nasledujúcim prejavom prirad'te oblasť motivácie (poznávacia, sociálna, výkonová):

neurčitý výklad ho povzbudí k otázke, snaží sa len vtedy, ak je hodnotený, rád spolupracuje so spolužiakmi, zaujíma sa o všetko nové, uprednostňuje individuálnu súťaž, snaží sa vyhovieť očakávaniam učiteľa, rád rieši problémové a rozporuplné situácie, učí sa len kvôli skúške, má rád príklady z praxe

Zoznam použitej a odporúčanej literatúry

Drlíková a kol.: Učiteľská psychológia. SPN, Bratislava, 1992

Đurič, L., Grác, J, Štefanovič,J.: Pedagogická psychológia. Jaspis, Bratislava, 1991

Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. SPN, Praha, 1989

Kolektív: Vybrané kapitoly z psychológie. STU, Bratislava, 1998

Kompoltová, S., Zubalová, Z.: Rétorika pre učiteľov. Ekonóm, vydavateľstvo EU, Bratislava 2008, ISBN 978-80-225-2626-5

Meno autora/autorov, e-mail: PhDr. Zuzana Chmelárová, PhD.,
zuzana.chmelarova@stuba.sk

Kľúčové slová: interakcia, činitele interakcie, funkcie interakcie

6 INTERAKCIA MEDZI VYSOKOŠKOLSKÝM UČITEĽOM A ŠTUDENTOM

Interakcia je spolu s percepciou (vnímanie a poznávanie druhých ľudí) a komunikáciou súčasťou (jednou zo stránok) sociálneho styku. Sociálny styk je mechanizmus, vďaka ktorému môže akákoľvek skupina, počnúc rodinou cez školskú triedu, pracovnú skupinu až po spoločnosť ako celok fungovať a v ktorom sa prejavujú všetky medziľudské vzťahy.

Pojem interakcia môžeme charakterizovať ako proces, v ktorom ľudia konkrétnym, aktívnym a priamym spôsobom správania a konania realizujú svoj vzájomný vzťah a ovplyvňujú sa. Je vždy ovplyvnená aj spomínanou vzájomnou percepciou ľudí (tým, ako sa vnímajú), s ktorými sú v kontakte a spôsobom ich vzájomnej komunikácie. Uvedené 3 stránky sociálneho styku v praxi nie je možné od seba izolovať, vždy sa navzájom prelínajú.

Výskumy aj každodenná skúsenosť potvrdzujú, že kvalita vzťahov medzi ľuďmi významne vplyva na ich prežívanie, správanie, konanie aj výkony a stupeň ich sebadôvery. Tiež je známe, že úspechy ľudí v mnohých oblastiach sú priamo úmerné stupňu záujmu o druhých ľudí. Na základe vlastných dlhoročných skúseností môžeme povedať, že spomínané platí aj pre vzťah medzi vysokoškolským učiteľom a študentom. Dobrý vzťah, vhodný spôsob správania sa k študentom, férový prístup dokážu povzniesť vzťah medzi učiteľom a študentom na kvalitatívne vyššiu úroveň a zvýšiť výkonnosť a spokojnosť oboch strán.

6.1 Interakcia vo výchovnovzdelávacom procese na vysokej škole

Interakcia a kvalita vzťahu medzi učiteľom a študentom významne ovplyvňuje dosah učiteľovho pôsobenia na študenta. Pri dobrom vzájomnom vzťahu nekladú študenti výchovnovzdelávaciemu vplyvu učiteľa žiadne prekážky, spolupracujú s učiteľom a svojou aktivitou obohacujú vyučovací proces. Zlý vzťah vytvára vo vedomí študentov bariéry voči učiteľovmu pôsobeniu a častokrát vyúsťuje do konfliktov, ktoré narúšajú proces odovzdávania výchovnovzdelávacieho obsahu aj medziľudské vzťahy.

Na vzájomné pôsobenie a vzťah medzi učiteľom a študentom sa môžeme dívať z dvoch uhlov pohľadu:

- a) zo strany študenta sa vzťah k učiteľovi javí ako stupeň a kvalita emocionálnej zviazanosti študenta s učiteľom, ktorý vzniká buď neuvedomene alebo vedome v dôsledku pozitívneho hodnotenia učiteľovej osobnosti
- b) zo strany učiteľa sa na vzťah k študentovi môžeme pozeráť ako na viac - menej vedome volený prístup, postoj k študentovi, ktorý je výsledkom ohodnotenia študentovej osobnosti a navonok sa prejavuje v emocionálnom vzťahu k študentovi, vo volených metódach a formách práce a pod. (Đurič, Štefanovič a kol., 1977).

Interakcia medzi ľuďmi, ktorí sa pravidelne, opakovane, dlhšiu dobu stretávajú a pôsobia vzájomne na seba, dostáva určitú ustálenú podobu. Prebieha v tzv. interakčných sledoch (sekvenciách). Tým, že sa tieto interakčné sledy opakujú, zvyšuje sa ich formatívny dopad na osobnosť. Platí to aj pre interakciu medzi učiteľom a študentom, ktorí majú v priebehu štúdia veľké množstvo príležitostí na vzájomné ovplyvňovanie a budovanie vzťahov. Práve dlhodobosť a vyššia frekvencia vzájomných kontaktov medzi učiteľom a študentom sú zodpovedné za výraznejší dopad ich správania sa smerom k tomu druhému. Veď ak máme napr. nepríjemnú skúsenosť s človekom, s ktorým sme raz náhodne v kontakte, určite to na nás nezapôsobí tak hlboko, ako keď takúto nepríjemnú situáciu zažívame opakovane a pravidelne. Ak študent raz od niekoho cudzieho počuje, že je "hlúpy", určite ho to nezasiahne tak, ako keď mu to učiteľ svojim správaním a spôsobom interakcie a komunikácie celý čas a opakovane dokazuje.

Na interakciu medzi učiteľom a študentom má vplyv množstvo činiteľov jednak na strane učiteľa a jednak na strane študenta. V nasledujúcej časti sa im venujeme.

Spôsob interakcie a následne aj vzťahy medzi učiteľom a študentom závisia od spôsobilosti učiteľa, ale aj študenta, vnímať a posudzovať toho druhého podľa rôznych relatívne nezávislých kritérií, od spôsobilosti objektívne zhodnotiť všetky jeho charakteristiky a nepodľahnúť vplyvu jedinej skúsenosti alebo jednému výraznému prejavu resp. črte. Ak sú natoľko zrelí, že to dokážu, je predpoklad, že sa im podarí primerane zhodnotiť všetky vlastnosti a prejavy toho druhého a dopracovať sa k jeho objektívnejšiemu obrazu. Nie vždy sa to však darí, a preto sa stáva, že to, ako vlastnosti a výkony študenta učiteľ hodnotí nemusí byť nakoniec skutočným odrazom toho, aký študent je a aké výkony dosahuje. Ide skôr o to, ako ich vníma, zinterpretuje a aký postoj následne na základe toho k študentovi zaujme. Ak napr. učiteľ vníma študenta v dobrom svetle, zaujme k nemu pozitívny postoj, ten sa potom prejaví v pozitívnom spôsobe správania sa a konania smerom k študentovi. To sa potom ďalej prejaví v spôsobe interakcie učiteľa so študentom (Helus, 1988).

To, čo vnímame a ako sa správame a konáme nemusí byť podložené len statickou predstavou. Môže to byť ovplyvnené aj „dynamicickou“ predstavou, t.j. očakávaným dianím (Křivohlavý, 1986). J. Koščo a kol. (1987) expectanciu – očakávanie považujú za základnú formu výchovného tlaku spolu s hodnotením odpovedí (výkonu). Tieto predpoklady, očakávania, podnety a vplyvy môžu z hľadiska vývinu študenta pôsobiť pozitívne, neutrálne aj negatívne, ako to ukazujú nasledujúce konkrétne prejavy interpretačno postojového zamerania vzťahu učiteľa k študentovi, často sa vyskytujúce aj na vysokej škole.

6.2 Konkrétne prejavy interpretačno postojového zamerania vzťahu učiteľa k študentovi

Pygmalion efekt – mechanizmus pozitívneho ovplyvňovania charakteristík a výkonov študenta tým, že učiteľ pozitívne zmeny a pozitívny výkon u študenta jednoznačne predpokladá. V dôsledku tohto predpokladu učiteľ uplatňuje smerom k študentovi taký spôsob interakcie, ktorým sám významne napomôže pozitívnym zmenám a zlepšeniu výkonu študenta.

Golem efekt – pôsobí opačne ako Pygmalion efekt, to znamená, že predpoklad a očakávania slabších alebo nedostatočných študentových výkonov nakoniec skutočne spôsobia jeho zhoršenie.

Obidva spomínané efekty majú svoj pôvod v efekte sebaoptvrdzujúcej predpovede, ktorý pôvodne popísali sociológovia. Hovorí, že už predpoveď určitého javu môže sama o sebe tento jav vyvolať, aj keď primárne predpoklady na jeho vznik neexistovali.

Pygmalion aj Golem efekt sa výrazne uplatňujú na vysokej škole najmä v skúškových situáciách, kedy učiteľ pod vplyvom svojho očakávania resp. predpokladu verbálnymi aj neverbálnymi prejavmi dokáže výrazne napomôcť k lepšiemu alebo horšiemu výkonu študenta.

Haló efekt – je zovšeobecnenie hodnotenia študenta na základe jednej charakteristiky, vlastnosti alebo skúsenosti, ktorá na nás urobila silný dojem. Môže byť kladný (pripisovanie ďalších pozitívnych vlastností človeku v prípade ak sme u neho pozorovali jednu pozitívnu vlastnosť) alebo záporný (pripisovanie ďalších negatívnych vlastností).

Jednou z vlastností, na ktorú zvyknú učitelia reagovať vyššie spomenutým Haló efektom je usilovnosť. Ak považujú študenta za usilovného, často ho nadhodnocujú v oblasti schopností a zlepšujú hodnotenie jeho výkonov. Zlepšenie známky ako ohodnotenie

usilovnosti môže mať aj negatívny dopad na osobnosť študenta, napr. neprimerané vylepšenie obrazu študenta o sebe samom, čo môže viesť k neprimeranému zvýšeniu sebavedomia, ktoré sa môže prejaviť neakceptovaním autority učiteľov. S následkami uprednostňovania usilovnosti pred schopnosťami na strednej škole sa stretávajú práve vysokoškolskí učitelia. Na vysokej škole sa nedá nedostatok schopností nahradiť usilovnosťou. Študenti s takto získaným vysokým sebavedomím po prvých neúspechoch neraz rýchlo strácajú vieru v seba samých a toto sklamanie zo svojich nedostatočných výkonov môže mať aj tragické následky (samovraždy).

Veľmi významnou oblasťou, v ktorej Haló efekt zohráva dôležitú úlohu sú predchádzajúce učebné výsledky a výkony študenta. Jeho pôsobením sa dá do značnej miery vysvetliť stálosť známok počas celého štúdia. V prípade, že sa učiteľ nevie rozhodnúť ako ohodnotiť študenta, prikláňa sa k svojmu predchádzajúcemu hodnoteniu alebo k názoru (hodnoteniu) svojich kolegov.

Osobný vzťah, vystupovanie a informácie o rodinnom zázemí môžu takisto pozitívne alebo negatívne ovplyvniť hodnotenie študentov.

Typizovanie a preferenčné postoje sú ďalšie konkrétne efekty posobiace v interakcii medzi učiteľom a študentmi. Typizovanie je rozčlenenie skupiny študentov na určité typy resp. podskupiny. Preferenčný postoj je zvýraznená zameranosť na niektorých študentov. S príslušníkmi rôznych typov študentov, ktorí sú stredobodom učiteľovho záujmu v pozitívnom alebo negatívnom zmysle, sa uplatňuje odlišný spôsob interakcie a tým sa vytvárajú aj rozličné podmienky pre dosiahnutie úspechu, utváranie sebadôvery atď. Časté je rozdelenie skupiny podľa študijných výsledkov, ale aj podľa pohlavia. Rozčlenenie skupiny na študentov a študentky je pomerne časté na vysokých školách technického zamerania, pretože v myslení niektorých učiteľov ešte stále pretrváva predsudok, že dievčatá sa na techniku, resp. niektoré ťažké technické odbory (napr. jadrová energetika) nehodia.

Ďalším z prejavov interpretačno postojového zamerania vzťahu učiteľa k študentovi je prístup učiteľa k študentovi v závislosti od toho, akým činiteľom pripisuje úspechy a neúspechy študentov. Ak pripisuje úspechy študenta príčinám (činiteľom) vnútorným a stálym (schopnosti študenta) a neúspechy príčinám vonkajším a meniacim sa (napr. smola pri ťahaní otázky na skúške ap.), hovoríme o aktivizačných atribúciách (atribút, atribúcia – podstatný znak, v našom prípade hlavná, podstatná príčina). Takýto učiteľ vychádza z toho, že každý študent má určité vnútorné predpoklady, aby dosiahol istú úroveň úspešnosti. V prípade, že je študent neúspešný, zdôrazňuje tie činitele, ktoré môže študent svojimi silami

odstrániť. Prispieva tým k plnému využívaniu študentových schopností a rozvíja u neho pocit sebadôvery.

Ak učiteľ pripisuje úspech študenta vonkajším príčinám a neúspech vnútorným, hovoríme o dezaktivizačných atribúciách. Ich častým následkom je rezignovanie študentov (na čo sa budem učiť, keď si učiteľ aj tak myslí, že som neschopný a nedá mi lepšiu známku).

Kauzálne atribúcie učiteľa sa môžu a veľmi často sa aj menia na kauzálne autoatribúcie samotného študenta. Študent sa cez učiteľa – autoritu naučí vykladať si príčiny svojich úspechov a neúspechov, za ako schopného resp. neschopného sa má považovať, čo má výrazný motivačný alebo naopak demotivačný účinok.

Dôležitým činiteľom ovplyvňujúcim vzťah k študentom a spôsob interakcie s nimi je aj predstava učiteľa o úspešnom študentovi. Jej dôsledkom je rozličný spôsob interakcie so študentmi aj rozličné hodnotenie (napr. niektorí učitelia uprednostňujú študentov s impulzívnym kognitívnym štýlom, iní s reflexívnym kognitívnym štýlom. Predstava toho ktorého učiteľa o úspešnom študentovi sa môže spájať aj s ďalšími vonkajšími resp. vnútornými charakteristikami študenta, ktoré pre iného učiteľa nemusia byť vôbec zaujímavé resp. dôležité, napr. úprava vlasov, štýl obliekania, spôsob vystupovania a pod.

Zo strany študenta môže na interakciu vplývať aj tzv. syndróm neúspešnej osobnosti, prípadne syndróm naučenej bezmocnosti. V obidvoch prípadoch ide o akýsi „komplex“, teda vnútorný psychický faktor, ktorý sa vytvára na základe predchádzajúcich negatívnych skúseností, spájajúcich sa v našom prípade, s neúspechom v škole. Keď sa takýto neúspech v rovnakej alebo podobnej situácii opakuje viackrát, stane sa takým silným vnútorným faktorom, že negatívne ovplyvní správanie a prežívanie študenta v podobnej situácii v budúcnosti.

Pri všetkých spomínaných činiteľoch interakcie je dôležité, aby si učiteľ uvedomoval ich existenciu a ich možné dopady na osobnosť študenta, aby pracoval na sebe, aby korigoval svoje správanie a konanie voči študentom.

6.3 Funkcie interakcie medzi učiteľom a študentom na vysokej škole

Základnou funkciou interakcie v škole je funkcia komunikatívno-transmisná, teda funkcia odovzdávania výchovno vzdelávacieho obsahu študentom. Základom tejto funkcie je vyučovacia činnosť učiteľa v spolupráci s učebnou aktivitou študenta. Je pritom potrebné, aby učiteľ popri vysokej odbornej erudovanosti využíval aj svoje pedagogické, psychologické a didaktické spôsobilosti.

V súčinnosti s vyššie uvedenou funkciou sa u študenta formujú a rozvíjajú psychické predpoklady pre riešenie rozličných problémov, životných situácií a zvládanie rôznych situácií a požiadaviek nielen v škole, ale v živote vôbec.

Ďalšou funkciou dôležitou predovšetkým z psychologického hľadiska je funkcia vytvárania priaznivých sociálno - psychologických podmienok výučby. Mohlo by sa zdať, že na vysokej škole uplatňovanie tejto aj ďalej spomínaných funkcií nezohráva dôležitú úlohu, na rozdiel od základných a stredných škôl. Avšak je známe, že na výkonnosť vysokoškolských študentov úzkosť, strach, neistota, seba podceňovanie, pocit ohrozenia ap. pôsobia rovnako negatívne ako na mladších žiakov a študentov. Tieto negatívne psychické činitele blokujú ich potreby a možnosti aktívne využívať svoje schopnosti, vedomosti a spôsobilosti, čo sa odráža v ich pasivite na vyučovaní a príprave nezodpovedajúcich výsledkoch na skúškach. Súčasťou tejto funkcie je aj pôsobenie učiteľa ako vzoru, ktorý nielen vedome, ale aj nevedome, práve spôsobom interakcie so študentmi, môže ovplyvniť ich vzťah k štúdiu, ale aj spôsob správania sa a nazerania na svet.

Cieľom dialogicko – socializačnej funkcie je ďalej u študentov rozvíjať spôsobilosť pozeráť sa na úlohy, problémy, ale aj rozličné sociálne situácie aj seba samého, nielen zo svojho osobného hľadiska, ale aj z hľadiska iných ľudí, v škole najčastejšie z hľadiska učiteľa a spolužiakov. Rozvíjanie tejto spôsobilosti je predpokladom lepšej sebareflexie a autoregulácie v medziľudských vzťahoch, zníženie egoistického zamerania a formovania primeraného sebavedomia.

Podstatou delegačnej funkcie je prenášanie zodpovednosti za výchovno - vzdelávací proces aj na samotných študentov. Podporovaním samostatnosti a z toho plynúcej zodpovednosti si študenti osvojujú takú skúsenosť, že už za krátky čas nebudú nikým systematicky vedení a riadení, ale stále vo väčšej a väčšej miere budú musieť svoj vývin regulovať sami (Helus, 1988).

Už v roku 1996 sme sa začali venovať zisťovaniu spokojnosti študentov s vybranými aspektmi štúdia na Materiálovotechnologickej fakulte. Rovnaký prieskum ako vtedy, sme realizovali aj s odstupom 13 - tich rokov (v roku 2009) na bakalárskom aj inžinierskom stupni štúdia. Zistili sme skutočnosti, ktoré je užitočné vedieť pre každého učiteľa a ktorých zohľadňovanie môže prospievať aj vzťahom medzi učiteľom a študentmi. Stručne ich teraz uvedieme:

Študenti sú nespokojní, pretože sa nemôžu zúčastňovať na organizácii vyučovacieho procesu, nemôžu spolurozhodovať o obsahu výučby a dosiahnuť uznanie za dobré dosiahnuté výsledky. Sú tiež nespokojní so zaujímavosťou učiva. Želali by si väčšiu možnosť

nezávislého myslenia a konania, vhodnejší štýl práce učiteľa a osobný prístup učiteľa k študentom. Všetko okrem možnosti zúčastňovať sa na organizácii vyučovacieho procesu je v silách toho ktorého učiteľa ovplyvniť a mal by sa v záujme spokojnosti študentov so svojou prácou o to pokúsiť (Chmelárová, 2010).

Pred niekoľkými rokmi sme realizovali na MTF STU aj prieskum zameraný na zistenie pozitívnych a negatívnych charakteristík vysokoškolských učiteľov z pohľadu ich študentov. Dospeli sme k týmto výsledkom:

Študenti pozitívne hodnotili nasledujúce prejavy správania svojich učiteľov: vysvetľuje zrozumiteľne a jasne, dáva možnosť klásť otázky priamo na prednáške, využíva príklady z praxe, vyžaduje viac pochopenie ako len pamäťové osvojenie učiva, vždy odzdraví, hodnotí spravodlivo a objektívne, upozorňuje na možnosť využitia známych faktov a súvislostí, má vo zvyku pochváliť dobrú prácu študenta, skúša ústne aj písomne, výsledky skúšky ohlási hneď po skúške, v každej aj neočakávanej situácii reaguje primerane, na výučbu chodí načas. Uviedli sme len tie prejavy, ktoré označilo viac ako 80 % študentov. Teší nás, že ich celkovo bolo 3 – krát viac ako negatívnych. Ak si začínajúci učiteľ osvojí uvedené pozitívne hodnotené prejavy, je pravdepodobné, že sa zaradí do skupiny pozitívne hodnotených učiteľov. Ide pritom o "normálne" prejavy, ku ktorým sa prácou na sebe a sebareflexiou môže dopracovať každý učiteľ.

Negatívne boli hodnotené tieto prejavy: nadradenosť, náladovosť, hodnotenie podľa prvého dojmu, zdôrazňovanie slabých miest a nedostatkov študentov, hodnotenie podľa vzhľadu, preferovanie svojich obľúbencov, ovplyvňovanie výsledkov skúšky svojim správaním, uprednostňovanie mužov alebo naopak žien, hodnotenie podľa povesti študenta, znevažovanie svojho vlastného povolania (Bustinová, Borošová, 2000). Ak sme si bližšie všimli jednotlivé prejavy, uvedomili sme si, že okrem posledného vyjadrujú všetky chyby v interakcii medzi subjektmi sociálneho vzťahu, v našom prípade vzťahu učiteľ – študent. Posledný výrok „sám znevažuje svoje povolanie“ nás zamrzelo, pretože sme nečakali, že na vysokej škole budú učitelia, ktorí takýmto nevhodným spôsobom prejavujú svoj vzťah k učiteľstvu. Tým sami prispievajú k zníženiu sociálneho statusu učiteľského povolania, ktoré je aj tak v súčasnosti dosť zaznávané.

Zásady na vytvorenie dobrých medziľudských vzťahov medzi učiteľom a študentmi:

- Prejavujte naozajstný záujem o každého študenta, často chváľte.
- Vypracujte jasné pravidlá, ktoré sa budú spravodlivo a dôsledne uplatňovať.
- Oslovujte študentov menom.

- Nezosmiešňujte.
- Správajte sa k študentom zdvorilo.
- Správajte sa ku všetkým študentom rovnako.
- Umožnite každému študentovi, aby sa mohol prejavit'.
- Používajte pokojný, sebaistý, neformálny štýl a humor.
- Využívajte v prevažnej miere dvojsmernú komunikáciu.
- Nepodľahnite prvému dojmu.
- Nepoužívajte príliš liberálny ani príliš direktívny spôsob vedenia.
- Dožičte študentom zážitok z úspechu.
- Nemotivujte študentov strachom, ale túžbou uspieť.

Hoci hlavným predmetom nášho záujmu je interakcia vo výchovno – vzdelávacom procese, myslíme si, že je dôležité zmieniť sa aj o faktoroch, resp. podmienkach, ktoré sú prínosom pre dobrú interakciu a následne uspokojivé medziľudské vzťahy všeobecne.

Pre dobré vzťahy je dôležitý aj činnostný rámec, pretože to, čo robíme je veľmi dôležité pre to, čo hovoríme. Nejde len o to, čo robíme práve vtedy, keď niečo hovoríme, ale aj čo sme robili a ako sme sa správali a konali skôr, ako sme začali hovoriť a čo budeme robiť a ako budeme konať po rozhovore. Spôsob ako sa k ľuďom správame, konáme, čo činíme ich môže ponížovať alebo naopak im pozdvihovať sebavedomie. Môžeme povedať, že svojim správaním, svojim konaním a činmi môžeme evalvovať (zvyšovať) alebo devalvovať (znižovať) hodnotu druhého človeka. To má zásadný vplyv aj na medziľudské vzťahy.

Psychológ Křivohlavý (1988) uvádza na základe svojich realizovaných štúdií 10 najvýznamnejších prejavov devalvácie a evalvácie v medziľudskom styku.

Prejavy evalvácie: (uvádzané v 1. osobe)

1. Niekto sa ma zastal tam, kde som bol neprávom obvinený alebo podozrievaný a to v mojej neprítomnosti.
2. Niekto sa ma zastane, keď som v jeho prítomnosti neprávom obviňovaný alebo osočovaný.
3. Niekto sa zasadzuje za to, aby som dostal na čo mám právo, aj keď sa tomu stavajú do cesty rozličné prekážky.
4. Niekto so mnou jedná otvorene, nič neskrýva a neuzatvára sa predi mnou.

5. Nieкто mi rôznymi spôsobmi pomáha, kde môže.
6. Nieкто mi dokáže prepáčiť a odpustiť malú chybu alebo nedostatok a nikdy mi nepripomína svoju veľkorysosť.
7. Cítim, že nieкто má o mňa ako o človeka naozajstný záujem.
8. Nieкто mi vie medzi štyrmi očami vytknúť chybu, ale pred druhými ľuďmi to nikdy nerobí.
9. Nieкто neurobí to, čo by mi mohlo uškodiť, ponížiť ma alebo sa ma dotknúť, aj keby na to mal príležitosť.
10. Nieкто, na kom mi záleží, má pre mňa vždy čas, aj keď je veľmi zaneprázdnený.

Uvedené evalvačné správanie sa vyskytuje u ľudí priateľských, zdvorilých, všímavých, úctivých a uznanlivých.

Prejavy devalvácie: (uvádzané v 1. osobe)

1. Nieкто ma krivo obvinil alebo predstiera niečo, čo mi ubližuje.
2. Bol som obvinený alebo podozrievaný či osočovaný a nieкто mi nedovolí, aby som sa pred druhými, ktorí toho boli svedkami, osobne bránil.
3. Bol som neprávom obvinený, osočovaný alebo podozrievaný a nieкто, kto sa dovtedy ku mne správal priateľsky, sa odo mňa dištancuje bez toho, aby so mnou o tom osobne hovoril.
4. Nieкто sa snažil získať moju dôveru a potom ju zneužil.
5. Nieкто ma pred ľuďmi, na ktorých mi záleží, neopodstatnene osočuje alebo obviňuje z niečoho, čo nie je pravda.
6. Nieкто ma šikanuje a robí mi problémy.
7. Nieкто ma pred druhými ľuďmi uráža, urazil a spochybňuje moju česť.
8. Nieкто sa ku mne správa hrubo a necitlivo.
9. Nieкто sa mi pred druhými vysmieva, je ku mne ironický a má rôzne sarkastické narážky, keď o mne hovorí.
10. Nieкто nedodržel pravidlá hry, len aby získal niečo, čo som mal právom dostať ja.

Uvedené prejavy sú spájané s osobami nepriateľskými, nadradenými, hrubými, urážajúcimi, namyslenými (Křivohlavý, 1988).

Na záver citujeme známeho psychoterapeuta C. R. Rogersa, ktorý v súvislosti s charakterizovaním medziľudských vzťahov povedal myšlienku, ktorá môže mať všeobecný

význam, a teda platiť aj pre vzťah medzi učiteľom a študentom: „ Ak môžem vytvoriť vzťah, ktorý je na mojej strane charakterizovaný ozajstnosťou a priehľadnosťou, v ktorej som to, čo skutočne cítim, vreľým akceptovaním a ocenením toho druhého ako jedinečného človeka, citlivou schopnosťou vidieť jeho svet a jeho samého tak, ako to vidí on – potom ten druhý človek vo vzťahu:

- bude prežívať a rozumieť aj tým aspektom seba samého, ktoré predtým potláčal, zistí, že je integrovanejší a že je schopný efektívnejšie fungovať, bude viac taký, aký si želá byť,
- bude sa viacej riadiť sám sebou a bude viac sám sebe dôverovať,
- bude viac človekom, bude jedinečnejší a lepšie bude vedieť vyjadriť seba samého,
- bude prejavovať viac porozumenia a akceptovania voči iným,
- bude si vedieť lepšie a vhodnejšie poradiť v živote“ (Rogers, 1995, s. 41 in Boroš, 1995). A o toto by malo ísť každému učiteľovi.

Po naštudovaní učiva tejto kapitoly by študujúci mal vedieť a byť spôsobilý:

Študujúci budú vedieť: charakterizovať pojem interakcia, uviesť konkrétne činitele - efekty, ktoré ovplyvňujú interakciu a následne vzťahy medzi učiteľom a študentom, vedieť, ktoré funkcie má napĺňať dobrá interakcia medzi učiteľom a študentom.

Študujúci budú spôsobilí v rozličných pedagogických situáciách uplatňovať prijateľný spôsob interakcie so študentmi.

Kontrolne otázky

1. Vymenujte stránky sociálneho styku.
2. Charakterizujte pojem interakcia.
3. Vymenujte aspoň 5 činiteľov (efektov, prejavov), ktoré ovplyvňujú interakciu medzi učiteľom a študentom.
4. Vymenujte funkcie interakcie medzi učiteľom a študentom a uveďte, ktorú považujete za najdôležitejšiu na vysokej škole.
5. Uveďte, čo vás ovplyvnilo pri vytváraní si vzťahu k učiteľom.
6. Považujete vzťah medzi učiteľom a študentom za motivačný prvok ovplyvňujúci správanie študenta ? Prečo?
7. Pokúste sa o sebareflexiu a priznajte, ktoré charakteristiky (prejavy, vlastnosti,...)
 - a) negatívne ovplyvňujú váš vzťah k určitému študentovi,
 - b) pozitívne ovplyvňujú váš vzťah k určitému študentovi.
8. Vytvorte dvojice. Vžite sa jeden do roly učiteľa, druhý do roly študenta. Zahrajte situáciu, v ktorej sa pri odpovedi uplatňuje Pygmalion efekt.
9. Vytvorte dvojice. Vžite sa jeden do roly učiteľa, druhý do roly študenta. Zahrajte situáciu, v ktorej sa pri odpovedi uplatňuje Golem efekt.
10. Uveďte, akým spôsobom môže učiteľ prenášať zodpovednosť za výchovnovzdelávací proces na študentov ?
11. Napíšte 5 devalvačných napr. niekto mi kľudne celý čas skáče do reči a 5 evalvačných výrokov resp. prejavov, napr. niekto mi venuje sústredenú pozornosť, keď hovorím.
12. Na základe svojich skúseností zvážte pravdivosť nasledujúcich výrokov a uveďte dôvod, prečo ste dospeli k danému záveru:
 - ako presvedčivejší je vnímaný ten človek, ktorý k nám pristupuje bližšie
 - ak chceme niekoho presvedčiť, musíme sa naňho dívať často a dlho
 - atraktívny človek pôsobí presvedčivejšie
 - tým, aký fyzický postoj zaujmeme, je možné ovplyvňovať druhých ľudí.
13. Uveďte aspoň 5 zásad na vytvorenie pozitívnych vzťahov medzi učiteľom a študentom.

Zoznam použitej a odporúčanej literatúry

Boroš, J.: *Motivácia a emocionalita človeka*. Odkaz, Bratislava, 1995 ISBN 80–85193-42–6.

Bustinová, L. Borošová, Z.: *Pozitívne a negatívne pedagogicko – psychologické charakteristiky učiteľov MtF*. Zborník z medzinárodnej konferencie CO – MAT – TECH, MtF STU, 2000, s 15 – 20, ISBN 80 – 227 - 1413 – 5.

Ďurič, L., Štefanovič, J. a kol.: *Psychológia pre učiteľov*. SPN, Bratislava, 1977

Helus, Z.: *Interakcia učiteľ – žiak a optimalizácia výchovnovzdelávacieho procesu*. Pedagogika č. 6, 1988

Chmelárová, Z.: *Changes students' satisfaction at the Faculty of Materials and Technology*. In: *Proceedings of the Joint International IGIP-SEFI: Annual Conference 2010*. Trnava, Slovakia. -Brussel: SEFI, 2010 ISBN 978-2-87352-003-8

Koščo, J. a kol.: *Poradenská psychológia*. SPN, Bratislava, 1987

Křivohlavý, J.: *Já a ty*. Avicenum, Praha, 1986

Křivohlavý, J.: *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Svoboda, Praha, 1988

ZHRNUTIE

Učebný text v prvej kapitole pojednáva o osobnosti. Osobnosťou (v psychologickom význame) sa človek nerodí, ale postupne sa ňou stáva. Jadro osobnosti človeka sa konštituuje prevažne v prvých troch až piatich rokoch života. Utváranie osobnosti je determinované hlavne genetickými dispozíciami, sociálnou a kultúrnou interakciou a učením sa. Osobnosť vo svojom vývine neustále prebieha procesom dozrievania. Tento proces nazýva individuáciou, teda stávaním sa sebou samým. Človek vo svojom vývine prechádza určitými štádiami, ktoré majú svoje úlohy a krízy. Tie musia byť naplnené a prekonané, aby bol jednotlivec pripravený postúpiť bez porúch do vyššieho vývinového štádia. Maslow uvádza, že človek je uspôsobený tak, že musí mať uspokojované svoje základné potreby. Ak nemá, väčšinu energie vynakladá na to, aby to dosiahol. Tzv. sebaaktualizátori, teda vnútorné spokojní a vyrovnaní ľudia, sa snažia čo najlepšie využiť svoj emocionálny a duševný potenciál a realizovať svoje potreby. Významnými vlastnosťami osobnosti sú výkonové vlastnosti, ktoré sa spájajú s pojmami vlohy, schopnosti, nadanie a talent. Stredobodom záujmu ľudí a samozrejme aj pedagógov je všeobecná rozumová schopnosť inteligencia. Inteligencia predstavuje schopnosť myslieť, učiť sa, a z toho vyplývajúcu schopnosť adaptácie tak aktívnej, ako aj pasívnej. Okrem teoretickej inteligencie sa v ostatných rokoch venuje pozornosť aj emocionálnej inteligencii. Goleman (1997), ktorý sa zaoberal emocionálnou inteligenciou hovorí o 5 hlavných skupinách schopností, ktorými je sytý. Sú to: schopnosť poznať vlastné emócie, zvládať emócie, seba motivácia, vnímavosť k emóciám druhých ľudí, schopnosť vytvárať dobré medziľudské vzťahy.

V nasledujúcej časti učebného textu je rozobratá ďalšia všeobecná schopnosť tvorivosť. M. Zelina a M. Zelinová (1990, s.17) tvorivosť chápu ako: „Interakciu subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty.“ Tvorivosť je všeobecná schopnosť, ktorá v sebe zahŕňa tieto faktory: fluenciu, flexibilitu, senzibilitu, redefinovanie, originalitu a elaboráciu. Tvorivý proces sa skladá z nasledujúcich fáz: preparačná, inkubačná, iluminačná a verifikačná. Tvorivosť je možné cvičiť a rozvíjať prostredníctvom vhodných úloh a metód.

Ďalšie kapitoly sú obsahovo zamerané na pedagogickú psychológiu. Charakterizujú proces učenia, popisujú druhy a zákony učenia. K druhom učenia patria: učenie podmienením, senzomotorické, verbálne, pojmové a učenie riešením problémov. Zákony učenia sú princípy, ktoré zabezpečujú efektívnosť tohto procesu. Patria k nim: zákon opakovania, zákon spätnej väzby, zákon transferu a zákon motivácie. Opakovanie je

podmienkou trvalého zapamätania vedomostí a spôsobilostí. Spätná väzba umožňuje porovnávať stanovené ciele s dosiahnutými výsledkami. Efektívne využívanie pozitívneho špecifického aj nešpecifického transferu uľahčuje osvojovanie nových vedomostí a spôsobilostí a prispieva k vytvoreniu sústavy vedomostí. Správne využívanie vnútornej a vonkajšej motivácie v oblasti poznávacej, sociálnej a výkonnej zvyšuje efektívnosť vyučovacieho procesu aj učenia sa a prispieva k spokojnosti učiteľa aj študentov.

Posledná kapitola učebného textu je venovaná interakcii medzi učiteľom a študentom. Interakcia je proces, v ktorom ľudia realizujú konkrétnym spôsobom svoje vzťahy a ovplyvňujú sa. Interakcia vo výchovnovzdelávacom procese je ovplyvňovaná činiteľmi na strane učiteľa aj študenta. Ide konkrétne o Pygmalion efekt, Golem efekt, Haló efekt, typizovanie a preferenčné postoje, aktivizačné a dezaktivizačné atribúcie, kauzálne autoatribúcie samotného študenta, poňatie úspešného študenta, syndróm neúspešnej osobnosti, syndróm naučenej bezmocnosti a ďalšie črty učiteľa aj študenta. Interakcia vo vyučovacom procese má funkciu komunikatívno-transmisnú, rozvíjania psychickej výbavy študentov, vytvárania priaznivých sociálnopsychologických podmienok výučby, delegačnú funkciu a dialogicko - socializačnú funkciu.

Súčasťou každej kapitoly sú kontrolné otázky a úlohy, resp. cvičenia, ktoré pomôžu precvičovaniu, hlbšiemu pochopeniu a upevneniu nadobúdaných vedomostí a spôsobilostí.