

EDUKAČNÁ PSYCHOLÓGIA I.

Katarína Fuchsová

Jana Kapová

Monika Magdová

Prešov 2017

Vysokoškolská učebnica je výstupom riešenia grantového projektu KEGA č. 026PU-4/2016 s názvom „Edukačná psychológia – nová vysokoškolská učebnica, obsah a metódy výučby orientované na aktuálne potreby praxe.

Názov: **EDUKAČNÁ PSYCHOLÓGIA I.**

Autorky: © PhDr. Mgr. Katarína Fuchsová, PhD.
© Mgr. Jana Kapová, PhD.
© Mgr. Monika Magdová, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.
Doc. PhDr. Ľuba Končeková, PhD.
Doc. Mgr. Peter Babinčák, PhD.

Vydavateľ: Bookman, 2017

Tlač: Grafotlač Prešov

Text neprešiel jazykovou úpravou.

Počet strán 233

ISBN 978-80-8165-268-4
EAN 9788081652684

OBSAH

ÚVOD	5
1 UČITEĽ Z POHĽADU EDUKAČNEJ PSYCHOLÓGIE	12
1.1 UČITEĽ Z HĽADISKA POŽIADAVIEK PROFESIONÁLNEJ ROLY	14
1.2 UČITEĽ Z HĽADISKA PROFESIONÁLNYCH KOMPETENCIÍ.....	16
1.3 UČITEĽ Z HĽADISKA ŠTRUKTÚRY OSOBNOSTI.....	21
1.4 UČITEĽ Z HĽADISKA TYPOLOGIE VYUČOVACIEHO ŠTÝLU.....	43
1.5 UČITEĽ AKO MANAŽÉR ŠKOLSKEJ TRIEDY	47
1.6 ZÁŤAŽ, STRES A SYNDRÓM VYHORENIA V UČITEĽSKEJ PROFESII... 53	
1.7 MOŽNOSTI PREVENČIE A ELIMINÁCIE NEGATÍVNYCH JAVOV V UČITEĽSKEJ PROFESII.....	67
2 ŽIAK Z HĽADISKA VÝKONU A ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI	83
2.1 ŠKOLSKÝ VÝKON A VÝKONNOSŤ	83
2.2 SKÚŠANIE A HODNOTENIE VÝKONU ŽIAKOV	85
2.3 ŠKOLSKÁ ÚSPEŠNOSŤ A NEÚSPEŠNOSŤ ŽIAKA	93
2.4 NEPROSPIEVAJÚCI ŽIAK.....	97
2.5 NADANÝ A TALENTOVANÝ ŽIAK.....	101
2.6 ŽIAK SO ŠPECIÁLNYMI VZDELÁVACÍMI POTREBAMI	106
3 ŽIAK Z HĽADISKA SPRÁVANIA A PREŽÍVANIA.....	114
3.1 SPRÁVANIE ŽIAKA A ROLA ŽIAKA	115
3.2 VÝCHOVA ŽIADUCICH PREJAVOV SPRÁVANIA.....	117
3.3 PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE	130
3.4 EMÓCIE A ICH VÝZNAM PRE ČLOVEKA.....	157
3.5 EMOCIONÁLNE PROBLÉMY DETÍ.....	160
3.6 ŽIAK A STRES	166
4 UČENIE	174
4.1 POJEM UČENIE A TEÓRIE UČENIA	174
4.2 DRUHY UČENIA	178
4.3 FÁZY UČENIA.....	192
4.4 ZÁKONY UČENIA	193
4.5 AUTOREGULÁCIA UČENIA	200
4.6 SAMOSTATNÉ UČENIE	213
5.7 PROKRASTINÁCIA.....	221
SUMMARY	230
VECNÝ REGISTER	232

ÚVOD

V súvislosti s edukačným procesom sa často uvádzajú pojmy inovácia, modernizácia, efektívnosť. Je to reakcia na úsilie o zmeny v oblasti edukačnej reality v najširšom zmysle a v celosvetovom meradle. Edukačnú realitu chápeme ako skutočnosť, v ktorej prebiehajú edukačné procesy, t. j. všetky ľudské činnosti, pri ktorých sa nejaký subjekt učí a iný subjekt mu toto učenie sprostredkováva, čo sa deje v edukačnom prostredí tvorenom celým súborom psychosociálnych vplyvov a vzťahov. Je všeobecne akceptovaným predpokladom, že *psychológia* má výrazný potenciál prispieť k porozumeniu a následnému ovplyvňovaniu edukačnej reality, ktorej jedným z kľúčovým subjektov je *učiteľ* a to je dôvod, prečo jej začlenenie do pregraduálnej prípravy tejto profesie vychádza z dlhoročnej tradície. **Edukačná (pedagogická) psychológia ako aplikovaná svojbytná disciplína sa nachádza na pomedzí základných psychologických vied skúmajúcich podstatu ľudského prežívania a správania** (všeobecnej, vývinovej, sociálnej psychológie, psychológie osobnosti – v ktorých základnú orientáciu u čitateľa tejto publikácie predpokladáme) **a vied zaoberajúcich sa učením, výchovou a vyučovaním** (nakoľko stručne môžeme jej **predmet vymedziť tým, že je to veda zaoberajúca sa procesom učenia, jeho dopadmi na utváranie ľudskej osobnosti a rozvojom jedinca vplyvom formatívnych procesov prebiehajúcich v skupinách**, napr. školskej triede, rodine, ale aj športovom tíme, záujmovom krúžku, a pod.). Jej význam spočíva v porozumení psychickým javom a procesom v edukácii, analyzovaní podmienok a dôsledkov edukácie a v prispievaní k celkovej efektívnosti edukačného procesu.

V súčasnosti môžeme sledovať v odborných kruhoch narastajúci trend zaoberať sa kvalitou pregraduálnej prípravy učiteľov. Vyplýva to z rôznych národných dokumentov, z obsahov odborných podujatí a konferencií, z množstva odborných štúdií. Väčšina autorov zhodne konštatuje, že pregraduálne štúdium je zamerané na získanie všeobecného vzdelania a nie je v súlade s tým, čo od učiteľa vyžaduje aktuálna edukačná realita, že transfer teórie do praxe nie je dostatočný. Výskumy učiteľov potvrdzujú, že u nastupujúcich učiteľov existuje tzv. šok z praxe a nízka schopnosť využiť teoretické poznatky na zlepšenie praktickej učiteľskej činnosti.

Dlhodobo teda existujú úvahy o tom, ako môže psychológia pomôcť budúcemu učiteľovi ako aj učiteľovi - praktikovi transformovať teoreticky koherentné vedecké tvrdenia a pojmy do použiteľných vzorcov učiteľovho konania. V súlade s uvedenými

úvahami ja zámer autoriek projektu „Edukačná psychológia – nová vysokoškolská učebnica, obsah a metódy výučby orientované na aktuálne potreby praxe“, ktorého výstupom je táto učebnica. Projekt je zameraný na reflexiu aktuálnej situácie v oblasti pregraduálnej psychologickéj prípravy učiteľov primárneho a sekundárneho vzdelávania a konfrontáciu tohto stavu s aktuálnymi potrebami edukačnej praxe. Na základe analýzy dostupných zdrojov odbornej literatúry a na základe výskumu konkrétnych potrieb učiteľov pôsobiacich v praxi v oblasti psychologických poznatkov a spôsobilostí (kompetencií) autorky vytvorili **vysokoškolské učebnice edukačnej psychológie**. Prvá učebnica (Edukačná psychológia I. – „sprievodca teóriou“) obsahuje teoretickú základňu aktuálnych tematických okruhov s dôrazom na také, ktoré nie sú obsahom tradičných učebníc pedagogickej psychológie, no sú učiteľmi vnímané ako potrebné. Druhá učebnica (Edukačná psychológia II.) je unikátna v tom, že je zameraná prakticky a aplikačne, má podobu „sprievodcu praxou edukačnej reality“. Jej hlavný prínos by mal byť najmä v poskytnutí praktických návodov a odporúčaní na realizáciu diagnostickej a intervenčnej roly učiteľa ako aj na metodické postupy rozvoja sociálno-psychologických kompetencií učiteľa viažucich sa k aktuálnym potrebám edukačnej praxe. Realizácia tohto projektu by mala priniesť žiaducu modifikáciu doterajšej obsahovej náplne psychologických disciplín v oblasti vysokoškolskej edukácie a tým prispieť ku skvalitneniu pregraduálnej prípravy učiteľov a jej prepojeniu na prax.

Zistenia z realizovaného výskumu potvrdili niektoré naše očakávania, resp. dôvody, ktoré nás viedli k vytvoreniu projektu - respondenti v našom výskume totiž jednoznačne poukazujú na potrebu doplnenia tematických okruhov do pregraduálnej prípravy učiteľov z oblasti psychológie zameraných na nadobudnutie praktických stratégií a postupov využiteľných v situáciách, ktoré sú súčasťou každodennej edukačnej reality. Asi neprekvapia preferované témy, ktorým respondenti odporúčajú venovať viac pozornosti, nakoľko rezonujú v odbornej aj laickej verejnosti z dôvodu ich nárastu a naliehavosti riešenia (agresivita, šikanovanie, problémové správanie žiakov; poruchy správania a poruchy učenia; nízka motivácia žiakov; rezervy v autoregulácii učenia žiakov; kompetencie potrebné na zvládanie triedy, aby dosahovala výkony a aby v nej súčasne bola aj disciplína a pozitívna klíma; stres a záťaž, syndróm vyhorenia u učiteľov; rôznorodosť žiakov; možnosti rozvoja tvorivosti či emocionálnej inteligencie, či boj s prokrastináciou).

V mnohých prípadoch respondenti však nerozlišovali teoretické poznatky a praktické spôsobilosti, v ich výpovediach je zreteľná preferencia praktických spôsobilostí. Táto orientácia našich respondentov má však aj tzv. druhú stranu mince a tou je nežiaduci redukcionizmus psychologickéj vedy na súbor praktických návodov, „receptov“, či doslova „remeselných zručností“, ktoré od tejto vedy počas vysokoškolského štúdia očakávajú. Otvára sa tak často diskutovaná otázka podielu a vzťahu teoretickej a praktickej zložky v pregraduálnej príprave učiteľov. Pri vykonávaní tejto profesie totiž dochádza k permanentnému stretávaniu teoretického a praktického, explicitného (zjavného) a implicitného (toho, čo zjavné nie je). Premena zaostávajúcej praxe podľa progresívnej teórie, alebo naopak premena neadekvátnej teórie podľa dynamickej praxe vyžaduje, aby bola prax kriticky prežívaná, uvedená teóriou do kritického vzťahu k doterajšiemu poznaniu, teda reflektovaná (Kosová, 2013).

Autorský tím v súlade so Štechom (1994) nazerá na vysokoškolskú prípravu ako na tzv. reflexívnu prípravu (a na učiteľa ako na **reflexívneho praktika** – *the reflective practitioner*). Ukazuje sa totiž, že neexistujú všeobecne účinné metódy a súbory techník na zvládnutie komplexity, neistoty a problematičnosti učiteľského povolania. Je to dané tým, že sa jedná o profesiu, v ktorej ide neustále o vplyv jednej osoby na inú, pričom do tohto procesu vstupuje jedinečnosť a identita vychovávanej osoby a prirodzené mechanizmy jej obrany, ako aj jedinečnosť a identita učiteľa a jeho vlastné obmedzenia a ambivalencie, a v neposlednom rade jedinečnosť intersubjektívneho vzťahu medzi týmito osobami. Učiteľ tak má byť schopný aplikovať teoreticky vymedzené zákonitosti na individuálne prípady, má byť schopný analyzovať, vytvárať, reflektovať a upravovať svoje postupy. Je potrebné posunúť výučbu od technicky presnej výstavby disciplín k poukazovaniu na dilemy, rozpory, postupy porozumenia jedinečným procesom, na zachovanie odstupu a vhľadu, na reflektovanie a kladenie si otázok o vlastnom konaní. Podľa Kosovej (2013) je schopnosť reflexie vlastnej činnosti zásadnou spôsobilosťou učiteľov. Je to kompetencia k osobnostnému rastu, kompetencia k sebarozvoju a sebazdokonaľovaniu profesionála v edukácii. To najcennejšie, čo môže podľa uvedenej autorky dať vysokoškolský učiteľ študentovi na celý profesionálny život, je nástroj na neustálu rekonštrukciu vlastnej edukačnej teórie.

Autorský tím sa prikláňa k názoru o potrebe rozvíjania tzv. **psychologickej gramotnosti učiteľa**. Tento u nás zatiaľ ojedinelý koncept autorky Sokolová, Lemešová, Jursová Zacharová (2014, s.13) popisujú nasledovne:

„Na úrovni *funkčnej psychologickej gramotnosti* by mal učiteľ poznať a korektne používať základnú psychologickú terminológiu (napr. adekvátne potrebám svojej profesie rozumieť odporúčaniam v psychologickom posudku dieťaťa a pod.), poznať zákonitosti a etické princípy psychologickej profesie (napr. poznať systém psychologických služieb, korektne narábať so psychologickými údajmi o žiakoch, nepoužívať psychologické diagnostické a posudzovacie nástroje a neinterpretovať ich výsledky, ak k tomu nemá potrebné oprávnenie a pod.). V oblasti *interaktívnej psychologickej gramotnosti* by mal byť schopný uplatniť poznatky psychologickej vedy vo svojej každodennej praxi, transformovať toto poznanie do svojich učiteľských kompetencií (napr. aplikovať poznatky zo sociálnej psychológie pri manažmente školskej triedy a plnení úloh triedneho učiteľa/učiteľky, uplatniť poznatky o schopnostiach osobnosti v interindividuálnom prístupe k žiakom so špecifickými vzdelávacími potrebami a v neposlednom rade rozvíjať vlastné sebazpoznanie, osobnostné a profesijné spôsobilosti a pod.). Na najvyššej úrovni tzv. *kritickej psychologickej gramotnosti* by mal dokázať hodnotiť a reflektovať prínos psychologických poznatkov pre učiteľskú prax, kriticky zhodnotiť irelevantné informácie prezentované napr. v médiách, populárne mýty alebo pseudovedecké prístupy.

Budovať psychologickú gramotnosť učiteľov a učiteľiek v tomto ponímaní rozhodne neznamená „robiť z učiteľa psychológa“, ale naučiť budúcich učiteľov odborne adekvátne a pritom eticky korektne aplikovať poznatky základných a aplikovaných psychologických vied do učiteľskej profesie, efektívne spolupracovať s odborníkmi ďalších pomáhajúcich profesií a motivovať ich k osobnostnému rastu.“

V súlade s cieľom rozvíjania psychologickej gramotnosti učiteľov sú koncipované obe učebnice edukačnej psychológie. Táto prvá učebnica je zacielená na tri dominantné prvky edukačnej reality: **učiteľa, žiaka, a učenie**.

Učiteľ (kapitola 1) je kľúčovým činiteľom edukačného procesu. Profesia učiteľa je považovaná za profesiu náročnú z viacerých hľadísk – plní rôznorodé roly, mal by disponovať kompetenciami, do výkonu profesie vkladá učiteľ celú svoju osobnosť (schopnosti, motiváciu, emócie, vlastnosti,

profesia sa stáva súčasťou jeho identity) a jeho osobnosť ako celok je aj posudzovaná všetkými ďalšími aktérmi – žiakmi, rodičmi, kolegami, verejnosťou. Do edukačných situácií s týmito aktérmi vstupuje učiteľ, využívajúc rôzne interakčné štýly, vo vzťahu k žiakom aj vyučovacie štýly, ktoré sú súčasťou riadenia školskej triedy. Jeho cesta k učiteľovi – expertovi má rôzne etapy spojené s vývinom jeho profesionálnej identity. Učiteľ by mal na špecifiká svojej profesie a na zmeny s ňou spojené reagovať flexibilne, no nie zriedka sa pritom stretáva s rôznou mierou záťaže, pôsobia naňho rôzne zdroje stresu a pri nedostatočných osobných zdrojoch zvládania môže dôjsť k syndrómu vyhorenia, ktorým je táto profesia zvlášť ohrozená. Týmto negatívnym dôsledkom je však možné predísť, pričom za jeden z protektívnych (ochranných) faktorov môžeme považovať pracovnú spokojnosť. Táto kapitola sa venuje popisu všetkých uvedených fenoménov, viažucich sa k profesii učiteľa.

V rámci **výkonu žiaka** (kapitola 2) je pozornosť zameraná na definíciu samotného výkonu, na to ako môže výkonnosť kolísať počas dňa, týždňa, roka, resp. ktoré faktory ovplyvňujú výkon a ako podporovať výkonnosť žiakov. S tým súvisí téma hodnotenia výkonu a samotné skúšanie, kde sú uvedené jednotlivé typy, fázy a formy hodnotenia, ako aj pravidlá, ciele a druhy skúšania, s následným zdôraznením jednotlivých funkcií hodnotenia a skúšania. V ďalšej časti sa čitateľ oboznámi s pojmom školskej úspešnosti a neúspešnosti, neprospiievajúcim žiakom, nadaným žiakom i žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. V rámci neúspechu a neprospiievania sú uvedené činitele, ako aj diagnostika a postup pri jeho odstraňovaní. Pri nadaných a talentovaných žiakoch uvádzame determinanty nadania, možnosti rozvíjania, proces identifikácie takýchto žiakov, ale aj možné problémy. V časti o žiakoch so špeciálnymi vzdelávacími potrebami je uvedené, akých žiakov sem môžeme zaradiť, ako ich identifikovať a ako následne s nimi pracovať. Podrobnejšie sa zameriavame na špecifické poruchy učenia.

Žiaci prichádzajú do školy s istými vzorcami **správania** (kapitola 3), ktoré si osvojili v rodine alebo v prostredí, z ktorého pochádzajú. Učiteľ sa tak dostáva do situácie, kedy by mal zvažovať, ako a čím na žiakov pôsobiť, aké metódy a postupy v edukácii uplatňovať, aby boli žiaci ochotní a schopní primerane reagovať v rozličných situáciách. V kapitole venovanej žiakovi popisujeme, aká je rola žiaka a aké správanie sa od nej očakáva. Vymedzujeme niekoľko možností ovplyvnenia správania prostredníctvom výchovy. Charakterizujeme niektoré výchovné prostriedky, ich efektivitu a možné limity pri ovplyvnení správania dieťaťa.

Učiteľ má veľký vplyv na správanie žiakov a jeho možnosti formovania správania žiakov žiadúcim smerom sú dostatočné. Napriek tomu sa v každej školskej triede vyskytuje menšie percento prejavov problémového správania zo strany žiakov, ktoré je ťažko regulovateľné bežnými výchovnými prostriedkami. V tejto kapitole analyzujeme pojem problémové správanie a charakterizujeme najčastejšie druhy tohto správania. Podrobnejšie popisujeme psychologické kategórie, týkajúce sa porúch správania a porúch pozornosti. V rámci porúch správania sa zameriame na agresívne správanie a s tým súvisiaci aktuálny problém charakteristický pre školské prostredie - šikanovanie.

Pre učiteľa môže byť problémom aj zvládanie detí s narušeným emocionálnym prežívaním. Ide o správanie, ktoré je menej nápadné a rušivé, ale pre učiteľa ťažko zrozumiteľné. Z uvedeného dôvodu je súčasťou tejto kapitoly aj časť venovaná významu emócií v živote dieťaťa a emocionálnym problémom žiakov. V závere kapitoly sa venujeme problematike žiackeho stresu, jeho príčinám a možnostiam eliminácie.

Učenie (kapitola 4) je celoživotným údelom človeka od narodenia do konca života. Problematikou učenia sa zaoberajú viaceré vedy (psychológia, pedagogika, biológia, kybernetika atď.). V psychológii je učenie jedným z najvýznamnejších pojmov. Poznanie a pochopenie učenia z hľadiska psychológie vytvára pre učiteľa teoretický základ pre jeho pôsobenie v praxi. Učiteľ by mal poznať jednotlivé pojmy z oblasti učenia, porozumieť ich obsahu, chápať ich v súvislostiach a napokon ich prakticky využívať. Z tohto dôvodu venujeme učeniu a jeho charakteristikám pomerne veľkú časť tejto publikácie. V tejto poslednej kapitole definujeme pojem učenie a pozrieme sa na to, aké psychologické prístupy (teórie) k učeniu rozlišujeme. Pozornosť je venovaná podstate jednotlivých druhov učenia a procesu učenie. Pre učiteľa je dôležité to učenie, ktoré je efektívne. Efektívnosť učenia je vymedzená v zákonoch učenia: zákone opakovania, zákone transferu, zákone spätnej väzby a zákone motivácie.

Ku pojmu učenie sa viaže aj autoregulácia učenia. V tejto časti definujeme samotný pojem autoregulácia učenia, popisujeme jeho prvky, podmienky, najznámejšie modely, vývoj počas života, to ako môžeme diagnostikovať jej úroveň a ako ju cielene rozvíjať. Poukazujeme tiež na individuálne charakteristiky vo vzťahu k učeniu, kde sa podrobnejšie zameriame na kognitívne a učebné štýly. V rámci autoregulácie učenia predstavujeme ďalší kľúčový pojem, ktorý je s ňou úzko spätý, v ktorom sa rozvíja a to

je samostatné učenie. V rámci samostatného učenia popisujeme podmienky, predpoklady, organizovanie samostatného učenia, aktivizáciu žiaka v samostatnom učení, techniky a spôsoby učenia vrátane praktických pomôcok využiteľných pri učení. Samotná autoregulácia učenia môže byť nápomocná pri „boji“ s prokrastináciou, ktorej sa venujeme v závere tejto kapitoly.

Rozsah učebnice bol pre autorov limitujúci pri selekcii informácií a tak zostali určite niektoré témy v úzadí. Uvítame podnetné pripomienky z radov odbornej a laickej verejnosti a veríme, že text prinesie podnety na zamyslenie a prípadné využitie u čitateľov.

Tento text je určený pokročilejším študentom všetkých vysokých škôl, pripravujúcich učiteľov, resp. pedagogických pracovníkov. Nové podnety pre svoju prácu môžu nájsť aj praktizujúci učitelia, ako aj vychovávatelia, majstri odborného výcviku, tréneri, či iní profesionáli pôsobiaci v oblasti práce s deťmi, mládežou, či dospelými (psychológovia, špeciálni pedagógovia, sociálni pracovníci, a pod.).

1 UČITEĽ Z POHLĎADU EDUKAČNEJ PSYCHOLÓGIE

Učiteľ je kľúčovým činiteľom edukačného procesu. Profesia učiteľa je považovaná za profesiu náročnú z viacerých hľadísk – plní rôznorodé roly, mal by disponovať kompetenciami, do výkonu profesie vkladá učiteľ celú svoju osobnosť (schopnosti, vlastnosti, motiváciu, emocionalitu, profesia sa stáva súčasťou jeho identity) a jeho osobnosť ako celok je aj posudzovaná všetkými ďalšími aktérmi – žiakmi, rodičmi, kolegami, verejnosťou. Do edukačných situácií s týmito aktérmi vstupuje učiteľ, využívajúc rôzne interakčné štýly, vo vzťahu k žiakom aj vyučovacie štýly, ktoré sú súčasťou riadenia školskej triedy. Jeho cesta k učiteľovi – expertovi má rôzne etapy spojené s vývinom jeho profesionálnej identity. Učiteľ by mal na špecifiká svojej profesie a na zmeny s ňou spojené reagovať flexibilne, no nie zriedka sa pritom stretáva s rôznou mierou záťaže, pôsobí naňho rôzne zdroje stresu a pri nedostatočných osobných zdrojoch zvládania môže dôjsť k syndrómu vyhorenia, ktorým je táto profesia zvlášť ohrozená. Týmto negatívnym dôsledkom je však možné predísť, pričom za jeden z protektívnych (ochranných) faktorov môžeme považovať pracovnú spokojnosť. Táto kapitola sa venuje popisu všetkých uvedených fenoménov, viažucich sa k profesii učiteľa.

Na úvod kapitoly o učiteľovi, resp. o pedagogickej profesii uvádzame Holečkovu (2014) úvahu na zamyslenie. Všetci si zrejme vieme predstaviť, aká náročná je práca pilota amerického raketoplánu. Keď pracovníci NASA hľadali profesiu, ktorá by vyžadovala podobné charakteristiky osobnosti, aké sú kladené na špičkového letca, počítač vraj z niekoľkých stoviek profesiogramov vyhodnotil ako najbližšiu profesiu učiteľa. Je teda možné konštatovať, že učiť v škole je rovnako náročné ako riadiť raketoplán, ak nie ťažšie a nebezpečnejšie. **Náročnosť výkonu pedagogickej profesie** podľa mnohých autorov determinujú nasledujúce faktory:

1. nevyhnutnosť systematickej dlhodobej prípravy a prehĺbovanie svojej kvalifikácie vo všetkých fázach výkonu profesie,
2. každodenná pravidelná domáca príprava na výkon – opravy žiackych prác, príprava pomôcok, a pod.,
3. nevyhnutnosť celostného rozvoja osobnosti učiteľa a súčasne jeho zodpovednosť za celostný rozvoj žiakov,

4. psychická záťaž spojená s výkonom profesie (zdroje učiteľského stresu uvádzame podrobne v príslušnej kapitole v ďalšom texte, na tomto mieste spomenieme aspoň neustály kontakt s druhými ľuďmi predstavujúci formu emocionálnej záťaže a častú časovú tieseň),
5. vysoké pracovné nasadenie a permanentná zaangažovanosť počas výučby,
6. intenzívna a mnohostranná sociálna kontrola,
7. zodpovednosť za bezpečnosť a ochranu zdravia detí,
8. problematickosť exaktného merania efektívnosti výkonu, atď.

O profile osobnosti učiteľa a o nárokoch na výkon tejto profesie sa v odbornej literatúre popísalo naozaj veľa. Sú to predovšetkým úvahy o žiaducej podobe reprezentanta tejto profesie, ktoré sa premietajú o.i. aj do pokusov sformulovať profesionálne štandardy. Môžeme konštatovať, že ide o tzv. **normatívny prístup**, ktorého cieľom je určiť, aký by mal učiteľ byť, aké by mal mať charakteristiky, aby bol efektívny a úspešný. Používa sa tu deduktívna metóda, ktorou sa určuje „ideálny“ obraz učiteľa, ako aj historická metóda, uplatnením ktorej sa stanovujú historicky overené žiaduce vlastnosti učiteľa. S relatívne vysokou frekvenciou sa objavuje aj **empirický prístup** – jeho cieľom je určiť (napr. na základe analýzy výpovedí žiakov s využitím indukčnej metódy, či na základe sebareflexie samotných učiteľov), aké vlastnosti v skutočnosti majú reálni učitelia či s akými rôznorodými situáciami sa vo svojej edukačnej praxi stretávajú a aké kompetencie potrebujú na ich zvládnutie (autorky textu tejto učebnice sa výskumne venujú tejto problematike a samotný obsah učebnice je týmito výskumami ovplyvnený).

Ak sa pozrieme na celý súbor činností, ktoré učiteľ v školskom prostredí vykonáva a na sieť sociálnych vzťahov, ktorá je pre školu typická, je zrejmé, že povolanie učiteľa kladie nároky na zvládnutie množstva profesijných spôsobilostí. Úsilie vedúce k poznaniu a rozvíjaniu profesijných spôsobilostí učiteľa vychádza z rôznych východísk, uhlov pohľadu, výkladových rámcov a profesijné spôsobilosti sú tak rôzne definované a triedené. Pre potreby tejto učebnice v nasledujúcom texte budeme na profesiu a osobnosť učiteľa nazerať z nasledujúcich hľadísk:

1. Z hľadiska požiadaviek kladených na profesionálnu **rolu** učiteľa
2. Z hľadiska profesionálnych **kompetencií** učiteľa

3. Z hľadiska **osobnostných charakteristík** učiteľa (z hľadiska **identity** a jej vývinu, **schopností** potrebných pre výkon profesie, **motivácie** k výkonu profesie, **vlastností** temperamentu, charakteru a z hľadiska sociálnych vlastností premietajúcich sa do **interakčného štýlu** učiteľa)
4. Z hľadiska typológií **vyučovacieho štýlu**
5. Z hľadiska **riadenia – manažmentu školskej triedy**
6. Z hľadiska **záťaže, stresu a syndrómu vyhorenia** v spojení s učiteľskou profesiou
7. Z hľadiska možností **prevencie a eliminácie negatívnych javov** v učiteľskej profesii

1.1 UČITEĽ Z HL'ADISKA POŽIADAVIEK PROFESIONÁLNEJ ROLY

V odbornej literatúre (napr. Holeček, 2014, Čáp, Mareš 2001) sú obvykle uvádzané tieto kľúčové **požiadavky na profesiu učiteľa, súvisiace s výkonom jeho roly:**

- **vyučovať a vzdelávať**, tj. utvárať kľúčové kompetencie, riadiť osvojovanie vedomostí, zručností a návykov žiakov. K tomu je potrebné dobre poznať svoj odbor (byť kvalitný odborník), ale zároveň vedieť aj dobre vysvetliť (byť dobrý pedagóg, didaktik), byť *expertom*,
- **vychovávať**, tj. formovať osobnosť žiakov, byť *facilitátorom vývinu osobnosti*, spoluvytvárať ich charakter, vôľu, postoje, záujmy, sebaregulačné vlastnosti. Toto predpokladá, že učiteľ (ako dôležitý dospelý v živote dieťaťa/žiaka) dobre pozná psychiku žiakov a dokáže efektívne využívať psychologické poznatky, tj. dokáže **psychologicky myslieť a konať** (disponuje tzv. psychologickou gramotnosťou). Povolanie učiteľa je navyše náročné tiež preto, že na rozdiel od iných povolaní učiteľ pôsobí celou svojou osobnosťou. Často sa stáva pre svojich žiakov celoživotným profesionálnym vzorom alebo býva príkladom (kladným ale aj záporným), ktorý napodobňujú nielen v jeho pozorovateľnom správaní, ale aj v jeho spôsobe života, preberajú jeho životné postoje, hodnoty, názory a pod.

Od učiteľov sa predovšetkým očakáva, že budú vyučovať a vychovávať deti/žiakov, avšak nie zriedka aj podporovať ich a pomáhať im pri riešení ich problémov, či dokonca chrániť ich pred hroziacim nebezpečenstvom. Učiteľ sa v priebehu svojej kariéry

nespočetne krát dostáva do situácií, ktoré sa netýkajú bezprostredne výučby, a ktoré sú jedinečné a neštandardné, vyžadujú intuitívnu a rýchlu reakciu. Ak nie je po ruke psychológ ani iný odborník, musí si učiteľ poradiť sám a predovšetkým „nič nepokaziť“. Učiteľ sa tak popri tradične formálne vymedzenej role učiteľa predmetu, triedneho učiteľa či výchovného poradcu, prípadne riaditeľa školy čoraz častejšie ocitá v neobvyklých, **neštandardných** či **netradičných úlohách/rolách**, napr. **inštruktora, poradcu, diagnostika, preventistu, mediátora, krízového pracovníka či terapeuta** ktorých naplnenie kladie zvýšené nároky na jeho odbornú a osobnostnú pripravenosť (Lazarová, 2008), pričom táto zďaleka nie je na dostatočnej úrovni a učiteľ je nie zriedka odkázaný eliminovať svoju bezradnosť improvizáciou a intuíciou. Za pedagogické situácie, ktoré sú učiteľmi najčastejšie prezentované ako náročné, môžeme považovať: študijné zlyhávajúce nejasnej etiológie, problematické správanie žiaka, nedisciplinovanosť, protesty či neprimeraná recesia žiakov, žiaci vyžadujúci špecifický prístup, krízové situácie v triede, záťažové situácie v živote žiaka súvisiace so školským ale aj rodinným kontextom, náročná komunikácia s rodičmi (napr. agresívnymi), protekčné dieťa v triede, šikanovanie v triede (Braun et al., 2014). Táto rolová rôznorodosť vyžaduje od učiteľov rôznorodé kompetencie, ako uvádzame v ďalšom texte.

Utváranie vlastného chápania učiteľskej roly je pomerne zložitý a dlhodobý proces, ktorý je ovplyvnený viacerými faktormi: spoločenskými očakávaniami voči nositeľovi roly, vlastnou predstavou učiteľa o optimálnej realizácii roly, skúsenosťou z minulosti, kde zažíval pozitívne ale aj negatívne vzory učiteľov z pozície žiaka, odporúčaniami kolegov, prípadne uvádzajúceho učiteľa, významným faktorom je tiež charakter a klíma školy, triedy ako aj charakteristiky samotných žiakov.

Zaujímavou témou je *identifikácia s rolou učiteľa*, ktorá nadväzuje na tému učiteľovej identity, spracovanú v ďalšom texte tejto učebnice. Miera identifikácie s profesionálnou rolou má významný vplyv na výkon profesie, aj na vnútorné prežívanie jej nositeľa, životnú spokojnosť. Učiteľ sa môže s rolou plne identifikovať, môže do roly postupne vrasť, môže si rolu modifikovať podľa svojich individuálnych potrieb. Učiteľ však vo svojej role môže zažívať aj rolové preťaženie (ak pociťuje, že niektoré aspekty roly sú nad jeho sily), rolové napätie (ak súčasťou jeho roly sú činnosti, s ktorými sa nevie stotožniť a dištancuje sa od nich), či rolový konflikt (keď dochádza ku stretu nárokov rôznych rolí, ktoré sú rozporuplné, až nezlučiteľné). V prípade, že dôjde k divergencii roly, tj. rola mu neseďí, plní ju len pod vonkajším tlakom, resp. ju vnútorne

odmieta, vzniká nespokojnosť, ktorá výrazne ovplyvňuje výkon, životnú spokojnosť a nie zriedka vedie k ukončeniu jej realizácie.

1.2 UČITEĽ Z HĽADISKA PROFESIONÁLNYCH KOMPETENCIÍ

V teoretickej rovine existuje viacero pokusov o vymedzenie **učiteľských kompetencií (spôsobilostí)**. Jeden z najprepracovanejších modelov vytvorila Vašutová (2004) pričom vychádzala zo štyroch pilierov vzdelávania výchovy pre 21. storočie deklarovaných Európskou komisiou podľa Delorsa (1997): učiť sa poznávať (kvalifikačná funkcia školy), učiť sa žiť spoločne (socializačná funkcia školy), učiť sa konať (integračná funkcia) a učiť sa byť (personalizačná funkcia). Nasledujúce vymedzenie kompetencií je považované za podstatu charakteristiky učiteľskej profesie a podľa uvedenej autorky by malo byť východiskom pre prípravu budúcich učiteľov:

- predmetová / odborová kompetencia,
- didaktická a psychodidaktická,
- pedagogická (výchovná)
- diagnostická a intervenčná,
- sociálna, psychosociálna a komunikatívna,
- manažérska a normatívna,
- profesionálne a osobnostne kultivujúca.

Průcha (2002) používa v tejto súvislosti starší pojem **pedagogická spôsobilosť**, ktorú chápe ako súčasť kvalifikácie učiteľa, pričom ide o komplexný súbor určitých dispozícií a spôsobilostí učiteľa (nielen nadobudnutých štúdiom ale aj osobnostných predpokladov), viažucich sa k rôznorodým aspektom výkonu tejto profesie a k rôznym rolám s ňou spojených (ako uvádzame vyššie v texte). Túto tvoria nasledujúce čiastkové spôsobilosti:

- odborná (získaná na základe pedagogickej, psychologической, didaktickej prípravy),
- výkonová (pracovná zdatnosť podmienená fyzickou a neuropsychickou schopnosťou k zvládaniu záťaže),
- osobnostná (sociálna zrelosť, charakterové a vôľové vlastnosti),
- spoločenská (morálne vlastnosti učiteľa ako nositeľa hodnôt, ako vzoru)
- motivačná (stotožnenie s rolou učiteľa, angažovanosť pre jej naplnenie).

V týchto a ďalších klasifikáciách sú okrajovo naznačené tie vedomosti a spôsobilosti, resp. kompetencie, ktoré umožňujú učiteľovi naplňovať jeho **netradičné roly** a profesionálne zvládať situácie pomáhania a krízovej intervencie, o ktorých sa zmiňujeme v predchádzajúcom texte. Najviac pozornosti kompetenciám nutným pre riešenie neštandardných situácií venuje vo svojom prehľade Spilková (1997, in Lazarová, 2008) a vymedzuje ich nasledovne:

- kompetencie psychodidaktické,
- kompetencie pedagogické,
- kompetencie komunikačné,
- kompetencie diagnostické a intervenčné,
- kompetencie poradenské a konzultačné,
- kompetencie reflexie vlastnej činnosti.

Relatívne jednoduché členenie spôsobilostí, resp. kompetencií uvádza Gillnerová et al. (2012), ktoré je spojené s efektívnou realizáciou rôznych druhov edukačných aktivít učiteľa. Podľa uvedenej autorky sú to nasledujúce okruhy **profesionálnych kompetencií učiteľa**:

- **odborové** kompetencie vo vzťahu k **obsahu vyučovania** a jednotlivých predmetov,
- kompetencie vyjadrujúce **didaktickú a metodickú** pripravenosť učiteľa,
- **diagnostické** kompetencie, ktoré sa vzťahujú k obsahu vyučovania (napr. hodnotenie vedomostí žiakov), k jednotlivému žiakovi či celej školskej triede (napr. špecifické vzdelávacie potreby žiakov, zisťovanie triednej klímy), ako aj k sebe samému (sebareflexia a autodiagnostika) a napomáhajú adekvátnemu využitiu predchádzajúcich kompetencií,
- **sociálne** kompetencie, ktoré podporujú rovinu rozvoja edukačných interakcií medzi učiteľom a ďalšími aktérmi edukačného procesu (žiakmi, kolegami, nadriadenými, rodičmi...) a ktoré výrazne podporujú efektívne pôsobenie predchádzajúcich kompetencií, resp. sú významnou súčasťou akýchkoľvek edukačných aktivít v celom sociálnom kontexte pôsobenia učiteľa. Môžeme ich vymedziť ako predpoklady pre adekvátnu interakciu a komunikáciu s inými ľuďmi, ktorých súčasťou je primerané poznanie a ovládanie seba samého v kontakte s inými ľuďmi, je to určitá obratnosť v interpersonálnych vzťahoch.

Je to vlastne určitá komplexná spôsobilosť človeka efektívne jednať v rôzne zložitých a náročných sociálnych interakčných situáciách, založená na rešpektovaní ľudskej dôstojnosti a na kultivovanosti. Podľa Gillernovej et al. (2012) sa pri vymedzení sociálnych kompetencií rozlišujú prvky vzťahujúce sa **k sebe samému** (sebapoznanie a sebareflexia, rozpoznanie a primerané prejavovanie emócií, autenticita) a prvky týkajúce sa **medzil'udských vzťahov a interakcie** (adekvátne interpersonálne správanie, empatia, akceptácia iných, aktívne počúvanie, tolerovanie odlišných názorov, objektívne poznávanie iných bez perцепčných chýb, efektívna komunikácia, zvládanie konfliktov, kooperatívnosť, atď.). Uvedené vymedzenie veľmi úzko korešponduje s emocionálnou inteligenciou, ktorej sa budeme ešte venovať v ďalšom texte. Sociálne kompetencie nie sú iba doplnkom predchádzajúcich – odborových, didaktických a diagnostických – ale sú predpokladom ich efektívnej a tvorivej realizácie.

V odbornej literatúre existuje pomerne rozsiahly komplex rôznorodým spôsobom kategorizovaných sociálnych kompetencií, napr. Lemešová, Sokolová, Cabanová (2012, in Sokolová et al., 2015) uvádzajú podnetný model, v ktorom prezentujú nasledujúce oblasti sociálno-psychologických kompetencií učiteľa/učiteľky:

Prvou oblasťou je **oblasť intrapersonálnych kompetencií**, ktorá sa viaže predovšetkým na sledovanie a rozvoj vlastných intrapersonálnych procesov, ktoré organizujú a utvárajú všetky obsahy viažuce sa k vlastnému ja. Na prvej úrovni ide najmä o *poznanie seba*, svojich slabých a silných stránok, možností a potenciálu, či typu osobnosti. V procese *sebahodnotenia* ide o oceňovanie svojich vlastností, najmä tých, ktoré sú najdôležitejšie vo vzťahu k učiteľstvu a ktoré sú základným zdrojom pre sebarealizáciu. Schopnosť *sebareflexie*, ktorá už v sebe zahŕňa sebapoznanie, sebahodnotenie a sebareguláciu umožňuje určité „zrkadlenie“ a interpretovanie seba ako učiteľa/učiteľky. Poslednou úrovňou v oblasti intrapersonálnych kompetencií je *sebaakceptácia* ako výsledok hľadania svojej identity, vytvorenie postoja k sebe ako k učiteľovi, prijímanie ale aj vzdávanie sa, resp. zbavovanie sa niektorých vlastností.

Medzi **interpersonálne kompetencie** zaradíme *sociálnu percepciu* ako spôsob, akým poznávame iných a akým reflektujeme ich prítomnosť. Na druhej úrovni už nejde len o percipovanie prítomnosti iných ale aj o venovanie zámernej pozornosti, odhaľovanie zámeru a hodnotenie prijímaných informácií, pričom v kontakte s inými využívame *aktívne počúvanie*.

Verbálne a neverbálne komunikačné zručnosti sú výpoveďou o tom, ako človek chápe a interpretuje iných a vzťahy medzi nimi a ako s ostatnými zdieľa významy. Poznanie iných, schopnosť ich aktívne počúvať a komunikovať rôzne významy vytvára *zručnosti spojené s rôznymi druhmi interakcie – kooperáciou, kompetíciou (súťaživosťou), či riešením konfliktov*.

Využívaním **kompetencií spojených s riadením triedy** je učiteľ nielen vnímavý a citlivý k premenlivosti skupiny a k skupinovej dynamike v rôznych fázach vývinu skupiny (*senzitivita k skupinovej dynamike*), ale venuje tiež aktívnu pozornosť podnetom prichádzajúcim zo skupiny a reaguje na základe *etických* princípov svojej profesie. Do skupiny vnáša situácie vytvárajúce napríklad podmienky pre vzájomnú interakciu či tímovú spoluprácu (*podnecovanie skupinovej kohézie a pozitívnej klímy v triede*) a je schopný *riešiť problémové a záťažové situácie* v spojení so sebaovládaním.

V rámci **sociálno-inkluzívnych kompetencií** ide najmä o prácu so špecifickými skupinami a jednotlivcami, ktorým môže v škole hroziť vylúčenie. Ide o kompetencie, pomocou ktorých učiteľ zabezpečuje, aby tí, ktorým hrozí riziko sociálnej exklúzie, získali príležitosti a nevyhnutné zdroje na to, aby mohli plne participovať na vzdelávacom procese. Skupiny či jednotlivci, ktorí môžu byť identifikovaní ako osoby čeliace riziku vylúčenia, môžeme nájsť na oboch póloch škály, tzn. môže ísť o hrozbu vylúčenia na základe negatívnych ale aj pozitívnych konotácií. Ide napr. o jedincov s postihnutím, rizikom môže byť prostredie, z ktorého dieťa pochádza (etnické skupiny, cudzinci, azylanti), ale aj schopnosti dieťaťa (dieťa talentované, nadpriemerne nadané, v niečom výnimočné), či sociálno-ekonomický status rodiny (deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, deti s prítomnosťou CAN syndrómu, deti po ukončení ústavnej alebo ochrannej výchovy, a pod.). Na prvej úrovni sa tieto kompetencie prejavujú *senzitivitou k inakosti*, tzn. istou mierou vnímavosti a citlivosti voči rôznorodosti ľudí. Druhú úroveň predstavuje schopnosť vcítiť sa (*empatia*) do spôsobov zmýšľania a cítenia iných, adekvátne interpretovanie a identifikácia odlišných vzorcov správania. Tretiu úroveň predstavuje *akceptácia* inakosti, pričom akceptovanie nemusí nevyhnutne znamenať súhlas či obľubu. Na poslednej úrovni ide o konanie mimo rámec kontextu, ktorý je nám vlastný (*adaptácia*). Ide o preberanie uhla pohľadu odlišných skupín či jednotlivcov, čomu ale nezodpovedá len schopnosť prispôbiť sa novým podmienkam, ale aj súčasné prežívanie duševnej pohody, bezpečia a zdravia aj pri výrazne zmenených podmienkach.

Kvôli prehľadnosti uvádzame nasledujúce zhrnutie:

- Intrapersonálne kompetencie (sebapoznanie, sebahodnotenie, sebareflexia, sebaakceptácia).
- Interpersonálne kompetencie (sociálna percepcia, aktívne počúvanie, verbálna a neverbálna komunikácia, sociálna interakcia a riešenie konfliktov).
- Kompetencie spojené s riadením triedy (senzitivita k skupinovej dynamike, etika, tvorba klímy, podnecovanie kohézie, zvládanie problémových situácií v skupine).
- Sociálno-inkluzívne kompetencie (senzitivita k inakosti, empatia, akceptácia, adaptácia).

Autorky uvedeného modelu ešte uvádzajú, že každá z uvedených úrovní sa prejavuje v troch zložkách:

- a) Znalosť a uvedomenie (awareness) – odborné poznanie, ktorým jedinec v danej oblasti disponuje a význam, ktorý tomuto poznaniu pripisuje.
- b) Naladenie (attitude) – postoje a presvedčenia, ktoré ovplyvňujú reagovanie v konkrétnych edukačných situáciách).
- c) Zručnosť (skill) – konkrétne spôsoby správania, ktoré vie učiteľ cielene uplatniť pri práci s jednotlivcom a triedou. V odbornom aj laickom diskurze sa často zamieňajú pojmy kompetencia a zručnosť. Hoci ide o príbuzné pojmy, nemožno ich stotožňovať – kým zručnosť chápeme ako schopnosť vykonať určitú činnosť, reagovať určitým spôsobom, kompetencia zahŕňa aj zložku znalosti a postoja, teda posúdenia vhodnosti a efektivity určitého reagovania v danom kontexte. V tomto texte uprednostňujeme ako synonymum pojmu kompetencia pojem spôsobilosť pred pojmom zručnosť.

Využívanie sociálnych spôsobilostí je *individuálne a situačne podmienené*. Niektorí učitelia dokážu veľmi citlivo vnímať zmeny klímy v triede, vedia sa im prispôbiť, či ovplyvňovať ich, vedia sa vcítiť do starostí žiakov či rodičov, a pod. Iní nedokážu byť otvorení vo svojom jednaní, nevedia pracovať s chybou v učení, nie sú schopní reflektovať svoje správanie, podliehajú rôznym chybám percepcie (napr. haló-efektu, škatuľkovaniu žiakov, prenosu a pod.).

Existujú diskusie na tému, či sú sociálno-psychologické kompetencie dané a je to akési prirodzené nadanie pre kontakt s ľuďmi, alebo či sú výsledkom vzdelávania

a tréningu. Prikláňame sa k názoru, že sociálno-psychologické kompetencie pozostávajú zo zložky „nenaučiteľnej“ (určitých osobnostných predpokladov, ktoré tvoria potenciál pre prácu s ľuďmi, napr. temperament, zmysel pre humor, charizma, prirodzené komunikačné spôsobilosti, intuitívne copingové stratégie, a pod.) a z „naučiteľnej“ zložky rozvíjateľnej vhodne zvolenými profesionálnymi postupmi.

V závere tejto časti zameranej na profesionálne kompetencie učiteľa konštatujeme, že tradične je v príprave učiteľov veľká pozornosť venovaná odborovým a didaktickým kompetenciám, rezervy sú však v rozvíjaní ďalších kompetencií (najmä sociálnych, či diagnostických a intervenčných), čo reflektujú samotní učitelia a aj študenti učiteľských odborov, v neposlednom rade aj žiaci či rodičia. Ako sme už uviedli, jednou z charakteristík týchto kompetencií je fakt, že je možné ich formovať, rozvíjať, trénovať a doplňovať. Predpokladom na strane učiteľov je dokázať s odstupom reflektovať rôzne edukačné situácie, experimentovať so svojim správaním a hľadať jeho optimálne podoby, modifikovať postoje, prípadne venovať čas aj cielenému ďalšiemu rozvoju svojich kompetencií prostredníctvom rôznych, najmä zážitkovo orientovaných vzdelávacích, resp. rozvojových aktivít. Toto konštatovanie by však malo byť výzvou aj pre všetkých, ktorí participujú na pregraduálnej príprave učiteľov, kde by si rozvoj kompetencií zasluhoval väčší priestor než má doteraz - obvykle v podobe sociálno-psychologického výcviku s minimálnou časovou dotáciou (tu dodávame osobnú skúsenosť, že zaradenie takto orientovaných predmetov s využitím aktivizujúcich a zážitkových metód, napr. simulácií situácií s edukačným obsahom, hranie rolí, riešenie prípadových štúdií a pod., je pre študentov atraktívne a stretáva sa obvykle s ich záujmom). V neposlednom rade by táto skutočnosť mala byť viac reflektovaná tými, ktorí tvoria koncepcie v oblasti skvalitňovania podmienok výkonu učiteľskej profesie počnúc výberom vhodných adeptov na štúdium a končiac otázkami spoločenskej prestíže profesie.

1.3 UČITEĽ Z HLÁDISKA ŠTRUKTÚRY OSOBNOSTI

Ak sa na osobnosť učiteľa pozrieme z hľadiska štruktúry osobnosti, je možné popísať ho prostredníctvom nasledujúcich oblastí (niektorí autori v tejto súvislosti používajú pojem **personálne kompetencie**: **1. identita učiteľa**; **2. schopnosti**

viažuce sa k výkonu profesie (intelektové schopnosti, flexibilita, tvorivosť, sebaúčinnosť – self-efficacy, expresívne a organizačné schopnosti); 3. motivácia k výkonu profesie; 4. emocionálne charakteristiky učiteľa; 5. temperamentové, charakterové a sociálne vlastnosti.

1.3.1 Identita učiteľa

Psychológia skúma pojem identity na troch úrovniach, ktoré sú navzájom veľmi úzko prepojené – ide o úroveň intrapersonálnu, interpersonálnu a sociálnu. Na ***intrapersonálnej úrovni*** môžeme identitu chápať ako tzv. jadro osobnosti, sebadefinovanie, vedomie „Ja“ (self), ako vedomie vlastnej celostnosti, autenticity, nepretržitosti, stability vzhľadom k svojim zvnútorneným hodnotám a normám. Je to vlastne odpoveď na otázky typu kto som, kým som, kam smerujem, a pod. V žiaducej podobe je to reálny sebaobraz, primeraná sebaúcta, ujasnenosť životných cieľov, nájdenie zmyslu života, ujasnenosť kritérií posudzovania seba, ľudí, sveta, ktoré sú znakom zrelej – nielen učiteľovej – osobnosti.

Na ***interpersonálnej úrovni*** je identita definovaná ako výsledok identifikácie sa so sociálnymi rolami (pre naše potreby sa budeme zaoberať iba profesionálnou rolou učiteľa) a na ***sociálnej úrovni*** ako identifikácia sa s konkrétnymi sociálnymi skupinami ako súčasti sebadefinovania (pre naše potreby máme na mysli sociálne skupiny prepojené na rolu učiteľa – počnúc bezprostrednými kolegami na konkrétnej škole až po „virtuálne“ členstvo v učiteľskej komunite v tom najširšom slova zmysle).

Profesionálna osobná identita ako aj identifikácia so životnými rolami a sociálnymi skupinami sa v priebehu života utvárajú, jedinec si identitu „buduje“ – konštruuje a rekonštruuje, mení sa intenzita identifikácie, niekedy sa mení samotná identita spolu so zánikom roly (dochádza k profesionálnej migrácii). Profesionálna identita učiteľa má zaiste súvislosť s **vývojovými etapami jeho profesionálnej dráhy**. Průchom (2002) identifikované etapy sme upravili a doplnili Lucasovým (2011, in Mareš, 2013) modelom:

- 1) *voľba učiteľskej profesie a príprava na jej výkon* (rozhodnutie a motivácia ku štúdiu učiteľstva a samotné štúdium na vysokej škole),
- 2) *profesionálny štart* (učiteľ-začiatok),
- 3) profesionálna *adaptácia* (prvé roky výkonu učiteľskej profesie), kedy učiteľ zvláda záležitosti spojené s výučbou a s riadením triedy, ustáľuje sa jeho vyučovací štýl, kryštalizuje sa jeho chápanie výučby, utvára sa jeho profesionálna identita,

3) profesionálna *stabilizácia* (skúsený učiteľ, učiteľ-expert) – túto etapu Lukas (2011) dopĺňa o fázu *experimentovania a modifikovania* doterajších postupov, v ktorej je už učiteľ ukotvený vo svojej role, jeho vnímanie zdatnosti je vysoké, skúša nové postupy, modifikuje svoj vyučovací štýl; a o ďalšiu fázu *prehodnocovania*, spojenú s nástupom rutiny v pozitívnom aj negatívnom zmysle,

4) profesionálne *vyhasínanie*, ktoré je v začiatkoch spojené s určitou dávkou rezignácie ale nie zriedka je ešte prítomná snaha prispôbiť sa zmenám a novinkám, v závere tejto fázy však nie je možné hovoriť o jednoznačnom vyčerpaní a snahe o opustenie profesie u všetkých učiteľov, nakoľko mnohí výborní učelia nestrácajú motiváciu a profesionálne kvality ani vo vyššom veku. Z výskumov vyplýva, že existujú rozdiely v profesionálnej únave mužov a žien staršieho veku (Kasáčová, 2004). Zatiaľ čo ženy sú unavené interpersonálnou stránkou učiteľského povolania (únava zo žiakov, ich správania, vzťahov v kolektíve a pod.), muži majú tendenciu ignorovať reformné snahy v edukácii (chcú dokončiť profesionálnu kariéru v zabehnutých zvykoch). V tomto období je dôležitý kontakt s profesionálnym dorastom, aktuálnou odbornou literatúrou a novinkami v relevantných oblastiach, čo udržiava pružnosť profesionálneho uvažovania a konania.

Z uvedeného je zrejmé, že **formovanie profesionálnej identity** učiteľa začína už vo fáze rozhodovania k štúdiu učiteľstva a vo **fáze pregraduálnej prípravy** na výkon tejto profesie, prelomovým je potom nástup do praxe. Svatoš (2013, in Sokolová et al., 2015) uvádza, že obdobie učiteľskej prípravy a vstupu do praxe nemožno vnímať ako jednoliate, pozostáva totiž z niekoľkých ďalších štádií, pre ktoré sú charakteristické zmeny v „proučiteľskej“ identifikácii, postojoch a kompetenciách. Uvedený autor popisuje ranú fázu pedagogickej kariéry v šiestich fázach:

- Obdobie orientácie, kedy si absolventi stredných škôl volia učiteľský odbor štúdia. V tejto súvislosti Kasáčová (2004) poukazuje na rozdiely v motivácii k učiteľskej profesii už v štádiu rozhodovania a rozlišuje niekoľko skupín adeptov na učiteľské povolanie. Do prvej patria tí, ktorí túžia učiť, pomáhať iným či žiť v škole. Pre druhú skupinu je voľba učiteľského povolania náhradou za školu, na ktorú sa nedostali. Tretia skupina vníma učiteľské štúdium ako najschodnejší spôsob, ako dosiahnuť vysokoškolské vzdelanie. Poslednú skupinu tvoria tí, pre ktorých je učiteľstvo automatickou voľbou, danou rodičovsko – učiteľskými vzormi.
- Obdobie motivácie približne v prvom roku štúdia

- Obdobie prvého redefinovania približne koncom bakalárskeho štúdia, kedy dochádza k reflexii seba v učiteľskej role a jej prehodnocovaniu vo vzťahu k osobnej a sociálnej identite
- Obdobie druhého redefinovania v priebehu magisterského stupňa štúdia, prispieva k nemu väčší podiel predmetov zameraných na didaktiku a pedagogickú prax
- Obdobie kompetencie, obdobie ukončenia učiteľského štúdia. Absolvent učiteľstva je z hľadiska formálneho a právneho pripravený na výkon učiteľskej profesie. Výskumy zamerané na sebahodnotenie a prežívanie študentov v tejto tranzitnej fáze medzi štúdiom a praxou však ukazujú, že sa mnohí necítia byť na vstup do praxe dostatočne pripravení resp. nepociťujú dostatočnú *pedagogickú kondíciu*, pripravenosť a pohotovosť k pedagogickému výkonu.
- Obdobie vstupu do profesie, obdobie začínajúceho učiteľa, kedy po vstupe do praxe absolventi testujú poznatky, postoje a spôsobilosti nadobudnuté počas pregraduálneho štúdia.

Tranzit zo školy do zamestnania je dôležitou vývinovou zmenou. V porovnaní s predchádzajúcimi generáciami trvá súčasným mladým dospelým hľadanie profesijného uplatnenia dlhšie, stabilizácia v pracovnej role nastáva nie zriedka až okolo 30-teho roku života. Už počas štúdia študenti korigujú svoje predstavy o povolani v porovnaní s realitou, mnohí tiež nadobúdajú prvé pracovné skúsenosti v iných oblastiach. V súčasnosti nie je vôbec výnimkou, že mnohí študenti učiteľstva výrazne prehodnocujú svoj zámer byť naozaj učiteľmi a deklarujú rozhodnutie pôsobiť v inej pracovnej oblasti (tento postoj deklarujú v menšej miere študenti učiteľských odborov primárneho vzdelania, no v zarážajúco vysokej miere študenti odborov sekundárneho vzdelávania, niektoré štatistiky hovoria až o 45% študentov). Nástup do praxe pre budúcich učiteľov znamená vstup do profesie, ktorá je v našej kultúre často verejnosťou vnímaná ako neatraktívna, finančne podhodnotená a z hľadiska náročnosti ambivalentná (na jednej strane figuruje náročnosť spojená s učiteľským stresom, nevhodným správaním žiakov a pod., na druhej strane existujú názory, ktoré považujú učiteľstvo za nenáročné z hľadiska kratšieho pracovného času či prázdnin). Nástup do praxe po skončení štúdia učiteľstva znamená významnú rolovú zmenu, nakoľko profesia, s ktorou majú všetci dlhodobý kontakt od detstva z pozície žiaka, vyžaduje z pozície učiteľa odlišné vnímanie a hodnotenie školských situácií, objavovanie a hľadanie vlastnej profesionálnej identity a edukačného štýlu. Metaforou

tohto obdobia je „**šok z reality**“ (Sokolová et al., 2015), kde dochádza ku konfrontácii nadobudnutých kompetencií a očakávaní s reálnou podobou praxe, a ktorý nie zriedka vedie k predčasnému odchodu z učiteľskej profesie. Tento fenomén by mal byť eliminovaný zavedením tzv. adaptačného vzdelávania a uvádzajúcich zamestnancov v aktuálne platnej legislatíve.

Približne po piatich rokoch výkonu profesie hovoríme o tzv. skúsenom učiteľovi – expertovi, ktorým je praktik, v ktorého pracovných návykoch nastupuje určitá zdravá dávka rutiny. V súvislosti s profesionálnou identitou a identifikáciou sa s rolou učiteľa môžeme konštatovať, že až začiatkom tejto etapy dochádza k **vytvoreniu profesionálnej identity**, ktorá sa stáva súčasťou celkovej osobnej identity, pričom táto etapa zahŕňa profesijný vzostup, profesijnú stabilizáciu, niekedy migráciu. Autori Sternberg a Williams (2002) označujú úspešného učiteľa „*expertom*“ v prípade, že ovláda svoj predmet a príslušné súvislosti s inými predmetmi a praxou, pozná množstvo stratégií a postupov vyučovania, rozvíja vzťahy medzi žiakmi, dobre plánuje a organizuje svoj i žiakov čas, zároveň vykazuje vysokú mieru flexibility vo vzťahu k rozličným školským situáciám aj individuálnym rozdielnostiam.

Posledné obdobie, Průchom (2002) označované ako obdobie vyhasínania, možno označiť ako obdobie profesionálneho konzervativizmu, či preddôchodkové, no z hľadiska profesionálnej identity intenzívne prežívané, nakoľko veľmi zriedka dochádza k profesionálnej migrácii.

1.3.2 Schopnosti viažuce sa k výkonu učiteľskej profesie

- **Intelektové schopnosti a vedomosti (poznatky)**

Edukačné aktivity vyžadujú od učiteľa **vysokú mieru intelektových schopností a kognitívnych predpokladov** súvisiacich najmä s myslením, pozornosťou, pamäťou či samotným učením, tiež **špecifických schopností** (vo väzbe na vyučovaný predmet). Intelektové schopnosti sú tradične považované za základný predpoklad úspešnosti človeka v činnostiach, ktoré uskutočňuje, nakoľko od úrovne ich rozvoja závisí rozsah a hĺbka porozumenia náročnejším úlohám a zložitejším situáciám, príčinným súvislostiam a vzťahom medzi rôznymi javmi, sú základom učenia sa, prispôsobenia sa, ako aj kritického myslenia. Rôznorodosť edukačných činností

vyžaduje reflektujúceho a koncepcne mysliaceho profesionála, schopného narábať s abstraktnými pojmami, s hypoteticko-deduktívnym uvažovaním.

Učiteľ by mal mať aj veľký objem poznatkov a vedomostí vzťahujúcich sa nielen k vyučovaným predmetom a mal by disponovať širším spektrom záujmov, vrátane poznania záujmov svojich žiakov.

- **Flexibilita**

Ďalšou charakteristikou je primeraný stupeň **flexibility**. Učiteľ sa má cítiť istý v prostredí, ktoré sa neustále mení, má byť rozhodný pri vnášaní efektívnych regulačných a kontrolných zásahov a prijímať zodpovednosť za svoje rozhodnutia – opakom týchto charakteristík je rigidita, zotrvávanie na neefektívnych a zastaralých postupoch, podliehanie stereotypom a chybám pri posudzovaní iných.

Nároky na prácu učiteľov v poslednom období súvisia nepochybne s dynamikou v celej spoločnosti a s novými trendami vo vzdelávaní a v školstve. Učitelia vo všeobecnosti deklarujú súhlas s nutnosťou meniť školu a prispôsobovať prácu so žiakmi novým situáciám a potrebám spoločnosti. No na druhej strane sa nie zriedka stretávame s konzervatívnosťou učiteľov.

V tejto súvislosti uvádzame typológiu učiteľov podľa Vašutovej (2004) a Prokopa (2002), ktorá popisuje jednotlivé typy učiteľov podľa ich postojov ku školskej reforme na **tradicionalistov, chameleónov a entuziastov**. Na základe tejto typológie je možné odhadnúť reakcie učiteľov na zmeny a reformy a pravdepodobnosť ich podpory.

Učiteľ tradicionalista má negatívny postoj k reforme, reforma narušuje jeho stereotypy, je to učiteľ obtiažne adaptabilný. Z pohľadu zvonku je možné povedať, že taký učiteľ je pohodlný zavádzať inovácie a zmeny a z tohto dôvodu ľpie na tradičnom chápaní. S týmto tvrdením sa však nedá súhlasiť bez výhrady, nakoľko môže existovať aj iný dôvod, prečo sa učiteľ tradicionalista nechce vzdať svojich tradičných postupov, ktoré považuje za osvedčené, správne a efektívne a nevidí dôvod, aby ich menil. K reformným zmenám (zvlášť tých, ktoré sú „nariadené“) pristupuje neochotne a zavádza ich len veľmi pomaly.

Učiteľ chameleón má k školskej reforme ambivalentný postoj. Uvedomuje si potrebu zmien, ale je k reformným snahám zdržanlivý a prijíma ich len „naoko“, pretože je toho názoru, že reforma nič nové ho neprinesie.

V tejto typológii je zmienený aj typ učiteľa entuziastu, ktorý s nadšením reformu víta a akceptuje ju v prípade, že zmeny reformou vyvolané zodpovedajú jeho predstavám, čo však býva len výnimočne.

- **Tvorivosť**

Vo všeobecnosti sa dnes kladie veľký dôraz na to, aby bol učiteľ **tvorivý**. Toho môžeme charakterizovať, ako profesionála, ktorý:

- **má poznatky o tvorivosti**, o jej rozvíjaní, o prekonávaní bariér tvorivosti (percepčných, intelektových, emocionálnych, i bariér kultúry a prostredia),
- má k tvorivosti **pozitívny postoj**, sám sa v nej rozvíja,
- disponuje tvorivými schopnosťami (originalitou, flexibilitou, fluenciou, senzitivitou, redefinovaním a elaboráciou)
- má podporu a dôveru zo strany vedenia, má nižší počet žiakov v triede, má vhodné materiálne a priestorové podmienky, finančné ocenenie a možnosti zvyšovania kvalifikácie
- má priestor, ochotu a spôsobilosti pre uplatňovanie **metód vypracovaných v koncepcii tvorivo-humanistickej výchovy**, a to metód rozvoja kognitivizácie, emocionalizácie, motivácie, socializácie, autoregulácie a axiologizácie a kreativizácie (KEMSAK), napr. zadávanie úloh s divergentným riešením, brainstorming, učenie riešením problémov, využívanie metód na rozvoj kritického a hodnotiaceho myslenia u žiakov, rozvoj predstavivosti, fantázie, zmyslovej citlivosti, využívanie rôznorodých aktivizujúcich a zážitkových metód, a pod.
- pozná a uplatňuje **zásady tvorby tvorivých úloh**:
 - vnášať do učenia prekvapenie (prezentovať jav, ktorý nie je v súlade s očakávaniami),
 - vyvolávať pochybnosti, nechať robiť žiakov odhady, používať intuíciu, logicky argumentovať na obhajobu svojho riešenia,
 - vytvárať kognitívnu neistotu (problém môže mať viac riešení, divergentné úlohy),
 - zadávať náročné úlohy, individualizovať ich (tzv. šité na mieru danému jedincovi)
 - nastoľovať rozporné tvrdenia (nútiť do overovania tvrdení, aby žiaci tvrdenia bezvýhradne neprijímali),
 - dramatizovať podanie úloh.
- tvorivosť učiteľa sa prejavuje aj v spôsobilosti vytvárať **tvorivú klímu** v triede, tým, že: (1) vytvára dostatok možností, aby si žiaci mohli poznatky osvojovať samostatne, pýtaním sa a diskusiou, skúmaním, hľadaním rôznych zdrojov, (2)

podnecuje aktivitu, divergenciu, vytváranie príležitostí pre myšlienkovú slobodu, diskusiu, polemiku, prezentuje a podporuje toleranciu rôznych názorov, (3) menej formálne, demokraticky vedie výučbu a vytvára pocit bezpečia, bez strachu vyjadriť názor, prezentovať nápad, udeľuje viac pochvál ako kritiky, oceňuje nielen výsledok ale aj proces.

- **Sebaúčinnosť, profesionálna zdatnosť učiteľa**

Vnímaná osobná účinnosť, resp. zdatnosť (self-efficacy) sa definuje ako presvedčenie ľudí o ich schopnosti mať kontrolu nad úrovňou ich fungovania a nad udalosťami, ktoré ovplyvňujú ich život. Funguje ako dôležitý súbor determinantov ľudskej sebaregulácie (Bandura, 1991), Predstavuje akúsi silu vlastných presvedčení o vlastnej schopnosti správne a efektívne reagovať na nové a ťažké situácie a vysporiadať sa s pridruženými prekážkami a ťažkosťami. V rámci sebaúčinnosti môžeme rozlišovať všeobecnú vnímanú osobnú účinnosť alebo špecifickú osobnú účinnosť, ktorá sa vzťahuje na konkrétne správanie v určitej oblasti.

Pod pojmom *učiteľova vnímaná profesionálna zdatnosť* rozumieme učiteľovo presvedčenie o svojej kompetentnosti vyučovať a vychovávať iných ľudí, vyrovnávať sa s pedagogickými úlohami na určitej úrovni náročnosti v meniacich sa pedagogických situáciách a naučiť iných to, čo si stanovili.

Toto presvedčenie sa zakladá na učiteľovom subjektívnom hodnotení vlastných schopností a spôsobilostí, na jeho vedomostiach a pedagogických skúsenostiach, na prežívaní, ktoré sprevádza jeho pedagogickú činnosť. Toto presvedčenie vychádza tiež z pozorovania a porovnávania, ako si počínajú a ako sa darí iným učiteľom a v neposlednom rade vychádza aj z hodnotenia svojich vlastností a výkonových možností, ktoré prevzal od iných ľudí.

Učiteľovo presvedčenie vychádza z toho, čo učiteľ o sebe vie z minulosti a ako si vedie v súčasnosti a je orientované do budúcnosti. Vyjadruje jeho očakávania, ako sa mu bude dariť v ďalších situáciách, vyjadruje mieru jeho sebadôvery a dôvery v to, čo je schopný dokázať (Mareš, 2013).

Vnímaná profesionálna zdatnosť učiteľa ovplyvňuje jeho rozhodovanie o tom, ako bude postupovať v konkrétnej situácii. Je to súčasť jeho profesionálnej identity, jeho dôležitá autoregulačná vlastnosť. Učitelia, ktorí majú vysokú vnímanú zdatnosť, obvykle volia náročnejšie úlohy, zložitejšie postupy, bývajú vytrvalejší a emocionálne

vyrovnanejší. Vnímaná zdatnosť nie je nemenná charakteristika, je možné ju ovplyvňovať autoreguláciou a pomocou intervencií zvonku.

Viaceré zdroje uvádzajú (in Wiegerová, 2012), že existujú dva typy profesionálnej zdatnosti učiteľov. Prvý typ je učiteľova **osobná** vnímaná zdatnosť, keď učiteľ uvažuje len sám o sebe, o svojej profesionálnej zdatnosti riešiť pedagogické úlohy a svojej zdatnosti naučiť žiakov to, čo majú vedieť, pričom neberie do úvahy iné faktory (napr. rodinné prostredie žiakov, ich schopnosti, motiváciu a pod.). Druhý typ je učiteľova **globálna** vnímaná zdatnosť – tá vychádza z presvedčenia, že učiteľ sám nemôže výraznejšie ovplyvniť žiakovo učenie, nakoľko je limitovaný podmienkami a okolnosťami, ktoré nemôže ovplyvniť a meniť. Vnímaná profesionálna zdatnosť je charakteristika, ktorú si pripisujú aj celé *skupiny* učiteľov (študenti učiteľstva, učitelia v praxi, učitelia určitých predmetov, učitelia určitých typov či stupňa škôl, alebo učiteľský zbor ako celok) – tu ide o vnímanú **kolektívnu** zdatnosť.

- **Expresívne, organizačné schopnosti**

Podľa Holečka (2014) sú pre kvalitný výkon učiteľskej profesie potrebné tiež **expresívne schopnosti** – sú predpokladom zrozumiteľného a kultivovaného verbálneho aj neverbálneho vyjadrovania myšlienok, citov, postojov, teda nejde len o schopnosť zrozumiteľného výkladu učiva či prezentácie poznatkov, ale aj o schopnosť celkovej efektívnej a osobnej sebareprezentácie. Uvedený autor tiež zdôrazňuje význam **organizačných schopností** učiteľa, potrebných v riadení vlastnej práce aj práce žiakov.

1.3.3 Motivácia vo vzťahu k výkonu učiteľskej profesie

Pri analýzach motivácie k učiteľskému povolaniu a v samotnom učiteľskom povolaní dominujú ako hlavné prednosti tejto práce jej tvorivý charakter a trvalá spolupráca s mladou generáciou. Dobrý učiteľ je motivovaný ku svojej práci **vyššími psychickými potrebami**, ako je napríklad:

- **potreba poznávať nové a toto poznanie vhodnou formou predávať iným**,
- **potreba pomáhať iným** (žiakom pomáhať zvládnuť učivo, riadiť ich činnosť, rozvíjať ich osobnosť, pripravovať ich na dospelosť). Dôvodov, pre ktoré sa väčšina pomáhajúcich pracovníkov, a teda aj učiteľov, rozhodla pre svoju profesiu, je niekoľko.

Jeden spoločný by sme však s istotou identifikovali ako snahu pomáhať a byť nápomocný druhým ľuďom v stave ich nevedomosti, neskúsenosti, neznalosti, duševnej nepohody, krízy – a práve to však na druhej strane činí z pedagógov výrazne zraniteľnú kategóriu zamestnancov ohrozených syndrómom vyhorenia.

- **potreba sebarealizácie**,

- **potreba sebaúcty** (posilňovaná či oslabovaná celým sociálnym kontextom učiteľa – žiakmi, rodičmi, kolegami, nadriadenými, inšpektormi, verejnosťou, médiami, atď.),

- **potreba výkonu**, a pod.

Vo všeobecnosti je známe, že výkon v akejkolvek oblasti (a teda aj v činnosti učiteľa, v neposlednom rade aj v činnosti žiaka) je ovplyvňovaný množstvom činiteľov, no tie najdôležitejšie sú určite schopnosti (všeobecné a špecifické) a motivácia, ktorá sa premieta do pracovnej spokojnosti/nespokojnosti – o tomto fenoméne ešte bude reč v závere tejto kapitoly. Tiež je známy fakt, že motivovaný a primerane zapálený učiteľ dokáže nadchnúť žiakov pre svoj predmet, dokáže výučbu urobiť zaujímavou a dokáže ovplyvňovať motivačné nastavenie iných. Sprostredkovane tak dokáže eliminovať aj negatívne prejavy v správaní žiakov, ktoré sú nie zriedka spôsobené nudou a nenachádzaním zmyslu školských aktivít a ich prepojenia s reálnym životom (napr. vyrušovanie, rozptýlenosť aktivít, denné snenie, únavu či agresivitu).

Ako sme už uviedli na viacerých miestach, štúdium učiteľstva a následné vykonávanie tejto profesie je spojené s prelínaním sa motívov s rôznym zameraním, štruktúrou, intenzitou, či perzistenciou.

Motív moci je relatívne často diskutovanou témou v pracovných pozíciách s asymetrickými vzťahmi, a v tzv. pomáhajúcich profesiách, kam učiteľská profesia nepochybne patrí. Prioritne je nutné odlíšiť moc personalizovanú, ktorá sa upiera na budovanie a udržanie vlastnej pozície a moc socializovanú, ktorá sa premieta do pomoci a podpory iných. Motív moci môže byť nevedomý alebo sčasti uvedomovaný, jeho aktuálne vyjadrenie je výrazne ovplyvnené osobnostnými ale aj sociokultúrnymi vplyvmi.

Moc učiteľa je významným činiteľom, ktorý ovplyvňuje interakciu a v podstate celý výchovno-vzdelávací proces, a má v psychologickom chápaní nasledujúce dimenzie:

1. moc odmeňovať, 2. donucovacia moc (moc trestať), 3. referenčná, vzťahová moc – je podmienená úctou, obľúbenosťou, náklonnosťou či sympatiami a je dosiahnuteľná vtedy, ak sa učiteľ stane pre svojich žiakov vzorom, s ktorým sa identifikujú, **4. expertná moc** – vyplývajúca z faktu, že učiteľ ako člen skupiny

disponuje väčším spektrom poznatkov, dokonale ovláda svoj predmet, býva vždy pripravený na vyučovanie (expertnú moc v triede môže získať aj výborný žiak), **5. legitímna moc** – vyplýva z toho, že učiteľ disponuje istými právami vyplývajúcimi z jeho pozície, 6. informačná moc – učiteľ disponuje informáciami, ktoré nie sú dostupné žiakom (Kollárik, Sollárová, 2004).

Spôsob uplatňovania moci učiteľa sa neoddeliteľne spája s **autoritou** učiteľa. Z hľadiska ovplyvňovania učiteľom je rozhodujúce, s akým „osobným vkladom“ prichádza učiteľ do vzťahu. Autorita je vlastne možnosť a schopnosť ovplyvňovať iných, pričom Vališová (2008) rozlišuje: **1. štatutárnu autoritu** – je typom autority, ktorá vyplýva z pozície učiteľa, z jeho formálneho statusu, **2. charizmatickú autoritu** – jej silu a utváranie ovplyvňuje vyžarovaná energia, vzhľad, postoje, sebavedomie, komunikačné zručnosti, láskavosť, pedagogický takt, pozitívny vzťah k ľuďom, vysoká miera emocionálnej inteligencie, **3. odborná autorita** – sa vytvára v súvislosti s úrovňou profesijných vedomostí a zručností, **4. morálna autorita** – sa vytvára poctivým vzťahom k sebe, k iným, k svetu, je reprezentovaná silou charakteru a humanity, ktorá je v človeku. Učiteľ teda nepochybne pôsobí na výkon a vývin žiakov tým, že má u nich autoritu – autorita tak patrí do sústavy činiteľov, ovplyvňujúcich efektívnosť výučby. Mať učiteľa, ktorý má autoritu, je pre žiakov zadosťučinením, zdrojom istoty, že „sú v dobrých rukách“, že učiteľ je skutočný odborník, ktorý si vie poradiť s problémami, že je spravodlivý a rozhodný, má osobnostné kvality a je profesionálne zdatný – v takom prípade hovoríme o tzv. prirodzenej autorite, spojenej s rešpektom a obdivom zo strany žiakov. *Prirodzená autorita je opakom tzv. formálnej autority*, ktorá je vynucovaná disciplinárnymi prostriedkami a zdôvodňovaná formálnou pozíciou. K takémuto autoritárskemu spôsobu uplatňovania moci sa často uchylujú učitelia, ktorí si nie sú istí sami sebou a usilujú sa tak o zavedenie „pevného režimu“ bez zmyslu pre špecifické situácie, spojeného s využívaním trestov, vyhrázaním sa, hnevom, zvyšovaním hlasu. Takýto spôsob uplatňovania autority často vyvoláva odpor, žiaci majú tendenciu vzdorovať a bojovať s učiteľom, provokovať ho, čo v konečnom dôsledku interferuje s cieľmi výučby. Už niekoľko rokov je aktuálnou témou tzv. kríza autority v súvislosti s tým, že mladí ľudia prejavujú svoju túžbu po identite, sebaapresadení a autonómii už v skoršom veku, majú menšie obavy z trestu a berú menší ohľad na okolie. Učiteľova rola tak zostáva síce rolou vedúceho aktéra výučby, ale mal by ju presadzovať menej direktívne a viac sprostredkovane, cestou vytvárania partnerstva so žiakmi. Helus (2007) uvádza, že zvládnuť túto premenu

svojej roly, tj. *zvládnuť prechod od postavenia dominantného autokrata k postaveniu vnímavého organizátora* spoluúčasti všetkých na efektívnej výučbe patrí medzi najnáročnejšie úlohy súčasnej prípravy a celoživotného vzdelávania učiteľov. V edukácii je tak potrebné o.i. nastoľovať tému moci, jej využívania a zneužívania v interpersonálnych vzťahoch, poukazovať na rozpoznanie manipulatívnych stratégií či dešifrovanie patologickej potreby exhibície, preferovať modely kultivovaného zaobchádzania s mocou nielen v školskom, ale aj rodinnom či širšom sociálnom prostredí, učiť ľudí zaobchádzať s týmto fenoménom tak, aby dokázali mať „moc nad vlastnou mocou“.

Klasické nazeranie na podobu interakcie medzi učiteľom a študentom (v dimenziách vodcovstva, moci, sily, konfliktu, či viac-menej jednosmerného ovplyvňovania podoby interakcie zo strany učiteľa) sa v súčasnosti mení aj vďaka nasledujúcim trendom: prenikanie tvorivých a komplexných metód a foriem do výchovno-vzdelávacieho procesu, napr. kooperatívne vyučovanie, projektové vyučovanie, využívanie aktivizačných a zážitkových metód a pod., vstup alternatívnych koncepcií, informačno-komunikačných technológií, vďaka ktorým interakcia v súčasnej škole nadobúda nové dimenzie, ktoré je nutné rešpektovať a rozvíjať. Za efektívny je považovaný určitý stupeň dominancie, ktorý vychádza zo zdravého sebavedomia, odborných a metodických kvalít učiteľa a ktorý sa prejavuje pohotovosťou a rozhodnosťou v spojení s priateľskosťou. V odbornej literatúre (Mertin, 2010) sa objavuje v poslednom období pojem „**láskavá náročnosť/prísnosť**“ – to znamená, že sa učiteľ správa k žiakovi, akoby bol aspoň o 2 roky starší, tj. dôstojne a s úctou, pričom mu nastavuje vysokú latku jednak vzdelávaciú, jednak výchovnú. Láskavá náročnosť obsahuje odmeny aj tresty, dôležité je, aby učiteľ kritizoval nedostatok vedomostí či odsudzoval nevhodné správanie, ale nezhadzoval osobnosť žiaka. *V spojení so zaujímavou, nápaditou výučbou a zmyslom pre humor je láskavá náročnosť uvádzaná ako najčastejšia charakteristika „ideálneho učiteľa“ optikou žiakov.*

V závere časti o motivácii učiteľov je možné uviesť prehľad **motivujúcich a demotivujúcich faktorov** v učiteľskej profesii. Medzi percipované pozitíva práce učiteľov, ktoré je možné označiť ako motivujúce, resp. *stabilizujúce faktory* viacerí autori (napr. Vašutová, 2010) zaraďujú nasledujúce: vysoká miera pracovnej spokojnosti učiteľov, atraktivita práce s ľuďmi (deťmi), hrdosť a vedomie náročnosti vykonávanej profesie, priaznivé podmienky pre tvorivú činnosť, sloboda v činnosti,

prázdniny, možnosť disponovať časom, dobrý tím kolegov a vzájomná podpora, dobrý prístup nadriadených a efektívne vedenie, rodinný typ školy, možnosti rôznorodých vzdelávacích ciest, a pod.

Z perspektívy učiteľov sú podľa Vašutovej (2010) deklarované nasledujúce oblasti zmien, ktoré môžeme označiť ako demotivujúce, resp. *destabilizujúce faktory*: časté zmeny v školských vzdelávacích programoch, tvorba nových programov, kontroverzné stránky kurikulárnej reformy, ťažkosti pri jej implementácii, nízka miera spoločenskej podpory práce učiteľov, neochota meniť fungujúci dobre zabehnutý systém školy, náročnejšia práca s deťmi, narastajúce problémy s nedisciplinovanosťou žiakov, nezáujem žiakov o vzdelávanie a nízka miera úsilia, komplikovanejšie vzťahy s rodičovskou verejnosťou, vysoká fluktuácia v učiteľskom zbore, nedostatočne vnímaví, málo facilitujúci či podporujúci kolegovia, neefektívne štýly vedenia školy, neadekvátne materiálne podmienky, hektickosť práce, nadmerná administratíva a byrokratická záťaž.

1.3.4 Emocionálne charakteristiky učiteľa

Významným prvkom učiteľovej osobnosti je **integrita osobnosti**, ktorá sa prejavuje múdrosťou a emocionálnou stabilitou. Zdravá a vyrovnaná osobnosť učiteľa pozitívne ovplyvňuje charakter a kvalitu vzťahu so žiakmi, podmieňuje dobrú atmosféru v triede, podnecuje záujem žiakov o predmet, ich prežívanie života v škole, a pod. Vyrovnaná a prevažne kladná odozva učiteľa voči žiakom napomáha vzniku pocitu psychologického bezpečia a istoty. Emocionálna nevyrovnanosť, ktorá sa prejavuje premenlivosťou, netrpezlivosťou, nepredvídateľnosťou, neprimeranými emocionálnymi reakciami vytvára náročné a stresujúce prostredie. Pre učiteľa by mala byť charakteristická prevládajúca optimistická nálada, mal by byť schopný ovládať svoje citové prejavy, neprenášať konflikty z rodiny do školy a naopak. Mal by disponovať citovou zrelosťou a vyrovnanosťou, tj. rovnováhou medzi rozumovou a citovou zložkou psychiky. Žiaci totiž citlivo vnímajú a záporne hodnotia tzv. náladovosť učiteľa, prípadne túto negatívnu vlastnosť využívajú vo svoj prospech. **zrelosť** učiteľovej osobnosti. Nezrelý učiteľ, ktorý nedokáže spolupracovať s ľuďmi, neváži si ich, je podozrievavý, robí unáhlené úsudky, neuvedomuje si svoje motívy a nedokáže regulovať svoje afekty, reaguje na nezrelé prejavy žiakov podobným

spôsobom, na rovnakej úrovni a oslabuje tak svoju možnosť výchovného pôsobenia. Zrelá osobnosť sa nedá vyprovokovať a reaguje uvážlivo. Tým prejaví svoju vnútornú prevahu. Žiaci tak učiteľa postupne uznávajú a prijímajú jeho výchovné požiadavky. (Čáp, Mareš, 2001)

Emocionálna inteligencia je téma, ktorá si zaslúži pozornosť všetkých, ktorí sa zaoberajú správaním ľudí a medziľudskými vzťahmi. Pedagóg nepochybne patrí k profesiám, ktoré sa s touto témou stretávajú, či už z uhla pohľadu na vlastnú osobnosť, alebo z uhla pohľadu na osobnosť žiakov (čo uvádzame v kapitole zameranej na žiaka). V súčasnosti je dôvodom tak intenzívneho spopularizovania tohto pojmu zrejme fakt odvekej túžby človeka nájsť odpoveď na jednu zo zásadných otázok, čo robí človeka úspešným (a následne spokojným) v pracovnom i osobnom živote. Popri kognitívnych charakteristikách (kam patrí tzv. mentálna či rozumová inteligencia, ako aj vedomosti) sú to práve kvalitatívne dimenzie, tvoriace nasledujúcu štruktúru:

a) Kompetencie (spôsobilosti) vzťahujúce sa k vlastnej osobe, k sebe samému:

Sebauvedomenie, sebaopoznanie, adekvátny sebaobraz – spôsobilosť orientovať sa vo vlastných duševných pochodoch a stavoch, istota preferencií, poznanie vlastných možností, schopnosť využitia intuície. Obsahom tejto dimenzie je emocionálne sebauvedomenie (cit pre vlastné emócie, objektívne hodnotenie ich dopadu), reálne sebahodnotenie (uvedomenie si vlastných plusov a mínusov, poznanie hraníc), sebadôvera (sebaistota, vedomie vlastnej ceny, možností schopností).

Sebaovládanie – spôsobilosť zvládať okamžité impulzy a emócie. Obsahom tejto dimenzie je spoľahlivosť (schopnosť dodržiavania základných pravidiel slušnosti a zmysel pre fair play), svedomitosť (schopnosť niesť zodpovednosť za vlastné správanie i za pracovný výkon), prispôsobivosť (schopnosť adekvátne reagovať na zmeny), schopnosť inovácie (otvorenosť voči prijímaniu nových nápadov, tvorba vlastných nových nápadov, postupov a pod.). Zrejme najdôležitejšou kvalitou z uvedeného prehľadu štruktúry emocionálnej inteligencie je sebauvedomenie, sebaopoznanie, sebahodnotenie, sebaúcta, sebakritika, sebareflexia, self-koncept a sebaobraz – umožňuje udržať a prehľbovať žiaducu sebakontrolu a pomáha tiež zvládať záťažové situácie, frustráciu, neúspech.

Motivácia k vyšším cieľom – emocionálna tendencia vedúca k vzostupu, napredovaniu, aktivite. Obsahom tejto dimenzie je zdravá ctižiadosť, loajalita so skupinou či organizáciou, iniciatíva, optimizmus (vytrvalosť na ceste k cieľu, ochota prekonávať prekážky, schopnosť odložiť uspokojenie na neskorší čas).

b) Kompetencie v oblasti medziľudských vzťahov

Empatia – uvedomovanie si pocitov, potrieb a záujmov iných ľudí. Táto dimenzia obsahuje pochopenie (správny odhad pocitov a tendencií iných ľudí, schopnosť a ochota zaujímať sa o nich, prípadne ich aktívne ovplyvňovať žiaducim smerom), spôsobilosť stimulovať osobnostný rast iných ľudí (vycítiť, kedy je potrebné povzbudenie či podpora), orientácia na klienta/žiaka predvídanie a správne rozpoznanie jeho potrieb), snaha o rozvíjanie a využitie diverzity (dosahovanie vyššej výkonnosti tímu využitím rozdielnosti jeho členov), cit pre politiku organizácie, sledovanie tendencií (spôsobilosť správne sa orientovať v rôznych emocionálnych prúdoch v skupine či organizácii).

Obratnosť v spoločenskom styku – flexibilita, schopnosť docieľiť žiaduce reakcie zo strany iných ľudí. Obsahom tejto dimenzie je spôsobilosť ovplyvňovať a voliť správnu taktiku, komunikačná spôsobilosť, vodcovská spôsobilosť, ochota k zmenám, spôsobilosť zvládať konflikty, spôsobilosť vytvárať vzťahy a väzby, spôsobilosť spolupracovať v tíme.

Učiteľské povolanie vyžaduje tiež rozvinuté **tzv. vyššie emócie**, tj. city intelektuálne (túžba po poznaní, pochybnosti, zvedavosť), city estetické (vkus, zmysel pre krásu, harmóniu), etické (čestnosť, úprimnosť, cit pre spravodlivosť, svedomie), atď.

1.3.5 Temperamentové, charakterové a sociálne vlastnosti učiteľa, interakčný štýl učiteľa

Vlastnosťami osobnosti rozumieme trvalejšie charakteristiky jednotlivca, ktoré sa prejavujú a môžeme ich pozorovať v jeho správaní a ktoré vyjadrujú individuálnu odlišnosť ľudí. Vlastnosti sa utvárajú počas vývinu jednotlivca, sú relatívne stabilné a trvalé, predstavujú konzistentné dispozície k určitým spôsobom správania. Niektoré sú viac produktom konštitučných vplyvov (temperamentu), iné produktom učenia (v

případe charakteru je to cestou opakovanej skúsenosti, stotožnenia sa so vzormi, tiež ako dôsledok odmien a trestov, a pod.), pri mnohých vlastnostiach zasa ide o interakciu konštitúcie a učenia (napr. vlastnosti, ktoré označujeme ako sociálne dimenzie osobnosti).

- **Vlastnosti učiteľa súvisiace s jeho temperamentom**

Temperament človeka priamo ovplyvňuje **dynamiku prežívania a správania** a vďaka nemu disponuje človek vlastnosťami, ktoré sú prevažne vrodené a relatívne stále, aj keď v malej miere je možná ich modifikácia prostredníctvom autoregulačného pôsobenia v procese „sebavýchovy“. Vlastnosti temperamentu každého vychovávateľa majú výrazný vplyv na dieťa, učiteľ by preto mal poznať svoj typ a prípadne sa pokúsiť o tlmenie záporných prejavov. Laický pohľad na temperamentové typy sa dosť líši od odborne psychologického pohľadu, nakoľko zdôrazňuje len niektoré „spopularizované“ charakteristiky a opomína iné, či už pozitívne alebo negatívne, všetky typy totiž obsahujú spektrum charakteristík na oboch póloch. Je potrebné tiež podotknúť, že v praxi pomerne zriedka existuje čistý vyhranený typ, obvykle ide o prelínanie dvoch typov. Diskutovaná je tiež otázka, *aký typ je najvhodnejší pre učiteľskú profesiu*, na čo tiež neexistuje jednoznačná odpoveď, nakoľko rôzne pedagogické situácie si vyžadujú rôzne typy a využitie ich pozitívnych stránok – pre zvládanie nedisciplinovanosti je vhodný trpezlivý flegmatik (vďaka vysokej miere sebaovládania), pre organizovanie tvorivej výučby cholerik (vďaka svojej angažovanosti, pracovitosti a entuziazmu), pre úlohu triedneho učiteľa sa zrejme najviac hodí sangvinik (vďaka spoločenskosti a priateľskosti). Pre učiteľskú profesiu je zrejme najmenej vhodný melancholik v prípade, že prevládajú jeho negatívne charakteristiky ako je prílišná plachosť, uzavretosť, nepraktickosť, či dlhodobjšie negatívne emocionálne nastavenie.

Sangvinik – je spoločenský, priateľský, vyrovnaný, aktívny, optimistický, výrečný, podnikavý, dobre prispôsobivý, rozhodný, ale tiež ľahostajný, ľahkomyselný, nedôsledný, nevytrvalý, ovplyvniteľný, nesústredený, málo náročný na seba, so sklonom k povrchnosti. Mal by pestovať väčšiu vytrvalosť, dôslednosť, sústredenie.

Cholerik – býva pribojný, energický, nebojácny, zásadový, tvorivý, samostatný, veľmi aktívny, výkonný a iniciatívny, ale tiež príliš impulzívny, výbušný, náladový s nedostatkom sebaovládania, skôr jedná než myslí, netrpezlivý, neznášanlivý, tvrdohlavý, vzdorovitý. Mal by sa naučiť sebaovládaniu a sebakontrolu.

Flegmatik – je trpezlivý, rozvážny, vyrovnaný, pokojný, zodpovedný, so zmyslom pre spravodlivosť, vytrvalý, schopný znášať dlhodobé zaťaženie, prispôsobivý, disciplinovaný, spoľahlivý, ale tiež niekedy príliš pomalý, nerozhodný, pasívny, so sklonom k lenivosti a zotrvačnosti až konzervativizmu v názoroch či metódach. Mal by pracovať na zvýšení svojej aktivity, pružnosti, prekonaní pohodlnosti, rozvíjaní tvorivosti.

Melancholik – býva veľmi citlivý, chápací, ohľaduplný, obetavý, svedomitý, starostlivý, ale tiež bojazlivý, pesimistický, plachý, uzavretý, precitlivý, urážlivý, nedôverčivý, mierny, príliš zhovievavý, nedôsledný, nepraktický. Mal by pracovať na svojom reálnom postoji k životu a posilnení sebadôvery.

- **Vlastnosti učiteľa v súvislosti s charakterom**

Charakterové vlastnosti osobnosti patria k smerovo-dynamickým vlastnostiam človeka, majú morálny význam, vyjadrujú vzťah človeka k javom, činnostiam, ľuďom, k sebe samému, prejavujú sa v preferencii hodnôt, vystupujú ako ukazovateľ zameranosti osobnosti a ako regulátor jej správania. Charakterové vlastnosti určujú mieru súladu správania človeka so všeobecne prijímanými morálnymi zásadami či normami danej spoločnosti a kultúry. Ak poznáme charakter človeka, je možné predvídať, aké alternatívy správania bude preferovať. Ak nechceme na tomto mieste príliš „moralizovať“, možno bude potrebné zdôrazniť aspoň ten fakt, že učiteľov **morálny kredit** je jednou z najvýznamnejších charakteristík z dôvodu toľko zdôrazňovaného významu učiteľa ako vzoru správania pre žiakov. Helus (2010) a iní autori dlhodobo vyzývajú k pedagogike obratu, tj. zmeny cieľov edukačného úsilia z orientácie na vzdelanie, výkon a úspech na orientáciu na rozvoj osobnosti dieťaťa v oblasti etickej a duchovnej (prosociálnosť, altruizmus, slušnosť, čestnosť, zásadovosť, a pod.) a tu charakter učiteľa ako vzoru žiaduceho správania naberá ešte viac na významnosti.

Holeček (2014) uvádza potrebu **pedagogického taktu** v učiteľovom správaní (správneho, citlivého a pohotového reagovania spojeného s objektivitou, spravodlivosťou, empatiou), ktorý umožňuje nadviazať so žiakmi vzťah vzájomného porozumenia a rešpektu. Taký učiteľ je pri výučbe náročný, zároveň je schopný vytvoriť priateľskú atmosféru tvorivej spolupráce. Žiaci uňho oceňujú zmysel pre humor, a tiež tzv. pedagogický optimizmus (vieru v žiaka, v možnosti jeho pozitívneho vývoja v študijnom i osobnom živote).

- **Sociálne vlastnosti učiteľa a jeho interakčný štýl**

Do kategórie **sociálnych či interpersonálnych vlastností**, resp. sociálnych dimenzií osobnosti zaraďujeme tie osobnostné vlastnosti, ktoré sa prejavujú predovšetkým v sociálnej interakcii a túto interakciu ovplyvňujú (Oravcová, 2004). V edukačnom procese sa prostredníctvom sociálnej interakcie realizujú základné edukačné ciele, ale súčasne je významným nástrojom formovania osobnostných dimenzií žiakov, nástrojom rozvíjania ich sociálnych vlastností a spôsobilostí, kde učiteľ je modelom a vzorom nielen osobným, ale často aj profesionálnym (nakoľko ovplyvňuje motiváciu žiakov stať sa učiteľmi ako on). Do popredia teda určite vystupuje **interakcia učiteľa a žiaka, či učiteľa a žiakov či celej školskej triedy** (viď kapitola zameraná na riadenie školskej triedy). Nepochybne významnou súčasťou sociálnej siete v edukačnom prostredí je **interakcia učiteľa s rodičmi**. Pre rodiča spravidla predstavuje dieťa významnú hodnotu, školskú úspešnosť detí rodičia pomerne intenzívne prežívajú a komentáre učiteľa k výkonu dieťaťa môžu vzťahovať aj na svoju osobu či svoje výchovné úsilie, komunikácia s nimi preto môže byť náročná, rovnako ako náročná môže byť interakcia s rodičom problémového dieťaťa. Učiteľ vstupuje aj do viac či menej zložitých **interakcií a vzťahov so svojimi kolegami**, ostatnými učiteľmi, s vedením školy, apod. Kolegiálne vzťahy síce predstavujú možný zdroj opory učiteľa, ale môžu tiež vytvárať konfliktné pole pre stretávanie odlišných odborných prístupov, prístupov ku žiakom, či iných oblastí školského života. K tejto téme sa ešte vrátime v ďalšej kapitole venovanej učiteľskému stresu.

Sociálne vlastnosti vymedzili a opísali ich viacerí autori: patrí tu asi najznámejšia Jungova typológia, v ktorej sa nachádza *extraverzia a introverzia*, neskôr k týmto vlastnostiam priradil Eysenck dimenziu *emocionálnej lability a stability* a vytvoril

typológiu osobnostných typov: emocionálne stabilný extravert (sangvinik), emocionálne labilný extravert (cholerik), emocionálne stabilný introvert (flegmatik) a emocionálne labilný introvert (melancholik). Leary (Oravcová, 2004) vytvoril model interpersonálneho správania osobnosti, kde vlastnosti zoradil okolo dvoch základných polárnych dimenzií moci a lásky: *dominancia – submisivita a hostilita – afiliácia* (pričom každá dimenzia má svoje charakteristické prejavy a vyvoláva u partnera interakcie zodpovedajúce správanie). Autor ich popisuje nasledovne:

Dominancia – pribojnosť, prejavuje sa energickým správaním, autoritou, ktorá stojí na schopnostiach človeka. Takýto človek rád a dobre organizuje iných, vedie ich, učí prikazuje. Vyvoláva úctu a poslušnosť. Vhodná je preňho pedagogická činnosť, tiež manžérske pozície. Ak však túto vlastnosť preženie, stáva sa diktátorom, autokratom, pedantom, ktorého iní nerešpektujú radi, boja sa ho.

Submisivita – podriadenosť, prejavuje sa plachosťou, skromnosťou, rezervovanosťou až poníženosťou voči iným. Človek je radšej vedený, nerád organizuje, radšej sa podriaďuje iným. Prekompenzovanosť vlastnosti sa prejavuje servilnosťou, slaboštvom, sebaponižovaním, bezcharakterným päťolízachťvom.

Hostilita – nepriateľskosť, prejavuje sa tvrdosťou, kritickosťou, trestaním iných, ráznosťou, nekompromisnosťou, správanie tohto človeka vyvoláva pocity viny, nedôveru, strach, prípadne otvorený či pasívny odpor. Extrémne sa táto črta prejavuje agresiou, útočným správaním.

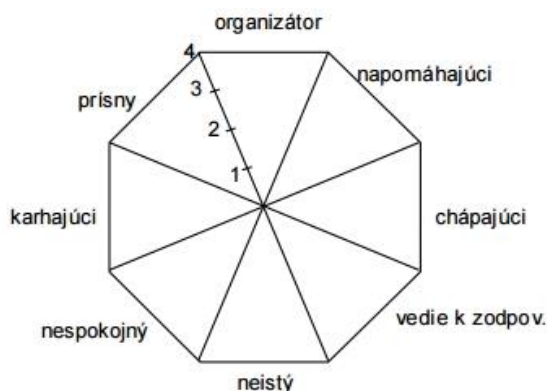
Afiliácia – priateľskosť, prejavuje sa extravertovaným, príjemným správaním, ochotou k spolupráci, tento človek nachádza uspokojenie v priateľských vzťahoch, rád pomáha iným, kooperuje. Vyvoláva väčšinou priateľskú odozvu. I táto vlastnosť však môže byť prehnaná, vtedy sa prejavuje strnulým, či „umelým“ takpovediac sladkým správaním, neschopnosťou povedať niekomu kritické slovo, takýto človek pôsobí nedôveryhodne.

Ako uvádzame na viacerých miestach tohto textu, učiteľská profesia je spojená s rôznymi podobami interakcie a s nespočetným počtom interakčných situácií, v ktorých sa prejavujú osobnostné charakteristiky učiteľa, prioritne jeho sociálne vlastnosti. Najčastejšou a teda aj najviac analyzovanou je interakcia so žiakmi, ktorej je venovaná pomerne veľká pozornosť v odbornej literatúre, vrátane pomerne rozsiahlych výskumov.

Nakoľko každý učiteľ inklinuje k určitému spôsobu interakcie, ktorý uňho prevláda v rozličných interakčných epizódach, môžeme hovoriť o jeho **interakčnom štýle**. Interakčný štýl je relatívne stabilná charakteristika učiteľa, čo napomáha študentom predvídať správanie učiteľa a pripraviť sa naň. Základom v súčasnosti veľmi využívaného modelu interakčného štýlu učiteľa holandských autorov Wubbelsa, Cretona a Hooymayersa (1987, in, Mareš, Gavora et al., 2004) je vyššie uvedený Learyho model interpersonálneho správania. Holandskí autori vytvorili model, ktorý je možné znázorniť pomocou dvoch osí, pričom na vertikálnej osi tvoria krajné polohy charakteristiky *dominantný a submisívny* (do akej miery učiteľ udržiava moc a ako sa jej vzdáva) a na horizontálnej osi sú krajnými polohami vlastnosti *ústretový a odmietavý* (do akej miery učiteľ vychádza študentom v ústrety, chápe ich, pomáha im, keď majú problémy, alebo naopak je voči nim neprístupný a uzavretý). Výsledný model je tak tvorený ôsmymi sektormi správania učiteľa, ktoré boli využité aj na tvorbu metodiky, slúžiacej na diagnostiku (žiakmi, kolegami, expertami) či autodiagnostiku interakčného štýlu učiteľa:

- **organizátor** vyučovania – má prehľad o všetkom, čo sa v triede deje, vyučuje efektívne, dokáže udržať pozornosť žiakov, učivo vysvetľuje jasne, zadáva úlohy, určuje postup,
- **napomáhajúci** žiakom – pomáha žiakom, ak potrebujú pomoc, vytvára v triede príjemnú atmosféru, je priateľský, taktný a žiaci mu dôverujú,
- **chápujúci** – je trpezlivý, tolerantný, dokáže žiakov vypočuť, rád s nimi diskutuje
- **vedúci žiakov k zodpovednosti** – umožňuje žiakom prijímať rozhodnutia v triednych záležitostiach, je veľkorysý, dáva voľnosť, slobodu, vytvára priestor na samostatnú prácu, prijíma ospravedlnenie z rozumných dôvodov,
- **neistý** – svoju nevedomosť maskuje, býva zmätený, často je v rozpakoch, žiaci ho ľahko vyvedú z miery, nezasahuje do diania, vyčkáva, pripúšťa vlastné zlyhania, ospravedlňuje sa,
- **nespokojný** – je podozrievavý, vyhráža sa, žiakov podceňuje, je ťažké sa mu zavďačiť, tvári sa mrzuto, nevrlo,
- **karhajúci, kritizujúci** – ľahko sa rozčúli, je netrpezlivý, žiakom často adresuje ironické poznámky, trestá
- **prísny** – vyžaduje sústredenosť a bezpodmienečnú poslušnosť, vynucuje si ticho, je príliš náročný, žiakov za porušenie pravidiel trestá, prísne skúša a hodnotí.

Dimenzie, ktoré sú na grafe umiestnené naproti sebe, vyjadrujú protikladné vlastnosti: učiteľ, ktorý je dobrý organizátor, nemôže byť zároveň značne neistý, alebo učiteľ, ktorý napomáha žiakom, nemôže byť zároveň veľmi nespokojný a pod.



Iný prístup k analýze interakčného štýlu učiteľa ponúkajú napr. autori Čáp a Mareš (2001), ktorí uvádzajú štýly analogické s výchovnými štýlmi:

a) autokratický štýl (typický je preňho záporný emocionálny vzťah k žiakom/študentom a silné riadenie – zákazy, príkazy, obmedzovanie samostatnosti, vyžadovanie poslušnosti, vyvolávanie strachu),

b) liberálny štýl s nezájmom o žiakov (záporný emocionálny vzťah a slabé riadenie – nízke požiadavky, ľahostajnosť),

c) láskavý liberálny štýl (kladný emocionálny vzťah a slabé riadenie – nízke požiadavky, až extrémny záujem o problémy žiakov, ich prehnaná ochrana, ospravedlňovanie nedostatkov),

d) integračný štýl, v iných typológiách označovaný často ako demokratický (kladný emocionálny vzťah a stredné riadenie – pokojný, neagresívny, bez napätia, snaží sa porozumieť a zaujímať sa o žiakov, žiakom prejavuje dôveru, kladie primerané požiadavky a láskavou formou kontroluje ich plnenie, chváli a oceňuje, podporuje samostatnosť a iniciatívu, využíva rešpektujúce formy komunikácie, vytvára priestor na účasť žiakov na rozhodovaní, na podávanie návrhov, využíva formatívne pôsobenie malej sociálnej skupiny, a pod.).

Gillnerová (2006) používa v tejto súvislosti pojem **edukačný štýl** a vymedzuje ho pomocou obdobných dvoch dimenzií – edukačného *vzťahu* (charakterizovaného

kvalitou kladný, stredný alebo záporný) a edukačným *riadením* (ktoré môže byť silné, stredné, rozporné alebo slabé). Výskumy uvedenej autorky jednoznačne ukázali, že najlepšie hodnoteným edukačným štýlom je štýl vyznačujúci sa kladným edukačným vzťahom a silným edukačným vedením. Naopak najmenej oceňovaným štýl je charakterizovaný zápornou hodnotou vzťahu a slabým riadením.

V každom správaní jednotlivca sa teda uplatňuje určitý štýl, ktorý sa odvíja od jeho osobnostných vlastností, skúseností, ale je aj situačne podmienený. Nie je reálne nanútiť rovnaký štýl sociálneho správania každému učiteľovi, no ak vychádzame z predpokladu, že učiteľovo správanie je návodom, modelom pre sociálne správanie žiakov, predsa môžeme v zásade konštatovať, že **žiaduca podoba štýlu sociálneho správania** učiteľa by mala mať nasledujúce podoby (Oravcová, 2004):

- primerane dominantný so značnou dávkou afiliácie,
- zachovávajúci asymetričnosť vzťahu, ale umožňujúci partnerstvo,
- viac kooperujúci než kompetitívny,
- štýl charakterizovaný prosociálnosťou, nie hostilitou, rozhodne bez agresie,
- protektívny, bez prílišnej kritiky,
- charakterizovaný nezávislosťou, samostatnosťou, zodpovednosťou, zrelosťou.

Výskumy zamerané na **efektívnosť učiteľa** poukazujú na významný podiel oceňovaných *sociálnych atribútov* v školských činnostiach. Efektívni učitelia sa vyznačujú nasledujúcimi charakteristikami (Walls et al., 2002).

- afektívna oblasť – vrelí, priateľskí a starostliví,
- oblasť didaktických spôsobilostí – organizovaní, pripravení, jasne plánujúci, efektívne organizujúci hodiny, efektívne prepájajúci schémy medzi látkou, obsahom predmetu a jej didaktickým spracovaním,
- oblasť motivácie – záujem o učenie, entuziazmus,
- oblasť žiackej či študentskej participácie – aktivizujúci študentov, interaktívne sa pýtajúci, otvárajúci diskusiu, navodzujúci množstvo vzájomných interakcií,
- oblasť pravidiel – kladúci nároky a požiadavky, jasne predkladajúci a dodržiavajúci pravidlá, vyžadujúci vysoké štandardy riadenia a vedenia práce, nemajúci problémy s riadením triedy (o čom pojednávame v nasledujúcej kapitole),
- flexibilní a reflexívni v reakciách na potreby študentov,
- zdatní vo facilitácii sociálneho a kognitívneho rastu študentov.

Medzi **nežiaduce prejavy v interakcii učiteľa so žiakmi** môžeme zaradiť také, ktoré vyvolávajú negatívne reakcie pri nadmernom používaní vo vyučovaní: 1. nariadovanie, komandovanie, 2. napomínanie, vyhrážanie sa, 3. moralizovanie, poučovanie, 4. rozčuľovanie, krik, 5. prílišné objasňovanie a nekonečná argumentácia, 6. kritizovanie a obviňovanie, prejavovanie nesúhlasu, 7. neustále chválenie jednotlivca, favoritizmus, 8. prezývanie, zahanbovanie, ponížovanie, posmievanie sa, irónia, sarkazmus, 9. subjektívne interpretovanie správania, hľadanie príčin, 10. sondovanie, vypočúvanie, vyzvedanie, vyšetrovanie, 11. prehnaný nevyžadovaný súcit, 12. stiahnutie sa, odvrátenie pozornosti, nevšímanie si, zľahčovanie situácie, vyžadujúcej riešenie.

Na záver tejto časti ešte hádam stojí za zmienku aj ten fakt, že interakčný štýl je spôsob kontaktu, ktorý **je typický** nielen pre učiteľa, ale **aj pre žiaka**, či rodiča, resp. je to charakteristika oboch zúčastnených aktérov, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou každého vzťahu, ovplyvňuje priebeh a výsledok každej interakcie, jej kvalitu, zahŕňajúc emocionálne a motivačné aspekty.

1.4 UČITEĽ Z HLÁDISKA TYPOLÓGIE VYUČOVACIEHO ŠTÝLU

Téma *interakčného štýlu* učiteľa, prezentovaná v predchádzajúcom texte, sa v aktuálnom odbornom diskurze často prelína s témou *vyučovacích štýlov, štýlov vedenia, či typológií učiteľov*. V tejto oblasti je zreteľná terminologická neujasnenosť v odlíšení uvedených pojmov, pričom rôzni autori preferujú rôzne hľadiská kategorizácie a tak môžeme nájsť naozaj rozsiahle spektrum týchto typológií. Spoločným východiskom všetkých je však **učiteľovo chápanie výučby**, ako komplexu názorov, postojov a argumentov, ktorými tieto postoje zdôvodňuje. Tento komplex vytvára kognitívnu a emocionálnu základňu pre učiteľovo uvažovanie o edukácii, pre hodnotenie edukácie (i seba samého) a pre učiteľovo jednanie so všetkými aktérmi edukačného procesu (Mareš, 2013). Učiteľovo chápanie výučby plní niekoľko funkcií:

- projektívnu (čo a ako chce učiteľ robiť),
- selektívnu (čo pokladá za dôležité a čo za okrajové),
- motivačnú (čo ho motivuje k určitej činnosti, čo ho necháva ľahostajným, čo ho podnecuje k odporu),
- regulačnú (ako sa reálne rozhoduje, ktoré postupy riadenia preferuje),

- konatívnu (o čo sa snaží, čo je preňho vzdialenejším, vyšším cieľom jeho konkrétneho jednanie v pedagogických situáciách),
- hodnotiacu (ako a podľa čoho hodnotí edukačnú skutočnosť, sám seba aj ďalších aktérov a čo z toho vyvodzuje),
- rezultatívnu (aké výsledky dosahuje a ktoré výsledky ležia mimo jeho dosah).

Učiteľovo chápanie výuky sa neobjavuje odrazu, vzniká **postupne** a v priebehu profesionálnej dráhy sa mení. Mnohí učitelia nemajú vždy jasne formulované a vyhranené chápanie výučby, niekedy existuje len v akejsi implicitnej (intuitívnej, hmlistej, nie presne definovanej) podobe. Učitelia sa tiež líšia v miere **originálnosti** v chápaní výučby a následnom uplatňovaní v edukačnom štýle – niektorí sami nehľadajú, ale preberajú hotové chápanie výučby od nejakej autority, iní si eklekticky vyberajú z rôznych zdrojov nesúrodé časti a niekedy ich nepredvídateľne uplatňujú (napr. prispôbujú sa tomu, čo chce nadriadený, alebo reagujú na módne trendy). Zrejme najlepšou cestou je tvorivé overovanie takého chápania výučby, ktoré zodpovedá jednak naturelu učiteľa, jednak podmienkam, v ktorých pracujú, jednak novým poznatkom relevantných vied (najmä psychológie a pedagogiky), jednak skúsenostiam. Takí učitelia sa zaujímajú o rozdielne názory, overujú výhody a nevýhody, vymieňajú si skúsenosti, pokúšajú sa precizovať svoje názory a tak sa stávajú sa expertmi.

Popisované učiteľovo chápanie výučby spolu s osobnostnými charakteristikami popisovanými v predchádzajúcej kapitole a spolu so skúsenosťami učiteľa, sa následne premieta do postupov vyučovania, snahy naučiť žiakov stanovené učivo a súčasne pracovať s triedou, do celkového správania a teda do individuálne špecifického **vyučovacieho štýlu učiteľa**. Nejde tu zďaleka len o využívanie *vyučovacích metód*, ktoré majú neosobný charakter, ale sú to postupy typické pre daného učiteľa, svojim spôsobom špecifické a dotvárajúce jedinečnosť učiteľa.

Zelina (1998) zdôrazňuje relativitu vo vzťahu k vyhranenému používaniu jedného vyučovacieho štýlu učiteľom, nakoľko zdôrazňuje, že jeho uplatnenie závisí nielen od osobnosti učiteľa, ale aj od charakteristík žiakov a tiež od konkrétnej situácie a úlohy (to čo platí pri jednej metóde, nemusí pri inej, rovnako overený prístup v jednej triede nemusí byť prenosný do inej triedy). Paralelu je možné nájsť v zisteniach o vodcovstve v rôznych sociálnych či pracovných skupinách, ktoré potvrdzujú, že efektivita skupiny

súvisí so schopnosťou vodcu integrovať viaceré štýly vedenia a prípadne ich meniť počas práce skupiny v závislosti od aktuálnych úloh (Rovňanová, 2015).

Vychádzajúc z hľadiska preferencie aspektu vzdelávania, alebo aspektu výchovy v činnosti učiteľa môžeme na úvod uviesť často citovanú typológiu autora Caselmana a jeho označenie učiteľa ako **logotrop** (ktorý kladie dôraz na učivo) alebo **paidotropa** (ktorý kladie dôraz na žiakov, ich vývinové a individuálne osobitosti). Aktuálnou optikou je možné konštatovať, že oba aspekty (vzdelávací aj výchovný) v súčasnosti do edukačnej praxe komplementárne patria a že by nemali byť postavené proti sebe, naviac je zrejmé, že obidva typy učiteľov vo svojich krajných podobách môžu viesť k nežiaducim výsledkom (Ďurič et al., 1997).

Ďalšou „klasickou“ typológiou je Flandersov model, založený na **direktívnej a nondirektívnej** (indirektívnej) dimenzii (Zelina, 1998). Direktívny učiteľ sa prejavuje správaním, pre ktoré je typické prikazovanie, dirigovanie, moralizovanie, kritizovanie. Nondirektívny učiteľ žiakov povzbudzuje, vyslovuje im dôveru, kladie otázky a očakáva odpovede, rozvíja kritické myslenie, zadáva divergentné úlohy čím podporuje tvorivosť, všíma si potreby a prežívanie žiakov, rešpektuje žiakov a rozvíja ich osobnosť, motivuje. Aj keď ide o typológiu pomerne staršieho dátá, stále je s pomerne veľkou frekvenciou využívaná aj výskumne – napr. sa potvrdila skutočnosť, že čím vyššiu úroveň sebahodnotenia, resp. vnímanej profesionálnej zdatnosti učiteľ dosahuje, tým viac inklinuje k tendencii riadenia vyučovacieho procesu indirektívnym spôsobom, tj. inklinuje k tvorivo-humanistickému štýlu edukácie.

Švec (2005) rozlišuje dva vyučovacie štýly a to **adaptačný a inovatívny**. Pri adaptačnom využíva učiteľ tradičné „praxou overené“ vyučovacie metódy, inovácie prijíma s nedôverou, centrom diania v triede je samotný učiteľ, nie žiaci. Podľa niektorých autorov je to viac racionálne založený typ s prevahou ľavej mozgovej hemisféry. Naopak pri inovatívnom (s prevahou pravej hemisféry, kreatívnejšom, či emocionálnejšom) štýle učiteľ využíva nové, moderné metódy, v centre pozornosti je žiak, ktorý sa môže aktívne zapájať do výučby, dostáva priestor na aktivitu a vyjadrenie. Aj pri tejto typológii platí vzájomná kombinovateľnosť a obidva môžu byť použité aj v rámci jednej vyučovacej hodiny.

Typológia osobnosti z hľadiska jej hodnotovej orientácie podľa Sprangera sa stala základom Doringovej (Ďurič et al., 1997) typológie učiteľovej osobnosti, ktorá je

tvorená 6 typmi: **1. teoretický typ** - sa vyznačuje väčším záujmom o teoretické poznávanie, o problémy vlastného učebného predmetu, než o žiakovu osobnosť; **2. ekonomický typ** – takýto učiteľ sa usiluje s čo najmenším úsilím dosiahnuť u žiakov čo najväčšie výkony; **3.estetický typ** – sa vyznačuje prevahou iracionality nad racionalitou, dominuje u neho fantázia a tiež potreba formovať žiaka ako „umelecké dielo“; **4. sociálny typ** – sa prejavuje tým, že neprejavuje záujem len o jednotlivých žiakov ale aj o triedu ako celok; **5. mocenský typ** – jeho výraznou črtou je presadzovanie seba samého; **6. ideový (náboženský typ)** – vníma seba a svoje pôsobenie na žiakov v spojitosti s vyššími hodnotami, všeľudskými princípmi, zmyslom života.

Základom typológie autorov Fenstermachera a Soltisa (2008) sú nasledujúce kritériá: metódy výučby, chápanie edukačných cieľov a obsahu vzdelávania a chápanie žiaka a vzťahu učiteľ-žiak. Uvedení autori vytvorili tri kategórie (typy) učiteľov a ich vyučovacích štýlov:

- **Manažérsky – exekutívny štýl:** učiteľ je chápaný ako manažér učenia a získavania vedomostí, zručností a kompetencií. Je systematický, vyznačuje sa efektivitou a dobrou organizáciou (žiaci vedia čo a ako sa budú učiť), zdôrazňuje učivo, premyslené no viac tradičné metódy a **transmisívny** prenos hotových poznatkov od učiteľa k žiakom, poskytuje adekvátnu korektívnu spätnú väzbu, kladie dôraz na priebežnú prácu s chybou. Podceňuje však potreby žiakov, málo rešpektuje individualitu a zanedbáva rozvoj vzťahov so žiakmi.
- **Facilitačný štýl:** je opakom predchádzajúceho štýlu. Podporuje autenticitu osobnosti žiakov, rešpektuje ich potreby, vlastnosti, skúsenosti (**konštruktivistický** prvok), berie ohľad na jedinečné schopnosti, záujmy, obavy, silné a slabé stránky, je facilitátorom rozvoja osobnosti žiakov. Dbá na interakciu medzi žiakmi a medzi žiakmi a učiteľom. Zvládnutie učiva nechápe ako cieľ, ale ako prostriedok rozvoja osobnosti, nevytvára nátlak, ale ani nemotivuje žiakov k systematickému učeniu, využíva viac zážitkové metódy, voči žiakom je niekedy príliš ústretový, čo môžu zneužívať.
- **Liberálny štýl:** je charakteristický snahou učiteľa naučiť žiakov novému spôsobu myslenia sprostredkovaním rôznych myšlienok a teórií, pomáha im stať sa morálnymi, erudovanými a hodnotnými, preferuje prvky „slobodného“ vzdelávania, učivo chápe ako symbol ľudského poznania. V niektorých zdrojoch

je tento štýl doplnený aj o tzv. **pragmatický** aspekt, v ktorom sa pozornosť učiteľa sústreďuje na prepojenie učiva so životom.

Je zrejmé, že v praxi sa zriedka vyskytuje jednoznačne vyhranený typ a že uvedené typológie sú vytvorené s istou dávkou teoretickej schematizácie. Všetky typológie osobnosti učiteľa či vyučovacích štýlov sú však určite vhodnou autodiagnostickou pomôckou pre učiteľa v rámci jeho sebareflexie a prípadnej modifikácie smerom k zefektívneniu svojej edukačnej činnosti. Prispôbenie štýlu svojmu naturelu ako aj potrebám žiakov a potrebám úloh obyčajne vedie k úrovni učiteľa – experta, pre ktorého je typická flexibilita, dynamičnosť a mnohotvárnosť (charakteristike učiteľa-experta sa venujeme na inom mieste tohto textu).

1.5 UČITEĽ AKO MANAŽÉR ŠKOLSKEJ TRIEDY

Učiteľ v školskej práci realizuje rôzne činnosti, ktoré zahŕňajú mnoho sociálnych aktivít, ktoré súvisia s reflektovaním, naplňovaním a rozvíjaním interakcií so žiakmi ale aj s ďalšími sociálnymi aktérmi, účastníkmi edukačného procesu (rodičmi, kolegami, nadriadenými, v neposlednom rade aj s verejnosťou, ktorá má tendenciu učiteľa hodnotiť pomerne prísne). Sieť vzťahov, v ktorej sa učiteľ pohybuje, je neobyčajne rozsiahla, zložitá, komplikovaná rôznorodá a tým náročná z hľadiska jej zvládnutia, je tiež charakteristická *intenzitou* svojho pôsobenia a *dlhodobosťou* zotrvania v týchto vzťahoch.

V tomto zmysle do popredia určite vystupuje **interakcia učiteľa a žiaka, či učiteľa a žiakov či celej školskej triedy**. Učitelia vstupujú do edukačných interakcií a vzťahov so žiakmi zámerne aj nezámerne, pracujú so žiakmi odlišného pohlavia, rôzneho veku a s rôznymi vývinovými charakteristikami, s rôznorodými schopnosťami, temperamentovými i charakterovými vlastnosťami, s rôznou motiváciou, s rôznymi učebnými štýlmi, so žiakmi z rôzneho sociokultúrneho a výchovného prostredia, s rôznymi skúsenosťami, postojmi, prekonceptami, atď. Do všetkých interakcií učiteľ vstupuje rovnako so svojimi osobnostnými charakteristikami, popísanými vyššie, postojmi, a pod.; navyše interakcia je často ovplyvnená aj situačnými faktormi. Rola učiteľa a rola žiaka sú jasne vymedzené, sú asymetrické, ale komplementárne, no samotní žiaci vstupujú do týchto interakcií tiež aktívne.

Vzájomná interakcia je ovplyvnená mnohými faktormi, napr. aj tendenciou učiteľa schematicky typizovať žiakov, napr. na nasledujúce kategórie (Helus, 2007):

- *Žiaci výborní, spolupracujúci s učiteľom.* Sú zdrojom hrdosti učiteľa a jeho oporou v triede, spolieha sa na nich a dôveruje im, vidí v nich výsledok svojho pedagogického pôsobenia, spája si s nimi pocity zadosťučinenia a zmysluplnosti svojej práce.
- *Žiaci, ktorých učiteľ považuje za schopných, príp. nadaných, ale v určitom zmysle problémových* (sú nespoľahliví, nedisciplinovaní, nepracujú systematicky, trestuhodne nevyužívajú svoje schopnosti). Učiteľ sa s nimi ocitá v konfliktoch, niekedy ho roztrpčujú, ale predsa len v ňom vyvolávajú pocit, že si zaslúžia, aby sa im venoval.
- *Žiaci poslušní, vďační za prejavy pomoci a sympatie učiteľa, ale považovaní za menej schopných,* horšie prosperujúcich. Učiteľ od nich neočakáva vysoké výkony, ale prejavuje im sympatie, snaží sa im pomôcť, aby sa necítili menejcenne, posilňuje ich študijné sebavedomie.
- *Žiaci vyslovene problémoví,* s ktorými je učiteľ v konflikte, považuje ich za zlo triedy a je presvedčený, že by trieda fungovala oveľa lepšie, keby tam neboli, „láme nad nimi palicu“.
- *Žiaci, ktorí tvoria neurčitý, málo diferencovaný súbor,* nie sú ani dobrí ani zlí, ničím nepútajú pozornosť, učia sa priemerne, výrazne nevyrušujú.

Toto schematizovanie nie je chybou, ak si nad ním učiteľ udrží nadhľad a nepodľahne chybám percepcie (napr. chybe sebanaplňujúceho sa proroctva – Pygmalion či Golem efektu, atribučnej chybe, chybe hodnotenia v zmysle prísnosti či miernosti, a pod.) a dokáže si uvedomiť dôsledky svojho – od uvedenej typológie odvodeného - správania na ich výkon a správanie, dokonca ak dokáže žiakom poskytnúť tzv. korektívnu skúsenosť. V opačnom prípade môže dôjsť k výrazným negatívnym dopadom na osobnosť žiaka – stigmatizácii či nálepkovaniu žiaka ako zlého, lenivého, neschopného, ktorú veľmi pohotovo preberajú aj iní žiaci voči nemu; k naučenej bezmocnosti; k trvalej frustrácii z neustáleho trestania, či z neustáleho ohrozenia neúspechom; zakomponovaniu úzkostnosti a nízkej sebadôvery do trvalej osobnostnej štruktúry žiaka a pod. V prípade učiteľových obľúbencov môže dôjsť k vytvoreniu neprimeraného sebavedomia, pocitu nadradenosti (ako opaku pocitu menejcennosti), niekedy aj k zneužívaniu učiteľovej náklonnosti.

Väčšina aktivít učiteľa sa deje smerom k celej triede, a to je dôvod, prečo sa v aktuálnom pedagogicko-psychologickom diskurze objavuje téma **riadenia školskej triedy, či manažmentu triedy**. Riadenie (manažment) triedy môžeme chápať ako **diferencované, učiteľom vytvárané podmienky pre učenie sa žiakov**, facilitáciu procesu učenia a hodnotenia jeho priebehu a výsledkov, vrátane sebahodnotenia žiakov. Tematicky sa táto problematika prelína s témami, ktoré sme už spomínali v tomto texte - *rola učiteľa, kompetencie učiteľa s dôrazom na kompetencie sociálne, interakčný štýl, či vyučovací štýl učiteľa*, motív moci v učiteľskej profesii.

Ako sme zdôraznili na viacerých miestach tohto textu, požiadavky na učiteľa majú dnes pomerne komplexný charakter, smerom k riadeniu školskej triedy ide o zvládanie edukačných aktivít zameraných na obsah a ciele výučby rovnako ako na riešenie pedagogických situácií a aktuálne vzniknutých problémov. Kounin (1970, in Lukas, Lojdová, 2017) ako zakladateľ modernej teórie riadenia triedy, kladie dôraz na prepojenie disciplíny a procesu výučby a tak môžeme hovoriť **o manažmente správania a o manažmente výučby**, ktoré sa navzájom prelínajú a navzájom sa ovplyvňujú.

Manažment správania je spájaný s budovaním pozitívnej klímy v školskej triede, budovaním vzťahu učiteľ-žiaci, s dodržiavaním pravidiel. Do vzťahu učiteľ žiaci vstupuje niekoľko **zložiek**:

- *inštitucionálna*: učiteľ reprezentuje školu ako inštitúciu, ktorá má svoj cieľ, normy a pravidlá (napr. školský poriadok),
- *rodičovská*: vzťah U-Ž je aj citovo zafarbený, učiteľ pomáha deťom uspokojovať ich potreby, pomáha im, je pre nich určitým dôverníkom, poradcom, oporou, niekedy dokonca kompenzuje nedostatočnú starostlivosť rodičov,
- *priateľská*: kolegiálna, partnerská, spolupracujúca zložka,
- *osobná a ľudská*: vzájomné spolužitie trvajúce dlhý čas vytvára priestor aj pre prejavenie „ľudskej“ stránky vzťahu, spoločné zážitky, zvládanie záťažových situácií, výmena osobných názorov, posudzovanie vlastností, správania, atď.

Manažment výučby zahŕňa kompletnú výstavbu výučbovej jednotky: ciele, obsahy metódy, hodnotenie, spätná väzba pre žiakov, atď. Dostávame sa tak k didaktickým stratégiám a v širšom chápaní ku kvalite výučby, ktorá je základným prediktorom školskej úspešnosti žiakov, ovplyvňuje záujem žiakov o predmet, vedný odbor (dokonca aj jeho voľbu v budúcnosti).

Stratégie riadenia (manažmentu) triedy môžeme rozdeliť na **proaktívne** (také, ktoré sú zamerané na predchádzanie negatívneho správaniu a nespolupráci a ktoré podporujú angažované a želané správanie) a **reaktívne**. Proaktívne sú postavené na budovaní vzťahu a na dôvere aktérov, a na vopred dohodnutých pravidlách a vedomí dôsledkov. Reaktívne stratégie sú zamerané na už existujúcu nedisciplinovanosť a nespoluprácu a učiteľ sa nimi usiluje minimalizovať tieto negatívne prejavy s rôznou mierou efektivity (tie bližšie popisujeme v kapitole zameranej na problémové správanie žiakov). Na tomto mieste pre ilustráciu zmienime najčastejšie prejavy nevhodného správania, ako ich uvádza Kyriacou (1991): rozprávanie bez vyvolania, hlučnosť, nevenovanie pozornosti učiteľovi, neplnenie úloh, bezdôvodné opustenie miesta, vyrušovanie spolužiakov, neskoré príchody. Súčasné výskumy potvrdzujú zintenzívnenie negatívnych prejavov smerom k v agresívnym prejavom žiakov voči sebe aj voči učiteľovi, hrubej ignorácii požiadaviek učiteľa, používaniu vulgarizmov apod.

Do stratégií riadenia triedy sa premietajú všetky charakteristiky učiteľa, o ktorých sme písali v tejto kapitole – jeho kompetencie, vlastnosti, postoje, jeho interakčný štýl, vyučovací štýl. Helus (2007) v súvislosti s témou riadenia – manažmentu triedy dopĺňa k učiteľovým profesionálnym kompetenciám aj **kompetenciu riadiť triedu** tak, aby sa v tejto triede rozvinula pozitívna psychosociálna klíma a ktorá podľa tohto autora obsahuje spôsobilosť: (1) jasne a plynulo komunikovať so žiakmi učivo, organizovať učebné aktivity žiakov a adresne konkretizovať úlohy a požiadavky, (2) čerpať z reakcií, činnosti a výkonov žiakov spätné informácie o účinnosti a efektívnosti svojho pôsobenia, (3) prejavovať vo vzťahu k žiakom osobný záujem o ich vzdelávacie pokroky a osobnostný rozvoj, (4) prejavovať intelektuálne nadšenie a osobné zaujatie pre vyučovací predmet a konkrétne učivo, (5) motivovať žiakov k preberaniu zodpovednosti za svoje vzdelávanie a svoju budúcnosť, za svoje študijné úspechy ako aj za kvalitu vzájomného spolužitia v triede.

Fontana (1997) vytvoril 16 pokynov pre efektívnu prácu učiteľa: zaujať triedu, vyvarovať sa podivnostiam (v správaní, úprave zovňajšku, apod.), byť spravodlivý, byť zábavný, vyvarovať sa vyhrážaniu (nedávať ultimátum), byť dochvilný, nepodliehať hnevu, vystríhať sa prílišnej dôvernosti, poskytovať príležitosť pre zodpovednosť, usmerňovať pozornosť, vystríhať sa ponížovaniu žiakov, byť pozorný, využívať

pozitívne prvky komunikácie, byť si istý, mať vo veciach poriadok, ukázať, že má deti rád.

Veľkou výzvou pre zatraktívnenie školy ako inštitúcie ale aj nové zvýšené nároky na prácu učiteľa ako manažéra triedy môže znamenať trend označovaný ako tzv. **pozitívna edukácia**, ktorá vychádza z koncepcie *pozitívnej psychológie* (Křivohlavý, 2004, Seligman, Csikszentmihalyi, 2000, in Slezáčková, 2012). a ktorá dáva do rovnováhy **kvalitné vzdelanie** na jednej strane a **rozvoj osobnosti** človeka smerom k múdrosti, charakternosti, reziliencii, pocitu šťastia, smerom ku kvalitnému životu a prospešnosti pre svoje okolie aj spoločnosť na strane druhej. Je to určitý protiklad k prístupu, postavenému na preferovaní hľadania nedostatkov a snahy o ich nápravu, či na zabránenie deštrukcii. Zahraničné skúsenosti potvrdzujú, že školy s touto koncepciou majú tieto hlavné pozitíva: žiaci majú primerané sebavedomie, zlepšuje sa dochádzka a motivácia žiakov učiť sa, je tu väčšia možnosť tvorivého riešenia problémov, žiaci sa naučia zvládať život okolo seba, riešiť životné situácie, zvládať záťaž, stres, konflikty a krízy, spolupracovať v tímoch, tolerovať odlišnosti a využiť ich v prospech skupinovej práce. Škola využívajúca model pozitívnej edukácie sa opiera o model spokojného života well-being (Seligman, in Slezáčková, 2013) P.E.R.M.A., kde:

P – (positive emotions) pozitívne emócie – škola rozvíja, kultivuje a sústreďuje sa na prežívanie čo najviac pozitívnych emócií, akými sú radosť, hrdosť, údiv, zvedavosť, záujem, nádej, vyrovnanosť-vnútorň pokoj,

E – (engagement) zaujatosť činnosťou, angažovanosť – škola podporuje a hľadá záujmy detí, ktoré môžu prerásť do profesionálneho zamerania, povolania, škola pracuje so silnými stránkami detí,

R – (positive relationship) - pozitívne vzťahy – škola podporuje a kladie dôraz na dobré vzťahy, komunikuje otvorene, s úctou so žiakmi, rodičmi, učiteľmi, vedením, vytvára si akýsi morálny kompas spoločnej existencie. V edukácii sa zameriava na formatívny a podporujúci prístup,

M – (meaning) – zmysel – škola prostredie, vzťahy, život, budúcnosť musí dávať všetkým zainteresovaným zmysel, učí deti nachádzať zmysel v tom, čo robia,

A – (accomplishment) – úspech, úspešný výkon – deti, učitelia, rodičia zažívajú väčšie či menšie úspechy, čo podporuje ďalší rast a rozvoj.

Pozitívna edukácia, vychádzajúca z pozitívnej psychológie, nabáda k zlepšovaniu podmienok pre osobnostný rozvoj žiakov, úroveň ich duševného zdravia a zvyšovanie kvality školy. Reaguje na potrebu podporovania pozitívnych javov v školách a nezameriava sa len na intervencie smerujúce k zníženiu výskytu negatívnych javov, či elimináciu problémového správania. Pozitívna edukácia sa do škôl môže dostať cestou riaditeľov, učiteľov, rodičov, školských psychológov, je možné využiť osvedčené prístupy a metodiky zo zahraničia, kde sa stále častejšie objavujú snahy, premietnuté do rôznych programov **tzv. pozitívneho vývinu mládeže** (positive youth development, PYD).

Princípy pozitívnej psychológie, resp. pozitívnej edukácie sú zatiaľ aplikované v podmienkach slovenského školstva len veľmi okrajovo a sporadicky. Je to spojené s faktom nedostatočnej pripravenosti učiteľov v tejto oblasti jednak v pregraduálnej príprave, ako aj v nedostatočných možnostiach v rámci postgraduálnej prípravy napr. v rámci kontinuálneho vzdelávania. Princípy pozitívnej edukácie však každý učiteľ môže začleniť do riadenia triedy napríklad tým, že

- *vedome „pestuje“ vzťahy*, ktoré sú spojené so saturovaním základných ľudských potrieb bezpečia, lásky a spolupatričnosti, ochrany prostredníctvom vyjadrovania záujmu, aktívneho počúvania, pomenovania emócií, prejavov rešpektu a empatie.
- *má vysoké očakávania* – verí vo vrodenu kapacitu k výkonu a k „seba-náprave“ svojich žiakov, predkladá podporujúce výzvy, ako napr. „tvoja práca je dôležitá, viem, že to dokážeš“, dáva pokyny ale nenúti, poskytuje „štrukturovaný priestor pre slobodu“, mení vonkajšiu motiváciu k učeniu na vnútornú, a pod.
- *poskytuje a vytvára priestor na participáciu a kooperáciu* – iniciuje interaktívne skupinové procesy, vedie k reflexii, dialógu, kritickému mysleniu, učí zodpovednosti, pravidlá vytvára spolu s deťmi, poskytuje priestor na zážitok úspechu, využíva metódy rozvoja tvorivosti a oceňuje tvorivosť.
- *používa suportívne (podporujúce) metódy* – ide o metódy, ktoré aktivizujú žiakov, umožňujú im participáciu, vedú ich vlastnými cestami poznania a budujú kľúčové kompetencie. Tu môžeme zaradiť využívanie aktivizujúcich a zážitkových metód (brainstorming, skupinové metódy, inscenačné metódy, hra rolí, prípadové štúdie, problémové vyučovanie, mentálne mapovanie, atď.)

Tieto metódy majú nasledujúce charakteristiky: sloboda, aktivita, decentralizácia, individualizácia, pozitívny prístup, kooperácia, zameranosť na život. Sú opakom tzv. *defenzívnych metód*, ktoré preceňujú rolu učiteľa, kde je aktivita žiakov potlačená v prospech disciplíny a ktoré vyvolávajú defenzívnu reakciu v podobe nezáujmu, straty motivácie, vyrušovania, nespolupráce s učiteľom či spolužiakmi apod. (Čapek, 2008).

1.6 ZÁŤAŽ, STRES A SYNDRÓM VYHORENIA V UČITEĽSKEJ PROFESII

Existuje mnoho definícií **záťaž** a viacero prístupov k jej štúdiu. Bratská (1992) zhŕňa pohľady na záťaž do dvoch skupín. Do prvej skupiny patria prístupy, ktoré pri záťaži zdôrazňujú predovšetkým *podnety, vonkajšie činitele*, pričom svojou veľkosťou, novosťou a nezvyčajnosťou pôsobia na ľudí ako príťaž. V druhej skupine prístupov sa zdôrazňujú pri vysvetľovaní záťaže predovšetkým *dôsledky pôsobiacich činiteľov*. Sústreďujú sa na účinky záťažových faktorov, na zdravotný stav človeka a na jeho fyzické a psychické procesy. Čo spôsobuje záťaž a aká veľká záťaž to pre konkrétneho jedinca bude, ovplyvňuje viacero činiteľov. Odvíja sa to nielen od požiadaviek vonkajšieho prostredia na človeka, ale najmä od toho, ako si tieto požiadavky vysvetľuje, ako ich vníma, aký veľký význam im pripisuje. *Záťaž teda predstavuje interakciu medzi požiadavkami kladenými na človeka (učiťeľa) a vlastnosťami, ktorými je vybavený na ich zvládnutie*. Požiadavky pritom predstavujú nielen pracovné povinnosti, ale všetko, čomu je učiteľ v škole vystavený (medziľudské vzťahy, sociálne roly, prostredie, atď.). to všetko môže vyústiť do stresu, prípadne až do syndrómu vyhorenia (burnout syndrómu) u učiteľa. Dôsledky stresu nie sú dané charakterom stresorov, ale **individuálnymi spôsobmi ich vnímania, interpretácie a zvládania**. Na označenie spôsobov – zdrojov zvládania, ktoré pomáhajú uchovať alebo znovu nastoliť psychické a fyzické zdravie jedinca sa v odbornej literatúre využíva pojem **coping** autorov Lazarusa a Folkmana (1984), ktorí vyčleňujú **coping zameraný na problém** (aktívne a konštruktívne stratégie zvládania stresu, snaha získať kontrolu nad situáciou a angažovanosť v odstraňovaní stresorov) a **coping zameraný na emócie** (pasívna stratégia prijatia, pochopenia a vyjadrenia negatívnych emócií). Tzv. **pozitívne stratégie zvládania stresu** (napr. plánovanie, hľadanie sociálnej opory a pod.) vedú k lepšiemu vyrovnávaniu sa so záťažovými situáciami, ktoré tak

nespôsobujú trvalý stres a v konečnom dôsledku nevedú k syndrómu vyhorenia, tak často sa vyskytujúcu práve v tejto profesii. Tzv. **paliatívne stratégie** (Kyriacou, 2001) spočívajú v potlačení nepríjemných pocitov, prinášajú krátkodobú úľavu ale nie trvalé odstránenie stresu. Táto problematika – problematika zvládania, resp. stratégií copingu (či manažmentu stresu) v učiteľskej profesii - je však v nám dostupných zdrojoch málo empiricky reflektovaná.

- **Učiteľský stres**

V Pedagogickom slovníku je **učiteľský stres** definovaný ako stres súvisiaci s výkonom učiteľskej profesie, ktorého hlavnými zdrojmi sú podľa empirických výskumov: žiaci vyrušujúci a žiaci so zlými postojmi k práci, neustále prebiehajúce zmeny vo výchovno-vzdelávacích štandardoch a v organizácii školy, náročnosť pracovného prostredia a podmienok pre výkon svojej práce, vrátane osobných vyhládok na zlepšenie postavenia v práci, časový tlak, konflikty s kolegami a presvedčenie, že spoločnosť nedoceňuje prácu učiteľa. Ak učiteľ pracuje pod vplyvom kontinuálne pôsobiacich záťažových faktorov, znižuje sa kvalita jeho výkonu, stráca sa uspokojenie z práce a motivácia, znižuje sa sebaúcta a zhoršujú sa jeho vzťahy so žiakmi v triede (Průcha, Walterová, Mareš, 2003), v neposlednom rade to má dopad na jeho psychické aj fyzické zdravie.

Pohľad na **zdroje stresu**, resp. činitele stresu v učiteľskej profesii ponúkajú rôzni autori, napr. Petlák a Baranovská (2016) ich klasifikujú nasledovne:

- Stresory zo strany žiakov – nezáujem, nedostatok motivácie, pasivita, problémové správanie a poruchy socializácie, agresivita, provokácie, vyrušovanie ale aj napr. hluk v triede či kyberšikanovanie.
- Rodičia ako stresový činiteľ – konfliktná komunikácia, nátlakové ovplyvňovanie hodnotenia žiaka, obviňovanie, ale aj nezáujem zo strany rodičov.
- Pracovný kolektív ako stresový činiteľ – konkurencia namiesto kooperácie, nespoľahlivosť, konflikty, celkovo zlé klíma a zlé interpersonálne vzťahy, ohováranie a pod.
- Vedenie školy ako stresový činiteľ – neprofesionalita, neadekvátne uplatňovanie moci, neobjektívnosť, ale aj neschopnosť vedenia, prípadne mobbing.

- Hodnotenie profesie v spoločnosti ako stresový činiteľ – nízky spoločenský status, nezodpovedajúci plat, ale aj prisudzovanie viny za existenciu negatívnych javov učiteľskej profesii.

- **Príčiny učiteľského stresu vo svetle výskumov**

Profesia učiteľa je náročné povolanie, ktorému sa venovala a venuje pozornosť jednak zo strany odbornej ako aj laickej verejnosti. Výskumy, ktoré sa v tejto oblasti realizovali, sa primárne zaoberajú mierou stresového zaťaženia učiteľov, ale vyskytuje sa aj fokusovanie na identifikáciu zdrojov stresu. Napr. v r. 2002 vykonal Štátny zdravotný ústav v Českej republike (in Kohoutek, Řehulka, 2011) výskum orientovaný na zisťovanie psychickej pracovnej záťaže, stresu, rizikové typy správania, postojov a zdravotných rizík. Výsledky tohto výskumu ukázali, že 80% učiteľov pociťuje vysokú psychickú pracovnú záťaž, 60% učiteľov zažíva nadmerný stres, 25% učiteľov má zníženú odolnosť voči stresu a až 90% učiteľov má nedostatky v životospráve.

Kačmárová a Kravcová (2011) zisťovali názory učiteľov na Slovensku v oblasti výskytu stresorov v ich práci. Výsledky ich skúmania poukázali na najdôležitejšie zdroje stresu uvádzané učiteľmi v poradí: nároky na psychiku, nízky plat, časový tlak, nedocenenie práce učiteľa, časté zmeny vo vzdelávacích programoch, nízke spoločenské postavenie a prestíž, zodpovednosť, množiace sa poruchy učenia žiakov, nedisciplinovanosť žiakov, nezáujem a nízka motivácia zo strany žiakov, atď.

Travers a Cooper (1995, in Korczynski, 2015) uvádzajú nasledujúce skupiny stresových činiteľov, ktorým sú vystavení anglickí učitelia: *interakcia učiteľ – žiak*: verbálna agresia zo strany žiakov, nedisciplinovanosť, nedostatočná motivácia žiakov, nedostatočná spolupráca s rodičmi; *manažment školy*: nedostatok sociálnej opory od nadriadených, malá zainteresovanosť učiteľov na riadení, zlá komunikácia s kolegami, konkurencia v tíme; *zlé pracovné podmienky vo vzdelávacích zariadeniach*: veľa žiakov v triede; *zmeny v systéme vzdelávania*: časté zmeny v oblasti školstva, malá informovanosť o zmenách a ich realizácii; *hodnotenie*: tlak rodičov na dobré známky žiakov, neustále hodnotenie nadriadenými; *nízky status profesie a málo príležitostí pre postup*; *sociálna neistota*: nízke mzdy, možnosť prepustenia z dôvodu redukcie hodín; *nejednoznačnosť úloh učiteľa*: pochybnosti o rozsahu profesijnej zodpovednosti, neznalosť konkrétnych odborných požiadaviek.

Fontana a Abouserie (in Šimíčková-Čížková, 2010) na základe svojich výskumov tvrdia, že viac ako 20% učiteľov je v situácii vysokej pracovnej záťaže a 60% učiteľov v situácii zvýšenej záťaže. Podľa uvedených autorov učitelia musia plniť veľké množstvo požiadaviek (nezriedka protikladných) zo strany žiakov, rodičov, kolegov, nadriadených, inšpektorov, a i. Učitelia musia čeliť nasledujúcim situáciám:

- Sú takmer neustále v situácii reforiem a zmien, ktoré kladú zvýšené nároky na ich vzdelávanie a adaptáciu na nové podmienky.
- Musia držať krok s pokrokom v predmetoch (vedách) a s novými pedagogickými postupmi.
- Je na nich prenášaná zodpovednosť za správanie žiakov a to aj vtedy, keď väčšia miera zodpovednosti je na strane rodičov.
- Vyžaduje sa od nich tvorivosť a iniciatíva v situácii, keď sa súčasne musia podriaďovať predpisom a direktívam.
- Hodnotenie ich práce je natoľko zložité a neujasnené, že môže byť zdrojom neoprávnených preferencií a vedie k tomu, čo označujeme ako „rola neistoty a nejednoznačností“.
- Zvládnutie jednotlivých žiakov a celej triedy (class management) vyžaduje osvojenie si často nových psychologických poznatkov a ich aplikáciu v praxi.
- Na mnoho učiteľov dolieha frustrácia z pocitu, že nedosahujú požadovanú profesionálnu úroveň, a i.

V ďalšej časti tohto textu sa zameriame na **kategorizáciu príčin učiteľského stresu** a na poukázanie na jeho **dôsledky**. Východiskom úvah sa nám stali práce viacerých autorov, zaoberajúcich sa touto problematikou, napr. Hennig, Keller, 1996; Míček, Zeman, 1992; Petlák, Baranovská, 2016; Mareš, 2013, Řehulka, Řehulková, 1998; Paulík, 1998.

Príčiny stresu v učiteľskej profesii môžeme z hľadiska ich determinácie klasifikovať na: a) psychické, b) fyzické, c) inštitucionálne a d) spoločenské príčiny.

a) Psychické príčiny

- **Senzorická záťaž** – u učiteľov je pomerne značná. Svoju prácu vykonávajú pri plnom až vyostrenom vedomí, veľké nároky sú kladené aj na zrak a sluch.

Všeobecne známym je zdrojom stresu je takmer permanentný hluk v škole spôsobovaný žiakmi, zaujímavým zistením je vplyv zvonenia v škole ako stresového činiteľa.

- **Mentálna záťaž** – spadajú sem požiadavky na spracovanie informácií a nároky na psychické procesy, hlavne pozornosť, pamäť, predstavivosť, myslenie a rozhodovanie. Množstvo učiteľov ale túto záťaž výrazne nepociťuje, čo možno vysvetliť tým, že intelektuálne pracujú rutinne a väčšinou nie sú nútení k obnovám svojej didaktickej činnosti. Zťažujúcejšie pôsobí rozhodovanie a uvažovanie v oblasti psychologической práce so žiakom (vedenie a riadenie triedy, spoznávanie a formovanie osobnosti žiaka, riešenie psychologických problémov výchovy a vyučovania).
- **Emocionálna a psychosociálna záťaž** – je tvorená afektívnou odozvou pedagogickej práce a objektívne aj subjektívne je najvýraznejšou záťažou učiteľského povolania. V pedagogickom procese vznikajú sociálne vzťahy, v ktorých je učiteľ často silne osobnostne aj emocionálne angažovaný. Negatívna záťažová zložka je potom daná tým, ak sú vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi konfliktné, nestabilné a nevyrovnané. Na emocionálnej záťaži sa tiež podieľa pocit zodpovednosti za žiakov a jednanie, či rozhodovanie v situáciách, kedy učiteľ nemá dostatok informácií.

Hennig a Keller (1996) poukazujú na individuálne psychické príčiny stresu u učiteľov, kam zaraďujú stresujúce myšlienkové a pocitové vzorce, ktoré si ľudia osvojujú už v priebehu detstva, prostredníctvom modelového učenia od svojich rodičov, alebo si ich rozvinú sami v záujme prežitia. Sú nimi:

- **Re-aktívny a pro-aktívny základný postoj** – ľudia s re-aktívnym postojom sú náchylnejší k stresu. Cítia sa pasívne vystavovaní udalostiam vo svojom živote, sami seba prežívajú ako bezmocných a svoju vlastnú zodpovednosť prenášajú na iných. Pro-aktívny ľudia si aktívne utvárajú svoj život, orientujú sa na prítomnosť a preberajú zodpovednosť za seba.
- **Negatívne myslenie** – dôležité nie sú len životné udalosti, ale aj to, ako o nich jedinec uvažuje a zachádza s nimi.
- **Strata zmyslu každodennej práce** – ak učiteľ trpí pocitmi nezmyselnosti svojej každodennej práce, musí vynaložiť viac úsilia na jej zvládnutie. To umocňuje pocit stereotypu a monotónnosti z práce. Učiteľ sa vnútorne rozchádza so

svojím povolaním a dôsledkom je nárast negatívnych reakcií zo strany žiakov, rodičov a kolegov, ako aj ďalších stresových situácií. Strata zmyslu vedie k cynizmu, odosobneniu, vymiznutiu sebareflexie a stavu odcudzenia. Tieto javy predstavujú deštrukciu osobnosti, stratu referenčných hodnôt a vyššieho štandardu správania.

- **Osobnosť typu A** – jedinci, ktorí sú vnútorne nútení k aktivite a podávaniu vysokých výkonov. Sú perfekcionistickí, netrpezliví, súperiví, ctižiadostiví, agresívni a vo zvýšenej miere pociťujú zodpovednosť. Táto osobnosť má sklony k workholizmu a je označovaná aj ako infarktogenná osobnosť. Opakom je osobnosť typu B so zdravým životným štýlom, adekvátnou pracovnou výkonnosťou, dostatok času venuje relaxu, rodine, záujmom, je asertívna a realistická. V posledných rokoch sa objavuje aj koncepcia osobnosti typu C so sklonom k depresivite a negatívnym myšlienkovým vzorcom, ktorá je náchylná k onkologickým ochoreniam.
- **Deficitné stratégie zvládania stresu** – sú to pokusy o riešenie problémových situácií, ktoré sa sami stávajú problémami. Patrí sem snaha odstrániť stres alkoholom, užívaním liekov, či nadmernou konzumáciou jedla.
- **Nahromadenie životných stresorov** – osobné rany osudu. Závisí od jedinca, ako s týmito stresormi zaobchádza a ako ich spracuje.

b) Fyzické príčiny

U učiteľov možno pozorovať dôsledky väčšej fyzickej záťaže, než by sa predpokladalo. Špecifickým problémom v tejto profesii je hlasová záťaž. Náročné je tiež časté státie, ktoré spôsobuje bolesti nôh. Nezanedbateľný je aj vplyv nezdravého spôsobu života - patrí tu hlavne nedostatok pohybu, nadváha, nadmerná konzumácia alkoholu a fajčenie.

c) Inštitucionálne príčiny

- **Negatívny vplyv školského prostredia, ako pracoviska** – stresujúco pôsobia nedostatočné priestory, zlé osvetlenie, vysoká hladina hluku a zlá vnútorná klíma, zvonenie.
- **Záťaž plynúca z časového faktoru** – skutočná dĺžka pracovnej doby učiteľa prekračuje stanovené limity. Záťažová je aj organizácia vyučovacieho dňa.

Príliš krátke prestávky neumožňujú učiteľom oddych a prípravu na ďalšiu hodinu.

- **Konfrontácia s novou generáciou žiakov**, ktorých vzdelávanie a výchova je stále náročnejšia.
- **Narušená komunikácia a kooperácia v učiteľskom zbore** – chýba vzájomná pomoc a podpora kolegov, výchovné a vyučovacie problémy sa otvorene nediskutujú, neexistuje všeobecná zhoda ohľadom základných výchovných a vzdelávacích cieľov atď. Za najstresujúcejšie javy v učiteľskom zbore považujú samotní učitelia tieto:
 - málo času a príležitostí hovoriť s kolegami o náročných situáciách v triede, či problémových žiakoch
 - potlačovanie nevyriešených konfliktov, ktoré potom znova prepukajú
 - všeobecný nedostatok ústretovosti a otvorenosti
 - nedostatočná zhoda v dôležitých výchovných zásadách
 - nedostatok podpory medzi kolegami
- **Nedostatočná podpora a dôvera od vedenia školy** – ak vedenie zaujíma len rolu správcu a kontrolóra prevádzky školy.
- **Nepatrné možnosti profesionálneho postupu a zlé finančné ohodnotenie učiteľov**.
- **Stúpajúci vekový priemer členov učiteľského kolektívu**, ktorý má za následok znižujúcu sa flexibilitu a odolnosť voči záťaži.
- **Systém prípravy na učiteľské povolanie a program ďalšieho vzdelávania učiteľov** - ignoruje skutočné potreby reálneho života a venuje nedostatočnú pozornosť psychologickému kvalifikácii učiteľov. Ťažisko štúdia spočíva v oblasti odborne vedeckej a didaktickej, zatiaľ čo stresujúce faktory v učiteľskom povolaní zasahujú osobnostnú a sociálnu kompetenciu učiteľa, jeho schopnosť jednať so žiakmi, rodičmi aj kolegami.

d) Celospoločenské príčiny

- **Dysfunkčnosť rodiny** - rodičovské spôsobilosti sa vo všeobecnosti menia, čo sa prejavuje nedostatkom náklonnosti, nahradzovaním záujmu materiálnymi hodnotami, slabou orientáciou na skutočné hodnoty, alebo naopak veľmi ambicióznym či hyperprotektívnym prístupom pod. Pribúdajú tak deti

s odchýlkami v správaní spôsobenými nevhodnými výchovnými štýlmi, či dokonca s prítomnosťou porúch socializácie.

- **Negatívny vplyv médií** – tie podporujú pasívnu konzumáciu u detí, držia ich vo svete snov, manipulujú s ich pozornosťou a posilujú v nich sklony k agresivite.
- **Morálny relativizmus, filozofia konzumu, extrémneho individualizmu**
- **Absencia výchovného konsenzu medzi jednotlivými spoločenskými skupinami** – rôzne názory na to, čo je pre deti dobré, komplikujú výchovu v škole. Učitelia tak majú ťažkú úlohu sformovať svojrázne vychované či nevychované deti v osobnosti slušné, kultivované a prosociálne orientované.
- **Negatívne spoločenské hodnotenie učiteľského povolania** – verejnosť často vidí v postavení učiteľov len výhody (status, dlhú dovolenku a pod.) a pripisuje im zodpovednosť za chyby vo výchove detí (aj keď ich pôvod so školou nesúvisí).

Dôsledky stresu sa prejavujú v oblasti: a) psychickej b) sociálnej (v oblasti medziľudských vzťahov), c) výkonovej a v d) fyzickej.

a) Dôsledky stresu v psychickej oblasti

- Stres mení **emocionálne prežívanie** – objavuje sa agresivita, zlosť, prípadne úzkosť či apatia, depresívne tendencie
- Oslabenie **kognitívnych** funkcií – v strese obvykle nie sme schopní podať plnohodnotný intelektuálny výkon, oslabuje sa pozornosť, pamäť, flexibilita myslenia, často je stresom oslabený aj výkon v iných oblastiach.
- **Zúženie obzoru stresovaného človeka** - jedinec sa prepadne do stavov nespokojnosti a smútku, alebo sa u neho môže prejavíť egocentrizmus. Stresovaný učiteľ potom vidí zveličene iba svoje problémy a nestará sa o ťažkosti druhých, ani žiakov.
- **Strata kontaktu s možnými zdrojmi obnovy síl** – strata duševnej rovnováhy vedie k zníženej schopnosti vidieť alternatívne spôsoby riešenia životných situácií.
- **Naučená bezmocnosť** – podľa Seligmana (2013) sa človek rodí ako úplne bezmocný a celý jeho nasledujúci život je o postupnom získavaní osobnej kontroly ako schopnosti meniť veci úmyselne. U osôb, ktoré prechádzajú silnými stresujúcimi zážitkami, dochádza k strate schopnosti dúfať. Ak je jedinec

presvedčený, že podnety, ktoré na neho pôsobia, sú nezávislé na jeho reakciách, pri ďalších činoch prestáva byť iniciatívny. Bezmocnosť vzrastá, keď ju jedinec pripisuje dlhodobým, stabilným a globálnym príčinám. Naučená bezmocnosť ústi do deficitov aj v ďalších úlohách. Dochádza k negatívnemu transferu, ktorý bráni jedincovi naučiť sa tomu, že jeho výkony sú ním samým ovplyvniteľné. Výsledkom je pokles motivácie, „oddávanie sa osudu“. Autor koncepcie naučenej bezmocnosti Seligman (2013) sa v poslednom období venuje propagácii svojho nového prístupu, ktorý nazýva „naučeným optimizmom“ ako súčasť paradigmy pozitívnej psychológie, pričom základom tejto stratégie je presvedčenie, že aj na tom, čo je ako celok vnímané aké zlé a nežiaduce je možné nájsť niečo nádejného, niečo, na čom môžeme začať pracovať, aby sa naša situácia opäť zlepšila. Dôležité je uvedomiť si, že väčšina náročných situácií či udalostí má prechodný charakter a je zmeniteľná (Slezáčková, 2012), tj. že život má zmysel a má zmysel ho aktívne žiť.

- **Nadmerná prísnosť a hnev (rozčulovanie)**, ktoré je najčastejšie:
 - prejavom bezmocnosti a bezradnosti
 - obranou pred neustále sa opakujúcimi a dotierajúcimi negatívnymi podnetmi (človek rozčúlením zamedzí ich opakovaniu)
 - útokom (napr. učitelia sa domnievajú, že žiakov môžu krotiť silnými afektami)
 - únikom alebo odkladom riešenia nepríjemných záležitostí.

b) Dôsledky stresu v medziľudských vzťahoch učiteľa

- **Poruchy komunikácie**, ako sú neistota, pocity nejasnosti v komunikácii až neschopnosť komunikácie
- **Neprirodzenosť a krčovitosť vo vzťahu k druhým**
- **Negatívne videnie ľudí vplyvom prežívaného stresu, podozrievavosť, absencia empatie**
- **Útlm sociability, nazáujem o hodnotenie zo strany iných ľudí**
- **Relativizácia medziľudských vzťahov, dištancovanie sa od ľudí**
- **Sút'áživosť a agresivita** – patrí sem vyhľadávanie či vytváranie konfliktov

- **Atributívne teórie** – vlastné zlyhanie pripisuje jedinec okolnostiam, zatiaľ čo negatívne jednanie druhých vysvetľuje ich negatívnymi charakterovými vlastnosťami
- **Negatívne postoje voči žiakom** – stresovaný učiteľ vypúšťa zo svojho záujmu deti, ktoré by mali byť centrom jeho povolania. Výrazné stresory robia človeka egocentrickým. V niektorých prípadoch tak stresovaný učiteľ získa až negatívny vzťah k žiakovi.
- **Nechuť k vykonávanej profesii**

c) Dôsledky v oblasti výkonu - Pokles pracovného výkonu, pracovná nespokojnosť, časté absencie, neochota pracovať na sebe.

d) Dôsledky na fyzickom zdraví

Fyzická únava, apatia, hypertenzia, oslabenie imunity, vegetatívne ťažkosti (zažívacie či dýchacie poruchy, astma), bolesti hlavy, pohybového aparátu – chrbtice, svalov, nespavosť či mnohé ďalšie individuálne psychosomatické prejavy, dnes často označované ako choroby spôsobené stresom.

Vplyvom prolongovaného stresu môže dôjsť ku vzniku **syndrómu vyhorenia (burnout syndrómu)**. Burnout chápeme ako *stav úplného fyzického, emocionálneho a mentálneho vyčerpania spojeného so stratou motivácie*. Tento syndróm môže ohroziť každého, osobitne ľudí vysoko výkonných, takých, ktorí vstupujú do práce s nadšením, najmä ak ide o prácu vyžadujúcu kontakt s inými ľuďmi, o prácu pomáhajúceho charakteru. Poznanie tohto komplexného fenoménu, jeho príznakov, príčin a hlavne možností prevencie a zvládania sa ukazuje byť veľmi dôležitou súčasťou prípravy učiteľov. Burnout ako odborný termín v psychológii po prvýkrát použil psychoanalytik Freudenberg v roku 1974. V jeho ponímaní predstavoval burnout stav vyčerpania, ktorý je reakciou na emocionálne preťaženie súvisiace so špecifickou záťažou, ku ktorej dochádza v emočne exponovaných profesiách ako je zdravotníctvo, školstvo, sociálne služby a pod. (Drotárová 2006).

Je potrebné si uvedomiť, že syndróm vyhorenia vzniká až v dôsledku chronického stresu. Stres je teda jeho príčinou. Preto symptómy, ktoré vyhorenie sprevádzajú, sa prekrývajú či podobajú stresovej situácii.

Rozdiel medzi stresom a syndrómom vyhorenia spočíva v tom, že do stresu sa môže dostať každý človek, ale syndróm vyhorenia sa vyskytuje iba u ľudí, ktorí sa intenzívne venujú práci, majú vysoké ciele, očakávania a motiváciu. Ďalší rozdiel je podmienený tým, že stres sa môže vyskytnúť pri všetkých činnostiach, burnout sa vyskytuje najmä pri práci s inými ľuďmi, s ktorými prichádza jedinec do osobného kontaktu a kde hodnotenie efektivity vykonanej práce závisí na hodnotení iných ľudí. Stres spravidla prechádza do syndrómu vyhorenia, ale nie každý stresový stav prechádza do fázy celkového vyčerpania (Křivohlavý, 1998, Čaplová, 2008 in Krajčovičová, Morovicsová, 2011).

Za osoby náchylné k rozvoju syndrómu vyhorenia sa považujú: osoby senzitívne, obetavé, idealistické, osoby so zameraním na druhých, empatické osoby (Ptáček, Čeledová at al., 2011).

Rizikovým faktorom vzniku syndrómu vyhorenia môže byť teda jednak profesia, ktorej súčasťou je náročná práca s ľuďmi, a jednak sám jedinec, ktorý je menej odolný voči stresu, má nízke sebavedomie, je emočne labilný alebo depresívne ladený.

V ďalšom texte si popíšeme etapy, prejavy, príčiny syndrómu vyhorenia a preventívne opatrenia, ktoré by mohli byť využité na efektívne predchádzanie vzniku nadmerného stresu či vyhorenia v učiteľskej profesii.

Vyhorenie nie je statický jav, ale predstavuje proces. Existuje viacero pokusov o vymedzenie **etáp vyhorenia**. Pre potreby tejto učebnice je užitočné uviesť etapy podľa Henninga a Kellera (1996). Títo autori sa zaoberali skúmaním syndrómu vyhorenia u učiteľov. Podľa uvedených autorov prebieha vyhorenie v piatich fázach:

1. fáza – **nadšenie**. Učiteľ má vysoké ideály a veľmi sa angažuje pre školu. Snaží sa dať žiakom čo najviac, venuje im mimopracovný čas, snaží sa svoju prácu zlepšovať, je tvorivý, vymýšľa nové metódy, pripravuje originálne učebné pomôcky, atď.

2. fáza – **stagnácia**. Učiteľ zisťuje, že sa ideály nedarí v praxi realizovať. Prestáva pociťovať radosť zo svojej práce. Pod vplyvom tlaku učebných osnov, vedenia, problémových žiakov i ďalších činiteľov sa dostáva do stavu rezignácie. Stráca chuť experimentovať, dávať žiakom niečo navyše. Požiadavky žiakov, vedenia školy a rodičov začínajú učiteľa pomaly obťažovať.

3. fáza – **frustrácia**. Učiteľ vníma žiakov negatívne, na problémy s disciplínou reaguje častejšie donucovacími prostriedkami. Začína byť na žiakov alergický, aj bežné prehrešky zo strany žiaka pociťuje ako osobný útok. Škola je preň sklamaním.

4. fáza – **apatia**. Učiteľ vykonáva prácu len v nevyhnutnom rozsahu. Vyhýba sa kontaktu so žiakmi, ako i odborným rozhovorom s kolegami. Medzi učiteľom a žiakmi vládne nepriateľstvo. Učiteľ vážne pomýšľa na zmenu zamestnania.

5. fáza – **syndróm vyhorenia**. Posledná fáza predstavuje štádium úplného vyčerpania energetických zdrojov.

Kraft (2006, in Mareš, 2013), vychádzajúc z koncepcie Freudenberg a Northa, predstavil verejnosti model procesu vyhorenia, ktorý je najpodrobnejší, nakoľko obsahuje až 12 fáz:

1. potreba, nutkanie predviesť svoje kvality. Učiteľ chce predviesť svojim kolegom, nadriadeným, rodičom žiakom i všetkým ostatným, že je výborný vo svojej profesii a dokáže odvádzať svoju prácu na 100 % každý deň.

2. učiteľ si na seba berie príliš veľa úloh a pracuje s neobyčajným nasadením. Je až posadnutý túžbou urobiť všetko sám, aby ostatným dokázal, že je nenahraditeľný.

3. učiteľ začína zanedbávať samého seba. Jedlo, spánok, rodina a kamaráti už nie sú preňho dôležitý. Je presvedčený, že má dôležitejšie poslanie, pri ktorom musí prinášať obete, aby mohol podávať mimoriadne výkony.

4. vytesňovanie prvých ťažkostí. Učiteľ si začína uvedomovať, že niečo nie je v poriadku, ale príčinu svojich ťažkostí nechce vidieť, lebo to považuje za riskantné, pretože by mohla odštartovať krízu, a tak ju učiteľ potláča ako nebezpečnú. V tejto fáze sa už u neho začínajú objavovať prvé príznaky somatických ťažkostí ako únava, bolesti hlavy, srdca, dýchacie ťažkosti, poruchy spánku.

5. revidovanie hodnotového systému. Osamelosť, vyhýbanie sa problémom, potlačovanie základných fyziologických potrieb – to všetko spôsobuje, že sa začína meniť učiteľov pohľad na svet a na ľudí. Učiteľ reviduje svoj systém hodnôt a stretnutie s kamarátmi alebo s rodinou trávený čas považuje za zmarený čas.

6. popieranie závažných problémov. Učiteľ sa stáva netolerantným. Sociálne kontakty s kolegami a žiakmi prežíva ako neznesiteľné. Začína byť voči druhým ľuďom agresívny a cynický. Príčinu narastajúcich problémov vidí v tom, že na tak veľký rozsah práce nemá dostatok času.

7. *stiahnutie sa.* Učiteľ sa začína strániť ľudí. Narastá v ňom beznádej, že všetko čo doteraz urobil bolo nanič. Tieto pocity sa snaží kompenzovať usilovnou prácou podľa predpisov. Niektorí učitelia sa utiekajú ku konzumovaniu alkoholu či iných psychotropných látok.

8. *zmena správania.* Učiteľovo správanie sa mení, zatiaľ čo dosiaľ prekypoval energiou, bol rozhodný a typický workoholik, začína sa postupne prejavovať ako človek nesmelý, ustrašený, niekedy úplne ľahostajný až apatický. Vnútorne sa cíti neschopný, zbytočný.

9. *depersonalizácia.* Učiteľ neberie ani seba, ani ľudí okolo ako niečo užitočné. Dlhšiu dobu nevníma svoje vlastné potreby. Pozná len prítomnosť. Minulosť sa stráca a budúcnosť je problematická. Život berie ako mechanicky vykonávanú činnosť, ktorá nemá zmysel.

10. *pocit márnosti.* Pocit prázdnoty a márnosti denno-denne narastá. Tento pocit chce zahnať prehnanou sexuálnou aktivitou, prejedaním sa, popíjaním alkoholu, nadmerným fajčením alebo konzumovaním psychotropných drog.

11. *stav depresie.* V tomto štádiu zodpovedá syndróm vyhorenia stavu depresie. Zlomený učiteľ je ľahostajný, vyčerpaný, nevidí žiadnu prijateľnú budúcnosť. Pozorujeme u neho všetky príznaky depresie, od záchvatov agitovanosti až po úplnú apatiu.

12. *vlastné vyhorenie.* Takmer všetky obete syndrómu vyhorenia sa záverečnom štádiu zaoberajú myšlienkou na samovraždu, ale máloktorí ju uskutočnia. Nakoniec prichádza totálny psychický i somatický kolaps. Z učiteľa sa stáva pacient, ktorý potrebuje okamžitú lekársku pomoc.

Ako učiteľ zistí, či mu hrozí vyhorenie? Syndróm burnout sa prejavuje vo viacerých oblastiach života človeka. Viacerí autori rozlišujú **4 roviny prejavov vyhorenia:**

1. ***Duševná rovina:*** negatívny obraz vlastných schopností, strata sebadôvery; negatívny až cynický postoj voči žiakom alebo ich rodičom; strata záujmu o dianie vo vlastnom profesijnom odbore; problémy so sústredením; únik od reality.
2. ***Citová rovina:*** podráždenosť a impulzívne správanie; nervozita a vnútorné napätie; citová vyčerpanosť; sklúčenosť, pocit bezmocnosti; sebaľútosť, pocit beznádeje; strata radosti z práce; pocit nedocenenia.

3. **Telesná rovina:** rýchla unaviteľnosť; zvýšená náchylnosť k chorobám; vegetatívne ťažkosti (srdce, dýchanie, trávenie); bolesti hlavy; poruchy spánku; vysoký krvný tlak; svalové napätie (stuhnutý krk, ramená, bolesti chrbtového svalu); závrate a pocity nevoľnosti; poruchy chuti do jedla a pod.
4. **Sociálna rovina:** pokles výchovnej angažovanosti; obmedzenie kontaktov s kolegami i priateľmi; problémy v rodine a v súkromnom živote; zanedbávanie svojich záľub a koníčkov. Podľa Mareša (2013) má syndróm vyhorenia u učiteľov negatívny dopad predovšetkým na žiakov, ktorých vyučuje. Učiteľov nezaujímajú žiaci, o ich úspešnosť zhoršuje psychosociálnu klímu výučby. Znižuje sa učebná motivácia žiakov, zhoršuje sa ich učenie i správanie, zhoršujú sa vzťahy medzi žiakmi navzájom. Preto je potrebné syndrómu vyhorenia u učiteľov predchádzať, a pokiaľ sa už vyskytuje, tak intervenovať.

Aj Kebza a Šolcová (2003) rozlišujú oblasti, v ktorých sa syndróm vyhorenia u učiteľa prejavuje, pričom vychádzajú z koncepcie autorky Maslachovej, ktorá bola overovaná aj výskumne a je základom asi najviac využívaného dotazníka MBI Maslach Burnout Inventory. Je to emocionálne vyčerpanie, depersonalizácia a znížené osobné uspokojenie. Z vyššie uvedených troch oblastí býva najvýraznejšie manifestované **emocionálne vyčerpanie**, pre ktoré je typické prežívanie únavy, vyčerpanie a oslabenie v somatickej rovine. Ďalšia dimenzia - **depersonalizácia** sa prejavuje nezáujmom, odmeranosťou, odstupom až chladom voči osobám, s ktorými jedinec prichádza pri vykonávaní svojho povolania do styku. Tretia dimenzia syndrómu vyhorenia – **znížené osobné uspokojenie, znížená výkonnosť** sa pretaví často do podoby negatívnej reakcie na svoju osobu, negatívneho sebahodnotenia a celkovej nespokojnosti.

Křivohlavý (1998) na prejavy burnout syndrómu nazerá cez hľadisko *subjektivity* ako napríklad únava, znížené sebahodnotenie a koncentrácia pozornosti, zvýšená iritabilita a negativizmus verus *objektivity* (znížená pracovná schopnosť).

Čo spôsobuje, že učiteľ vyhoriť? Syndróm vyhorenia je dôsledok dlhodobého pôsobiaceho stresu. **Príčiny vyhorenia** predstavujú činitele, ktoré pôsobia na učiteľa výrazne stresujúco a majú charakter dlhodobého pôsobenia. Autorka Urbanovská (2011) za hlavné determinanty vzniku syndrómu vyhorenia považuje predovšetkým chronický pracovný stres, prílišnú emocionálnu zaangažovanosť a nenaplnenie očakávaní pedagogických zamestnancov.

Podľa autorov Henninga a Kellera (1996) príčiny vyhorenia môžu byť vnútorné aj vonkajšie.

- ***K vnútorným patria:*** reaktívny životný postoj (pre *reaktívny životný postoj* je charakteristické pasívne vystavovanie sa negatívnym životným okolnostiam a prenášanie zodpovednosti za svoje činy a rozhodovanie, *pro-aktívny prístup* sa vyznačuje aktívnou participáciou na svojom živote, rozhodnutia sú orientované skôr na prítomnosť než minulosť a budúcnosť a k problému sa takíto ľudia stavajú aktívne), negatívny spôsob myslenia, strata alebo nenachádzanie zmyslu v živote a v práci, neefektívne stratégie zvládania stresu, zlé hospodárenie s časom, nezdravý spôsob života a vyšší fyzický vek.
- ***Vonkajšie príčiny*** vyhorenia u učiteľov môžeme hľadať najmä *v samotnej inštitúcii školy*: problémy vyplývajúce z časovej organizácie práce, vysoký počet problémových žiakov v triedach, narušená komunikácia a kooperácia v pracovnom kolektíve, nedostatok podpory zo strany vedenia, malá možnosť profesionálneho postupu a adekvátneho ohodnotenia práce. Vonkajšie príčiny *na celospoločenskej úrovni* súvisia diskrepancia preferovaných hodnotových systémov v škole a v reálnom spoločenskom živote, charakterom súčasnej rodiny a rôznorodosťou výchovných štýlov, sociálnou prestížou učiteľskej profesie a školy ako takej, a pod.

1.7 MOŽNOSTI PREVENČIE A ELIMINÁCIE NEGATÍVNYCH JAVOV V UČITEĽSKEJ PROFESII

Prevenčia a eliminácia záťaže, stresu a syndrómu vyhorenia má viaceré roviny či úrovne (v súlade s kategóriami determinantov ide o úroveň A) celospoločenskú, B) úroveň vedenia školy a C) osobnú úroveň):

A) Na celospoločenskej úrovni by k prevencii mala prispieť zmena v spoločenskom postavení a finančnom ohodnotení učiteľov, a snahy o aktualizáciu a inovovanie výučby. Tu patrí tiež posilnenie statusu učiteľskej profesie rôznymi systémovými krokmi, rozhodne nie len úpravou finančného ohodnotenia, ale aj realizáciou krokov k celkovému zvýšeniu kvality učiteľov.

B) Preventívne opatrenia by mali vychádzať aj z úrovne vedenia školy. Pre vedenie školy to znamená stanovovať reálne a splniteľné požiadavky na učiteľov, zverejniť rozumné kritéria hodnotenia práce učiteľov a dodržiavať ich, dávať učiteľom odbornú perspektívu, umožniť im školenia a výcviky, podporovať vzájomnú supervíziu a podporu učiteľov, monitorovať psychickú záťaž učiteľov a zabezpečiť psychologické služby škole.

Jednou z možných efektívnych alternatív prevencie pred syndrómom vyhorenia je aj **poskytovanie psychologických poradenských konzultácií a služieb pedagogickému zboru**. Súčasná legislatíva je tomuto trendu naklonená a túto možnosť ponúka v podobe školského psychológa ako stabilného člena pedagogického tímu školy. V jeho kompetencii v spolupráci s vedením školy je:

- poskytovať individuálne poradenstvo nielen žiakom ale aj všetkým zamestnancom školy,
- organizovať školenia a kurzy v rámci vzdelávania riadiacich pracovníkov školy, na ktorých by mal manažment školy nadobudnúť väčšiu poznatkovú bázu o samotnej povahe tohto syndrómu, jeho príčinách a štádiách,
- trénovať interpersonálne a komunikačné zručnosti riadiacich pracovníkov, nadobudnúť dôveru a otvorenosť v komunikácii,
- zaviesť tréning efektívneho zvládania stresových situácií a pravidelný monitoring zdrojov stresu a úrovne stresu u zamestnancov (Hučková, 2011). Empirické zistenia, ktoré sa týkajú aspektov prežívania subjektívnych a objektívnych premenných pri záťaži v pedagogickej činnosti, sú prínosné a súčasne poukazujú na potrebu vytvorenia systémového riešenia prevencie a eliminácie nadlimitnej záťaže u učiteľov. Už v pregraduálnej príprave pedagógov by mali byť zaradené témy z oblasti psychohygieny nielen v teoretickej rovine ale aj v rovine praktického osvojenia efektívnych copingových stratégií a manažmentu stresu. Podľa Gillnerovej at al. (2012) výcviková práca so záťažou v profesii učiteľa predstavuje najmä nácvik spôsobilostí, ktoré slúžia k zvládaniu záťažových situácií. Predkladá individuálny výber postupov autoregulácie s ohľadom na konkrétny individuálny vývin a aktuálny stav daného učiteľa. Jednotlivé kroky programu, ktorý je využiteľný už v pregraduálnej príprave ale aj pre učiteľov pôsobiacich

v praxi, smerujú k možnosti do istej miery zautomatizovaného využitia naučených techník v situácii potreby, bez dlhého premýšľania a voľby stratégií. Súčasťou takéhoto modulu je aj diagnostika vlastného stavu, miery opotrebovania učiteľa vo vzťahu k dĺžke praxe a rizika zlyhania v záťaži. Program rozvíja schopnosť citlivej detekcie varovných signálov, ktoré často vysielajú vlastný organizmus. Učitelia sú vedení k tomu, aby včas (najlepšie preventívne) pracovali s možnosťou vlastného zlyhania či oslabenia a neodkladali vlastné problémy do doby, keď už sa môžu stať nezvládnuteľnými. Učiteľ postupne rozvíja citlivosť voči vlastnej kapacite, reflektuje využitie individuálnych limitov a premien v priebehu školského roku, kedy sa tolerancia k záťaži periodicky mení.

Ďalšou z ciest, ktorá je v rukách vedenia školy, je uvedomenie si významu a realizácia analýzy **pracovnej spokojnosti zamestnancov** (v podobe sociálneho auditu, čo je pomerne bežná prax v iných organizáciách) ako významného prvku pracovnej výkonnosti, identifikácie a lojality zamestnancov a v neposlednom rade preventívneho prvku záťaže, stresu a vyhorenia v učiteľskej profesii.

Pracovná spokojnosť je všeobecne chápaná ako *pozitívny emocionálny stav, ktorý vyplýva z hodnotenia práce alebo pracovnej skúsenosti*. Špecificky pod pojmom pracovná spokojnosť rozumieme postoj k práci ako k celku, ale aj k jej jednotlivým zložkám, ktorým jedinec pripisuje význam (Výrost, Slaměník, 1998). Pozitívne pracovné naladenie vedie k vyššej motivácii a kreativite, negatívne pracovné naladenie zasa vedie k zníženiu výkonnosti, častým absenciám v práci prípadne k fluktuácii, alebo k celkovej zmene zamestnania, či profesie.

Kollárik (2011) rozlišuje *celkovú* pracovnú spokojnosť, ktorá odráža všeobecnú mieru vzťahu k vykonávanej práci a *čiastkovú* spokojnosť vyjadrujúcu spokojnosť s jednotlivými faktormi vzťahujúcimi sa na pracovnú situáciu.

Uvedený autor tiež zdôrazňuje rozdiel medzi spokojnosťou *v práci* a spokojnosťou *s prácou*. Spokojnosť v práci predstavuje obsahovo širší pojem a zahŕňa komponenty, ktoré sa vzťahujú k osobnosti pracovníka, k bezprostredným (fyzikálnym) a všeobecnejším podmienkam. Naopak, spokojnosť s prácou má obsahovo užší význam spojený s výkonom konkrétnej činnosti, s jej psychickými a fyzickými nárokmi, špecifickým pracovným režimom, spoločenským hodnotením a pod. Z tohto pohľadu treba podotknúť, že spokojnosť v práci nemusí viesť jednoznačne k zvýšeniu

pracovnej výkonnosti, nakoľko človek môže byť v práci spokojný práve preto, že nemusí podávať výkon.

Faktory pracovnej spokojnosti môžeme rozdeliť na vonkajšie a vnútorné.

Vonkajšie faktory pracovnej spokojnosti môžu vo veľkej miere regulovať spokojnosť, avšak môžu byť v tomto smere aj irelevantné či ambivalentné. Ide o:

- Fyzikálne prostredie: osvetlenie, hlučnosť, mikroklima, ale aj estetika prostredia ovplyvňujú spokojnosť zamestnanca. Človek si kladný vzťah k práci vytvára aj na základe primeraných pracovných podmienok a tento pozitívny vzťah do istej miery predurčuje samotnú spokojnosť.
- Sociálne prostredie: kvalitné znaky sociálneho prostredia prispievajú k spokojnosti pracovníkov. Práve toto prostredie ponúka človeku príležitosť uspokojiť jeho sociálne potreby súvisiace napríklad so sociálnym kontaktom. Dôležitá je v tomto prípade aj kvalita medziľudských vzťahov a celková atmosféra.
- Charakter práce: pod charakterom sa myslí to či je práca jednotvárna, monotónna alebo rozmanitá a podnetná, ktorá ponúka pracovníkovi možnosť byť kreatívnym a do istej miery samostatným.
- Finančná odmena: plat predstavuje materiálnu protihodnotu za vykonanú prácu, ktorá umožňuje človeku uspokojiť jeho najzákladnejšie potreby. Pôsobí ako prvok morálneho ocenenia, ale aj ako motivácia. Nespravodlivosť v odmeňovaní je zdrojom nespokojnosti.
- Bezpečnosť a hygiena práce: vnímanie bezpečnostných rizík na pracovisku môže do veľkej miery ovplyvňovať spokojnosť zamestnanca. Zvlášť vysoko rizikové pracoviská vyvíjajú veľký tlak na psychiku človeka. Dlhodobé pôsobenie v takýchto podmienkach môže pôsobiť stresujúco.
- Štýl vedenia: spokojnosť zamestnanca často závisí aj od manažéra a spôsobu akým vedie svoj tím. Manažér, ktorý je sociálne orientovaný a zaujíma sa o potreby svojich podriadených v pozitívnom smere ovplyvňuje ich spokojnosť avšak nato aby pôsobil tiež na ich výkonnosť musí často zvoliť aj mocenský prístup.
- Politika vedenia organizácie: globálne stratégie vedenia organizácie pôsobia na úspešnosť a efektivitu firmy, na jej postavenie na trhu. To, že

je organizácia úspešná v širšom meradle ovplyvňuje aj vzťah pracovník vs. organizácia a vytvára základy pre hrdosť a spokojnosť.

Vnútorne faktory pracovnej spokojnosti môžeme rozdeliť na objektívne a subjektívne, pričom medzi *objektívne* radíme:

- Vek: všeobecne sa udáva, že u mladších zamestnancov prevláda tendencia byť nespokojnejší v práci. So stúpajúcim vekom táto tendencia klesá a zamestnanci v strednom veku dospelosti sú podľa výskumov najspokojnejší.
- Pohlavie: v tomto prípade sa podľa autora nedá jednoznačne určiť či sú v práci spokojnejšie ženy alebo muži. Totižto pre mužov je dôležité presadenie sa a pre ženy sú podstatnejšie sociálne aspekty ako obľúbenosť a vzťahy na pracovisku. Vo výsledkoch výskumov často vystupujú muži ako nespokojnejší. Dôvod môže prameniť práve z toho, že presadiť sa je náročnejšie ako naplniť očakávania žien o sociálnych aspektoch.
- Rodinný stav: ani v tejto oblasti nie sú uvádzané jasné výsledky. U ľudí v manželskom zväzku prípadne aj s potomkom môže pretrvávať zvýšený pocit zodpovednosti za rodinu. Samo o sebe to môže pôsobiť zaťažujúco a tak vplývať na nespokojnosť pracovníka. Avšak práve nižšia miera prežívanej zodpovednosti u slobodných zamestnancov môže vplývať na ich nespokojnosť a benevolentnejší postoj k zmene zamestnania.
- Úroveň vzdelania: v tomto prípade sa možno domnievať, že čím viac rokov, vedomostí a námahy je vynaložených na získanie kvalifikácie, tým viac bude povolanie spoločensky vyššie postavené a tak poskytne viac spokojnosti. Avšak s vyššou kvalifikáciou prichádzajú vyššie nároky, ktoré ak nie sú naplnené, prispievajú k nespokojnosti.
- Seniorita: pod týmto pojmom sa myslí, dĺžka zamestnania v danej organizácii. Viac spokojnosti prejavujú zamestnanci s väčším počtom odpracovaných hodín. Kritické je obdobie po nástupe do organizácie, ktoré súvisí so schopnosťou adaptácie a s formovaním vzťahu k organizácii.
- Funkčné zaradenie: funkčne vyššie postavení zamestnanci sú spokojnejší, pretože majú viac možností participovať na plnení dôležitých úloh organizácie.

Vnútorne subjektívne faktory súvisia s osobnosťou daného zamestnanca. K týmto faktorom zaradujeme:

- Potreby: predstavujú najdôležitejší osobnostný faktor, ktorý ovplyvňuje spokojnosť v práci. V súvislosti s tým treba brať do úvahy typy potrieb ich aktuálnosť a hierarchiu.
- Záujmy: mnoho výskumov poukázalo na pozitívny vzťah medzi záujmami a pracovnou spokojnosťou. Predpokladá sa, že človek si vyberá povolanie, ktoré korešponduje s jeho záujmami a tak sa stáva aktívnym činiteľom. Výsledkom zhody záujmov a danej profesie je spokojnosť.
- Očakávania: nespokojnosť v práci často pramení práve z rozporov medzi očakávaniami pracovníka a reálnym stavom. Dôležité je vnímať reálnosť a nereálnosť očakávaní. Práve nereálnosť taktiež spôsobuje pracovnú nespokojnosť.
- Osobnostné vlastnosti: isté vlastnosti osobnosti môžu vplývať na jeho spokojnosť či nespokojnosť. Napríklad extrovert je náchylnejším k prežívaniu nespokojnosti pri jednotvárnej práci a zvlášť vtedy, ak má obmedzenú možnosť kontaktu s ľuďmi pri výkone práce. Dôležité je tiež zvládanie stresových situácií, ktoré závisí od vnímania takýchto situácií alebo aj od copingových stratégií jedinca. Vyššie individuálne dispozície k pracovnej nespokojnosti majú osoby s vysokou negatívnou afektivitou, vykazujúci vyšší výskyt nepriaznivých náladových stavov.
- Schopnosti: profesie si vyžadujú tak všeobecné schopnosti, ale aj tie špecifické. Náročnosť, ktorá je kladená na schopnosti jednotlivca v rámci spokojnosti úzko súvisí s jeho dispozíciami. Pracovník má väčšiu tendenciu byť spokojný ak disponuje schopnosťami, ktoré sa od neho vyžadujú.

Černotová et al. (2006) uvádza v súvislosti s pracovnou spokojnosťou učiteľov okruhy problémov, ktoré pedagógovia identifikovali ako najzávažnejšie zdroje negatívnej determinácie atraktívnosti profesie úzko súvisiace s pracovnou nespokojnosťou:

- odmeňovanie, mzdy a finančné ocenenie kvality práce (napr. aj v porovnaní s inými profesiami)
- nedostatočné materiálne - technické vybavenie škôl,

- nízka ergonomická úroveň pracovného prostredia,
- vysoká psychická náročnosť práce a nízka možnosť profesijného rozvoja,
- nenaplnenie profesijných očakávaní pedagógov.

C) Pokiaľ ide o osobnú rovinu na úrovni učiteľa, nadmernému stresu a syndrómu vyhorenia môžu pedagógovia predchádzať:

a) ak si prvom rade uvedomia, že profesia síce ponúka možnosti na sebarealizáciu, ale nie je jediným dosiahnuteľným cieľom na ceste za sebanaplnením. Akonáhle si pedagóg uvedomí prvé príznaky fyzickej a psychickej vyčerpanosti, môže sa pokúsiť aspoň o minimálnu *zmenu* v inak bežnom pracovnom stereotype, alebo zakomponovať nové prvky do vyučovacieho procesu. Ak je to možné, je potrebné poľaviť vo vnútorných očakávaniach, ktoré sú častokrát reálne nedosiahnuteľné a to tak v pedagogickej ako aj výskumnej činnosti.

b) ak budú rešpektovať zásady *psychohygieny*:

psychohygiena (duševná hygiena) je systém vedecky prepracovaných pravidiel a rád slúžiacich k udržaniu, prehĺbeniu alebo znovuzískaniu duševnej rovnováhy, duševného zdravia. Ide o takú úpravu životných podmienok človeka, ktoré by u neho vyvolali pocit spokojnosti, osobného šťastia, fyzickej a psychickej výkonnosti, zlepšenie vzťahov, adekvátny rozvoj osobnosti a jej frustračnej tolerance. V neposlednom rade má psychohygiena (resp. duševná hygiena) význam z hľadiska prevencie somatických a psychických ochorení. Nie je to len správna životospráva, rozumné striedanie práce a odpočinku, aktívne trávenie voľného času, ale v oblasti psychohygieny existuje celý rad ďalších techník a odporúčaní: fyziologické techniky, techniky na princípe flow-efektu, dychové cvičenia, wellnes techniky, autogénny tréning a relaxačné techniky, biofeedback, techniky osobnostného rozvoja, rozvoja self-efficacy, reziliencie, a pod. – tu je možné zaradiť aj rozvoj profesionálnych kompetencií, sebakúsenostné semináre, supervíziu, koučing, bálintovské skupiny, atď.

c) ak sa budú riadiť overenými skúsenosťami, pričom k prevencii vyhorenia sa najčastejšie uvádzajú nasledujúce *odporúčania*:

- Sociálna opora - blízkosť dôvernej osoby (kolega, členovia rodiny, priatelia), ktorá poradí, prípadne ponúkne adekvátnu spätnú väzbu, je veľmi dôležitá.

- Naučiť sa hovoriť „nie“- správať sa asertívne a venovať sa svojim stanoveným prioritám. Nepodávať neustále pomocnú ruku s tým, že vlastné povinnosti odkladáme na neskôr.
- Relaxácia - pravidelne si vymedziť čas na uvoľňujúce cvičenia, počúvanie príjemnej hudby, wellness víkend, prechádzky v prírode, čítanie knihy, ai.
- Zmysel pre humor - ukazuje sa, že u ľudí, ktorí nemajú zmysel pre humor, je vyššia pravdepodobnosť prepuknutia syndrómu vyhorenia s oveľa vyššou intenzitou.
- Časový manažment - správne hospodárenie s časom. V rámci časovej úspory je vhodné mať usporiadané pracovné dokumenty, či už v počítači, alebo priamo v kancelárii (abecedné zoznamy, označené zakladače, ai.). Kontrola e-mailových správ v presne určenú dobu (napr. ráno, pred odchodom z práce), taktiež šetrí čas.
- Stanovenie priorít - vhodné je vypracovať si časový plán a nezabúdať na oddychové prestávky. Práca nie je všetko - každý je nahraditeľný. Dôležité je vážiť si svoj čas a zbytočne neplytváť energiou.
- Eliminovať negatívne myslenie - nestrácať čas zaoberaním sa tým, čo sa nám nepodarilo a ľutovať sa, ale predovšetkým myslieť na dosiahnuté úspechy a vychutnávať to, čo má pre nás hodnotu.
- Pracovať na zvyšovaní sebadôvery – nápomocné je neustále sebavzdelávanie. Brať náročné pracovné úlohy ako výzvy, byť otvorený novým možnostiam a skúsenostiam.
- Vyjadrovanie svojich pocitov- úprimne a otvorene vyjadriť svoj názor. Taktiež je dôležité vedieť vyjadriť nesúhlas, nedusiť negatívne emócie v sebe. Nedať sa vtiahnuť do niečoho, s čím vnútorne nesúhlasíme.
- Rozvaha - jej zachovanie v záťažových situáciách je nesmierne dôležité. Aj negatívne skúsenosti nás posúvajú vpred a mnohému nás naučia. Podstatné je vedieť si uvedomiť, ako sa v týchto situáciách správame a postupne sa snažiť naučiť reagovať efektívnejšie.

Kebza a Šolcová (2003) podobne informujú o konkrétnych *protektívnych faktoroch* vo vzťahu k zvládaniu stresu a prevencii syndrómu vyhorenia, medzi ktoré patria dostatočná asertivita, schopnosť relaxovať, pracovná autonómia a premenlivosť pracovnej činnosti, reziliencia (schopnosť čeliť záťažovým situáciám napriek

nepriaznivej životnej skúsenosti), hardiness (odolnosť, resp. nezdolnosť) pocit dostatku vlastných schopností zvládať situáciu - self-efficacy (vnímaná sebaúčinnosť, zdatnosť), dispozičný optimizmus, interná lokalizácia kontroly, (pocit internej kontroly nad svojim životom), sociálna opora či pocit well-being.

Za *neutrálne faktory* vo vzťahu k stresu či syndrómu vyhorenia uvedení autori považujú inteligenciu, či hlavné demografické charakteristiky ako vek, stav či vzdelanie.

Ako sme si ukázali, pod vplyvom prolongovaného stresu je možný rozvoj syndrómu vyhorenia pracovníka akejkoľvek pomáhajúcej profesie. Pretrvávajúce pracovné napätie okrem celého radu symptómov v rovine somatickej, emocionálnej či sociálnej vedie v konečnom dôsledku aj k fluktuácii pracovnej výkonnosti a absenciám v práci. Pracovná spokojnosť ako protektívny faktor pred vyhorením nie je jedinou zárukou na dlhodobé efektívne fungovanie v profesii učiteľa. Preto je dôležité, aby sme neopomenuli ani ostatné ochranné faktory, ktoré uvádzame v tomto texte a ktoré zabezpečujú optimálne zvládnutie pracovnej záťaže a tým prispievajú nielen k pocitu subjektívnej pohody na pracovisku, ale aj k celkovej efektivite pracovnej činnosti.

Zhrnutie

Učiteľská profesia je náročná z viacerých hľadísk. Je to profesionálna rola, ktorá je spojená s plnením viacerých čiastkových rolí – okrem roly vzdelávateľa a vychovávateľa je to množstvo netradičných rolí, do ktorých sa učiteľ dostáva v špecifických edukačných situáciách (napr. poradca, terapeut, preventista, krízový pracovník a pod.), na ktoré nie je vždy dostatočne pripravený a môže tak zažívať rolové napätie, či rolový konflikt. Veľmi dôležité miesto v profesii učiteľa zaujímajú kompetencie, ktoré sú v literatúre rôzne kategorizované, obvykle sú to kompetencie odborné, didaktické, diagnostické a najmä sociálne, ktorých dôležitosť je podporená faktom, že stoja v pozadí všetkých ďalších kompetencií.

Z osobnostných charakteristík je zaujímavý pohľad na identitu učiteľa v súvislosti s jej vývinom počas profesionálnej dráhy učiteľa, a tiež pohľad na ďalšie charakteristiky osobnosti. Sú to schopnosti v oblasti intelektovej, v oblasti tvorivosti, flexibility, expresívne a organizačné schopnosti. Špecifickú pozornosť si zasluhuje vedomie osobnej sebaúčinnosti, resp. zdatnosti (self-efficacy) učiteľov, ktorá má

priamy súvis s pracovným výkonom. V oblasti motivácie môžeme hovoriť o rôznych potrebách, ktoré učiteľská profesia naplňuje: potreba poznávať nové a toto poznanie vhodnou formou predávať iným, potreba pomáhať iným, potreba seberealizácie, potreba sebaúcty, potreba výkonu, a pod. Zvláštnu pozornosť si zasluhuje potreba a motív moci a ním spojený pojem láskavá náročnosť/prísnosť, ako v poslednom období preferovaná podoba vzťahu učiteľ-žiak. Vo vzťahu k učiteľskej profesii je často zdôrazňovaný aj význam emocionálnej inteligencie, pozostávajúcej zo spôsobilostí voči vlastnej osobe a zo spôsobilostí zameraných na iných ľudí. Pokiaľ ide o vlastnosti osobnosti, tu hovoríme o vlastnostiach temperamentu (s čím súvisia úvahy o vhodnosti či nevhodnosti niektorých prejavov jednotlivých temperamentových typov vo vzťahu k profesii učiteľa) vlastnostiach charakteru (kde je potrebné zdôrazniť učiteľov morálny kredit a pedagogický takt), a sociálnych vlastnostiach, ktoré sa premietajú do interakčného štýlu učiteľa - tu nachádzame typológiu, ktorá má aj svoj výskumný nástroj a v ktorej sa nachádzajú nasledujúce typy: organizátor, napomáhajúci žiakom, chápaní, vedúci žiakov k zodpovednosti, neistý, nespokojný, karhajúci a kritizujúci, prísny.

S interakčným typom súvisí vyučovací štýl učiteľa, kde existujú rôzne typológie kategorizované z rôznych hľadísk, a to: logotrop a paidotrop; direktívny a nondirektívny typ; adaptor a inovátor; teoretický, ekonomický, estetický, sociálny, mocenský a ideový typ; exekutívny, facilitačný a liberálny, resp. pragmatický štýl. Učiteľ vystupuje aj ako manažér školskej triedy, ktorého cieľom je manažment výkonu žiakov v spojení s manažmentom správania žiakov, ktoré učiteľ praktizuje prostredníctvom proaktívnych a reaktívnych stratégií.

Špecifické príčiny má fenomén učiteľského stresu, ktorý tiež môžeme analyzovať z rôznych hľadísk, či z rôznych pohľadov na stresory, ktoré sú zároveň aj príčinami syndrómu vyhorenia v prípade prolongovaného a neriešeného stresu. Ide o : stresory zo strany žiakov – nezáujem, nedostatok motivácie, pasivita, problémové správanie a poruchy socializácie, agresivita, provokácie, vyrušovanie ale aj napr. hluk v triede či kyberšikanovanie; rodičia ako stresový činiteľ – konfliktná komunikácia, nátlakové ovplyvňovanie hodnotenia žiaka, obviňovanie, ale aj nezáujem zo strany rodičov; pracovný kolektív ako stresový činiteľ – konkurencia namiesto kooperácie, nespoľahlivosť, konflikty, celkovo zlé klíma a zlé interpersonálne vzťahy, ohováranie a pod.; vedenie školy ako stresový činiteľ – neprofesionalita, neadekvátne uplatňovanie moci, neobjektívnosť, ale aj neschopnosť vedenia, prípadne mobbing;

hodnotenie profesie v spoločnosti ako stresový činiteľ – nízky spoločenský status, nezodpovedajúci plat, ale aj prisudzovanie viny za existenciu negatívnych javov učiteľskej profesii. Stres je závažný z hľadiska jeho dôsledkov na úrovni psychickej, fyzickej, sociálnej aj na úrovni výkonu, v prípade syndrómu vyhorenia hovoríme o rovine duševnej, emocionálnej, telesnej a sociálnej v závislosti od fázy tohto syndrómu (tu rozoznávame fázu nadšenia, stagnácie, frustrácie, apatie a samotného vyhorenia). Negatívnym javom a nadmernej záťaži v učiteľskej profesii je možné predchádzať jednak na osobnej úrovni (problematika postojov, psychohygieny, sociálnej opory, aserivity, zmysluplnosti života a pod.), na úrovni školy (škola riadená s využitím princípov pozitívnej edukácie, kvalitné služby školského psychológa, pravidelný monitoring pracovnej spokojnosti zamestnancov), a na úrovni celospoločenskej (posilnenie prestíže učiteľskej profesie cestou skvalitňovania podmienok pre jej výkon).

Literatúra

- BANDURA, A. 1991. *Self-efficacy*. In: Encyclopedia of psychology. New York: Wiley, p.368.
- BRAUN, R. et al. 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha:Portál, ISBN 978-80-262-0176-2
- ČAPEK, R. 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha. Portál. ISBN 978-80-247-1718-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERNOTOVÁ, M. et al. 2006. Konceptia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 15, č. 3, s. 3- 26.
- DROTÁROVÁ, E. 2006. Syndróm vyhorenia u učiteľov a iných pracovníkov v pomáhajúcich profesiách. In.: Kubáni, V. (Ed.). *Psychologická revue I*. Prešov: PU ISBN 80-8068-507-X. Dostupné <http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani2/index.html>
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80247-2863-6.
- ĐURIČ, L., et al. 1997. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, ISBN 80-08-02498-4, 459s.
- FENSTERMACHER, G.D., SOLTIS, J.F. 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-471-7.

FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-063-4, 383s.

GILLNEROVÁ, I. 2006. Edukační styly učitele očima žáků. In: *Škola a zdraví 21*. Brno: on-line.

GILLNEROVÁ, I., KREJČOVÁ, L. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9. 246s.

HARTL, P., HARTLOVÁ, M. 2004. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

HAGEMANN, W. 2012. *Syndrom vyhoření u učitelů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyne, 2012. ISBN 978-80-7414-364-9. 120 s.

HELUS, Z. 1995. *Psychologie*. Praha: Fortuna. ISBN 807-168-2454.

HELUS, Z. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-1168-3

HELUS, Z. 2010. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-628-5, 286s.

HENNING, C., KELLER, G. 1996. *Antistresový program pro učitele. Projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-093-6.

HOLEČEK, V. 2014. *Psychologie v učitel'ské praxi*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3704-1.

HONZÁK, R. 2015. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Praha: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-552-2. 240 s.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-755-8, 240s.

HUČKOVÁ, J. 2011. *Úroveň stresu a syndrómu vyhorenia u učiteľov v závislosti od štýlu vedenia školy*. In: Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov - zborník príspevkov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

JANČÍK, J. 2011. *Stress management*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. 40s.

KAČMÁROVÁ, M., KRAVCOVÁ, M. 2011. *Zdroje stresu a stratégie zvládania v učiteľ'skej profesii*. [online]. [citované 09.03.2017]. Dostupné na <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Kacmarova.pdf>

KASÁČOVÁ, B. 2003. Učiteľ'ská profesia a jej dimenzie. In: *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov: FF PU. ISBN 80-8068-231-3. s. 23-41.

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. 2003. *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.

- KOHOUTEK, R., ŘEHULKA, E. 2011. *Typologie osobnosti učitelů*. <http://rudolfkohoutek.blog.cz/>.
- KOLLÁRIK, T. 1986. *Spokojnosť v práci*. Bratislava: Práca.
- KOLLÁRIK, T. 2011. *Psychológia práce a organizácie*. Bratislava: UK.
- KOLLÁRIK, T., SOLLÁROVÁ, E. 2004. *Metódy sociálnopsychologickej praxe*. Bratislava: Pegas, ISBN 80-551-0765-3, 264s.
- KORCZYŃSKI, S. 2015. *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*. Kraków: Impuls. ISBN 978-83-7850-688-1.
- KOSOVÁ, B. 2013. *Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa*. In: Križovatky na cestách k učiteľstvu. Zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: FHPV PU, 2013. ISBN 978-80-555-0985-3. s. 10-18.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1994. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1998. *Jak nestratiť nadšení*. Praha: Grada, 1998.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2012. *Horiť, ale nevyhoriť*. Bratislava: Karmelitánske nakladateľstvo, 2012. ISBN 978-80-8135-003-0.
- KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- KYRIACOU, CH. 2001. *Teacher stress: directions for future research*. Educational Review, 2001, 53, 1, 27-35. ISSN 0013-1911.
- KYRIACOU, CH. 2011. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LAZAROVÁ, B. 2008. *Netradiční role učitele*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-169, 69s.
- MLČÁK, Z. 1998. Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In: Řehulka - Řehulková (Eds.), *Učitelé a zdraví 1* (pp. 27-34). Brno: Nakladatelství Pavel Křepela.
- LAZARUS, R., FOLKMAN, S. 1984. *Stress, Appraisal and Coping*. New York Springer Publishing Company, Inc. ISBN 978-0-8261-4191-0.
- LUKAS, J., LOJDOVÁ, K. 2017. Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. In: *Pedagogika*, roč. 68, č.2, s.155-172.
- MAREŠ, J., GAVORA, P. 2004. Interpersonální styl učitelů. In: *Pedagogika*, roč.54, č.2, s.101-128.
- MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MASLACH, C. 2011. Burnout and engagement in the workplace: new perspectives. In: *The European Health Psychologist*, Roč. 13, č. 3, s. 44–47.

MERTIN, V., et al., 2010. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7357-603-5, 308s.

MÍČEK, L., ZEMAN, V. 1992. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita.

MOROVICSOVÁ, E., KRAJČOVIČOVÁ, E. et al. 2011. *Komunikácia v medicíne*. 1. vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. 212 s. ISBN 978-80-223-3025-1.

NAKONEČNÝ, M. 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha: Akademie. ISBN 80-200-0525-033

ORAVCOVÁ, J. 2004. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: UMB. *Dostupné on-line*.

PAULÍK, K. 1995. *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů*. Ostrava: OU

PAULÍK, K. 1999. Jak prožívají učitelé interakci se žáky. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 34 č.1, s.58-64.

PAULÍK, K. 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: GradaPublishing, a.s., 2010. ISBN 80-247-2959-8.

PETLÁK, E. BARANOVSKÁ, A. 2016. *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. Bratislava: WoltersKluwers, 2016. ISBN 978-80-8168-450-0.

POSCHKAMP, T. 2013. *Vyhoření. Rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika, 2013. N 978-80-266-0161-6.

PRIESS, M. 2015. *Jak zvládnout syndrom vyhoření*. Praha: GradaPublishing, a.s., 2015. ISBN 978-80-247-5394-2, 175s.

PROKOP, J. 2002. *Portrét polského učitele*. Pedagogická revue 54, 2002, č.1, s.46-62. ISSN 1335-1982.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772.

PRŮCHA, J. 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. 936 s.

PTÁČEK, R., ČELEDVÁ, L. et al. 2011. *Stres a syndrom vyhoření u lékařů posudkové služby*. Praha: Karolinum, 2011. 118 s. ISBN 978-80-246-1998-9.

ROGERS, C.R. 2000. *Klientom centovaná terapia*. Modra: Persona, ISBN 80-967-9803-0.

ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. 1998. *Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání*. In: Řehulka - Řehulková (Eds.), *Učitelé a zdraví* 1 (pp. 99-104). Brno: Nakladatelství Pavel Křepela.

- ROVNANOVÁ, L. 2015. *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava: MPC, ISBN 978-80-565-0953-1, 70s.
- SELIGMAN, M.E.P. 2013. *Naučený optimizmus*. Praha: Beta, ISBN 978-80-7306-534-8, 509s.
- SLEZÁČKOVÁ, A. 2012. *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: grada, ISBN 978-80-247-3507-8, 304s.
- SNYDER, C.R., LOPEZ, S.J. (Eds.) 2002. *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, ISBN 074-25-08579, 829s.
- SOKOLOVÁ, L. et al. 2015. *Osobnosť a sociálno-psychologické kompetencie učiteľov a učiteliek*. Bratislava: UK, ISBN 978-80-223-3950-6, 160s.
- STERNBERG, R.J., WILLIAMS, W.M., 2002. *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon. ISBN 0-321-01184-8, 616s.
- SZARKOVÁ, M. 2009. *Psychológia pre manažérov a podnikateľov*. 3. doplnené vydanie. Bratislava: Sprint dva, 2009. ISBN 978-80-89393-00-8. 225s.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. 2010. Učiteľ a jeho pracovná záťaž. In: Malá, D. (Ed.) *Školský psychológ a kvalita školy*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: UKF, s.127-133.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P. 2011. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3341-8, 208s.
- ŠTECH, S. 1994. *Co je to učitelství a lze se mu naučit?* Pedagogika, XLIV, č.4, s.310-320.
- ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, ISBN 80-7357-072-6
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 9788081680045. 618 s.
- URBAN, J. 2006. *Pracovní spokojenost a její faktory*. Dostupné on-line.
- URBANOVSKÁ, E. 2011. Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. In: *Škola a zdraví*. Roč. 21, č. 1, s. 309- 322.
- VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-386-4, 126s.
- VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno. Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, J., URBÁNEK, P., 2010. *Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou*. In: Orbis scholae, 2010, roč.4, č.3, s.79-91. ISSN 1802-4637.
- VENDEL, Š. 2007. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Epos, ISBN 978-80-8057-710-0.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-269-6, 383s.

WALLS, R.T. et al. 2002. The characteristic of Effective an Ineffective teachers. *Teacher Education Quarterly*. San Francisco, 2002, vol. 29, iss. 1, p.39.

WIEGEROVÁ, A. et al. 2012. *Self-efficacy v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN, ISBN 978-80-10-02355-4, 118s.

ZELINA, M. 1993. *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1993. ISBN 80-88714-00-1.

2 ŽIAK Z HĽADISKA VÝKONU A ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI

V rámci výkonu žiaka charakterizujeme samotný pojem výkon, popíšeme ako môže výkonnosť kolísať počas dňa, týždňa, roka, resp. ktoré faktory ovplyvňujú výkon a ako podporovať výkonnosť žiakov. Následne sa zameriame na hodnotenie výkonu a samotné skúšanie, kde si popíšeme jednotlivé typy, fázy a formy hodnotenia, ako aj pravidlá, ciele a druhy skúšania, s následným zdôraznením jednotlivých funkcií hodnotenia a skúšania. V ďalšej časti sa oboznámime s pojmom školskej úspešnosti, na to nadviažeme neúspešným resp. neprospievajúcim žiakom, nadaným žiakom a žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. V rámci neúspechu a neprospievania popíšeme jednotlivé činitele, ako aj diagnostiku a postupy pri ich odstraňovaní. Pri nadaných a talentovaných žiakoch zdôrazníme ich determinanty, možnosti rozvíjania, ich identifikáciu, ale aj možné problémy. Nakoniec v časti o žiakoch so špeciálnymi vzdelávacími potrebami si predstavíme, akých žiakov sem môžeme zaradiť, ako ich identifikovať a ako následne s nimi pracovať. Podrobnejšie sa zameriame na špecifické poruchy učenia.

2.1 ŠKOLSKÝ VÝKON A VÝKONNOSŤ

Je nepochybne zjavné, že škola je miestom na vzdelávanie, učenie a úroveň učenia t. j. kvantita i kvalita osvojených schopností a získaných vedomostí sa overuje práve prostredníctvom výkonu.

Na úvod je potrebné ozrejmiť, čo sa pojmom výkon rozumie. Výkon predstavuje výsledok určitej cieľavedomej činnosti uskutočňovanej v istých podmienkach (Valihorová, 2008). Výkonnosť žiaka je určovaná súhrnom viacerých predpokladov tj. súhrnom schopností, osobnostných vlastností, sociálneho zázemia, dobrého zdravotného stavu, úrovňou rozumových schopností, špecifickými poruchami učenia, poruchou niektorých zo schopností alebo mimointelektových vlastností. Práve obdobie školského veku sa spája, viac ako u iných, s potrebou dosahovať dobrý výkon. Toto obdobie sa preto označuje aj ako fáza snaživosti a pilnosti, kedy sa žiaci snažia potvrdiť svoje osobné kvality výkonom, hlavne takým, ktorý je pozitívne hodnotený okolím (Vágnerová, 2005).

Čo sa týka samotnej výkonnosti žiakov počas vyučovacieho procesu, táto výkonnosť nie je rovnaká, ale kolíše. V rámci školského dňa je výkonnosť najlepšia na 2. a 3. vyučovacej hodine, najhoršia po 4. a 5. vyučovacej hodine. Výkonnosť žiakov

kolíše aj v priebehu pracovného týždňa. Streda by sa dala charakterizovať ako najvýkonnejší deň, hoci niektorí autori k nej pridávajú aj štvrtok. Výkon žiakov sa mení aj v priebehu roka. Výskumy ukazujú, že výkonnosť žiaka je najlepšia v októbri a v novembri, potom postupne klesá. Po zimných prázdninách sa stav výkonnosti zvyšuje, nie však už na počiatočnú úroveň, ale ku koncu školského roka opäť rapídne klesá. Je potrebné však poznamenať, že stav výkonnosti závisí aj od iných objektívnych a subjektívnych činiteľov a môže sa teda líšiť u konkrétnych jedincov. Na základe vyššie uvedeného však vyplýva, že učitelia by mali rešpektovať tieto skutočnosti a primerane žiakov zaťažovať tak, aby využívali hlavne obdobie a dni, na ktorých sa predpokladá najväčšia výkonnosť (Valihorová, 2008).

Vo vzťahu k podpore výkonnosti žiakov boli autormi sformulované isté **odporúčania** a rozpracované rôzne **faktory ovplyvňujúce výkonnosť**, ktoré zhrňuje autorka Valihorová (2008):

- žiakov treba primerane zaťažiť (nedostatočné zaťaženie nepodporuje rozvoj funkčnej zdatnosti psychiky)
- nepreťažovať žiakov (to by viedlo k vyčerpaniu a k poruchám vývinu)
- učenie má prebiehať podľa ustáleného denného poriadku (v škole i doma)
- potrebné je zabezpečiť psychohygienické podmienky (osvetlenie, teplota, hluk)
- bojovať proti nadmernej únave.

Okrem dodržiavania týchto odporúčaní je potrebné si uvedomovať, čo všetko môže učebnú výkonnosť žiakov ovplyvňovať. Na jednej strane je to organizácia práce, na strane druhej psychické stavy. V rámci **organizácie práce**, môžeme podotknúť, že pri správne organizovanej práci sa dosahuje lepší výkon a únava sa dostaví neskôr. Medzi faktory, ktoré ovplyvňujú stav výkonnosti patria:

- *podmienky správnej organizácie učebnej činnosti* - postupné uvádzanie do činnosti; rovnomernosť a rytmus v činnosti; poriadok a systém v činnosti; správne striedanie práce a oddychu; spoločenské ohodnotenie vykonávanej práce
- *vplyv organizácie dĺžky vyučovacích jednotiek na stav výkonnosti* – trvanie vyučovacej hodiny je 45 minút, niektorí vyučujúci však hodnotia tento čas ako nedostatočný a odporúčajú zaradiť dvojhodinovky, ktoré majú aj svoje výhody, ale aj nevýhody

- *vplyv predskúškového stavu* – skúšky sú potrebné, avšak predskúškové stavy (vzrušenie, napätie, tréma, strach) môžu ovplyvniť kvalitu výkonu - pozitívne i negatívne. Odporúčané je regulovať tento vplyv správnym pedagogickým prístupom k žiakovi.
- *vplyv rozvrhu hodín na výkonnosť* – ťažšie hodiny sa majú striedať s ľahšími; ťažšie hodiny majú byť v dňoch, kedy je výkonnosť najvyššia. Predmety sa majú striedať podľa rôznorodosti, abstraktné predmety striedať s konkrétnymi.
- *organizácia a využívanie prestávok* – prestávky by nemali byť ani príliš dlhé ani krátke (malé prestávky 10 minút; veľké 15-20 minút). Dôležité je dodržiavať dĺžky prestávok, využívať prestávky voľne, v pohybe.

Rovnako **psychické stavy** môžu ovplyvňovať výkonnosť ako pozitívne (udržiavajú dlhší čas výkonnosť na určitej úrovni, prípadne ju zvyšujú) tak aj negatívne (urýchľujú pokles výkonnosti). Na zvýšenie výkonnosti žiakov vplyvajú tieto psychické stavy:

- *stav pohotovosti a pripravenosti na činnosť* – mobilizácia, načasovanie na štart do činnosti
- *stav motivácie činnosti* – bez motivácie niet výkonu
- *citové stavy žiaka* – žiak v dobrej, veselej nálade preukazuje lepšie výkony, kým pri negatívnych citových stavoch dosahuje slabšie výkony
- *stav pozornosti* – primeraný stav pozornosti, sústredenosti je nevyhnutný pre osvojovanie poznatkov, vykonávanie činnosti
- *stav únavy*, ktorý znižuje fyzický i psychický výkon. Dôležité je tomuto stavu predchádzať a znižovať ho. Závisí od režimu činnosti a odpočinku, mikroklimatických a fyzikálnych chemických faktorov, zdravotného stavu, motivácie a emócií, autoregulácie.

2.2 SKÚŠANIE A HODNOTENIE VÝKONU ŽIAKOV

V rámci školského prostredia sa výkon žiakov neustálym spôsobom kontroluje a hodnotí. Z toho dôvodu je potrebné predstaviť pozadie aj týchto pojmov, s čím sa spájajú, čo predstavujú, ako sa delia a nakoniec akú funkciu v rámci vyučovacieho procesu spĺňajú.

Kontrola

Kontrola a hodnotenie nie sú totožné pojmy, práve naopak je potrebné medzi nimi rozlišovať. Kontrola je podkladom pre objektívne a spravodlivé hodnotenie výkonu žiaka, predstavuje dôležitú podmienku efektívneho učenia, aktivity a motivácie žiaka. Je potrebné, aby bola skorá, pretože práve v prvej fáze učenia vznikajú nové poznatkové štruktúry a vytvárajú sa nové vzájomné väzby. Na jej základe je možné hodnotiť výkon a usmerniť ho. Nedostatočná kontrola môže viesť k nesprávnemu zafixovaniu nesprávnych informácií alebo k nič nerobeniu žiaka. Nevhodný spôsob kontroly zas vedie k nedostatočnému rozvoju rozumových schopností, myslenia, samostatného usudzovania a k neschopnosti tvorivo riešiť problémy. Kontrola slúži nie len žiakovi (zistenie stavu osvojených vedomostí, zručností a návykov), ale aj učiteľovi (odhalenie kvalít a nedostatkov práce). Cieľom kontroly je priviesť žiaka od korekcie chýb, ktorá je realizovaná učiteľom k vytvoreniu vlastného kontrolného systému (Linhartová, 2006).

Hodnotenie

Hodnotenie býva definované rôzne. Vo všeobecnosti, však hodnotenie meria hĺbku a šírku vedomostí, zručností a návykov, určuje kvality a výkony preukazované žiakom vo vzťahu k určitým štandardom či formulovaným cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu. Je to vyjadrenie kladného alebo záporného stanoviska k rôznym činnostiam a výkonom žiaka. Predstavuje taktiež spätnú väzbu pre učiteľa, žiaka i rodičov. Každému hodnoteniu musí predchádzať nie len analýza konkrétneho výkonu, ale aj analýza žiakových kompetencií (jeho možností práce, motivačná štruktúra, komunikačné schopnosti atď.) (Kosíková, 2011). Úskalím hodnotenia je to, že kritéria hodnotenia sú formulované veľmi všeobecne a uplatňujú sa pri nich individuálne kritéria posudzovateľa, ktoré vyplývajú z jeho osobnostných psychických vlastností a zo vzťahu s posudzovaným (Linhartová, 2006).

V rámci hodnotenia rozlišujeme jeho druhy, typy, fázy a formy hodnotenia. Každé z nich si predstavíme.

Medzi **typy hodnotenia** podľa autorov Kosíková (2011) a Vendel (2007) zahrňame nasledovné:

1. *formatívne* – poskytuje spätnú väzbu, odhaľuje chyby a nedostatky a tým umožňuje zlepšovanie výsledkov výkonu

2. *finálne* – podklad pre oficiálne vyjadrenie o žiakových výkonoch, poskytuje sa na konci určitého vyučovacieho obdobia
3. *normatívne* – hodnotenie žiaka vo vzťahu k výkonom ostatných (napr. vyučujúci si vypočíta priemerný výkon, ktorý ohodnotí známku 3; tí žiaci, ktorí preukázali lepší výkon dostanú 1 alebo 2; naopak tí žiaci, ktorí preukázali horší výkon dostanú 4 alebo 5)
4. *kriteriálne* – hodnotenie bez ohľadu na ostatných; Zisťuje, či bol konkrétny výkon splnený, ale nie (hodnotí sa ako prosper / neprosper).
5. *diagnostické* – odhalenie učebných ťažkostí a zisťovanie zvláštnych vzdelávacích potrieb
6. *interné* – je poskytované učiteľom, ktorý v triede učí
7. *externé* – je poskytované osobami mimo školy
8. *neformálne* – na základe pozorovania výkonov ako súčasti bežnej práce v triede
9. *formálne* – na ktoré sú žiaci vopred upozornení a môžu sa naň pripraviť
10. *priebežné* – hodnotenie v priebehu dlhšieho časového obdobia
11. *záverečné* – hodnotenie na konci výučby alebo uceleného programu
12. *objektívne* – ktoré používa metódy obmedzujúce alebo vylučujúce vplyv osobnosti učiteľa
13. *hodnotenie priebehu* – hodnotenie činnosti, ktorá práve prebieha
14. *hodnotenie výkonu* – je založené na výsledku práce.

Fázy hodnotenia – Proces hodnotenia môžeme rozdeliť na 2 fázy (Linhartová, 2006):

1. *fáza poznania, uvedomenia si prejavu alebo vlastnosti* – hodnotiaci si musí najprv uvedomiť, registrovať, zachytiť vo svojom vedomí, poznať to, čo hodnotí (učiteľ číta písomnú prácu, počúva slovnú odpoveď, všíma si vyjadrovanie žiaka). Súčasťou tejto fázy je aj pamäťová fixácia hodnoteného prejavu, prípadne jeho opis.
2. *fáza vlastného hodnotenia prejavu alebo vlastnosti* – hodnotiaci porovnáva to, čo hodnotí, s kritériom a vyjadruje výsledky hodnotenia (porovnáva písomné odpovede žiaka so správnymi a klasifikuje). Výsledok hodnotenia sa vyjadruje rôzne (číselná stupnica, body, slovná charakteristika, graficky).

Formy hodnotenia – V rámci hodnotenia môžeme rozlišovať to, akou formou sa hodnotenie poskytuje. Viacerí autori (Kosíková, 2011; Urbanovská, Škobrtal, 2012; Drlíková et al., 1992) tieto formy hodnotenia popisujú. Môže ísť o hodnotenie:

1. **známkou** (alebo iným kvantitatívnym údajom napr. percentá, body, poradie)
– Poukazuje sa na to, že známka musí byť dostatočne presná a objektívna, keďže môže byť ovplyvňovaná do značnej miery rôznymi okolnosťami, mierou sympatií, dojmami atď. Napriek mnohým ďalším výhradám k známkovaniu je známka nevyhnutná, lebo plní funkciu informačnú, motivačnú, administratívnu, diagnostickú, riadiacu, sebahodnotiacu a výchovnú. Čo sa týka dôležitosti známky z hľadiska veku, hlavným motívom učenia sa žiakov mladšieho a stredného školského veku je práve známka. V staršom školskom veku už ustupuje do úzadia. Žiaci sa skôr orientujú na komplexné hodnotenie, ovládnutie vedomostí a vlastný proces učenia.
2. **slovné**, ktoré predstavuje obširnejšie vyjadrenie sa o kvalitách žiaka. Hodnotenie sa nevzťahuje len na výkon a požiadavky na žiaka, ale aj na úroveň rozumových schopností, zručnosti, vzťah k práci, snaženiu atď. Umožňuje tiež vyjadrenie sa o príčinách neúspešnosti a odporúčaní, ako nedostatky odstrániť.

Na záver môžeme uviesť, že pre optimálne, zmysluplné a efektívne hodnotenie je nepochybne dôležité hodnotenie známkou doplniť aj slovným hodnotením a podrobnejšou analýzou konkrétného žiakovho výkonu .

Skúšanie

V súvislosti s hodnotením výkonu veľmi úzko súvisí ďalší pojem a to skúšanie. Skúšanie je zámerne navodená situácia, ktorá slúži k zisťovaniu kvantity a kvality výsledkov učenia. Ide o zaťažujúcu situáciu, ktorá sa častokrát spája s negatívnym prežívaním a emóciami. Z toho dôvodu by sme mali dodržiavať isté **pravidlá skúšania** (Urbanovská, Škobrtal, 2012):

- náležitá príprava na skúšanie (precvičiť učivo, oznámiť skúšanie dopredu)
- jasne a zrozumiteľne stanovené požiadavky
- rovnomerne rozložené opakovanie a skúšanie
- kľudná priateľská atmosféra

- individuálny prístup
- objektivita.

Skúšanie má vo všeobecnosti **tri ciele** a to (Vendel, 2007):

1. *diagnostika doterajších vedomostí a zručností* – potrebné sú informácie o kapacitách a predchádzajúcich vedomostiach;
2. poskytovanie *korektívnej spätnej väzby* žiakom o ich výkonoch – nie len vytknúť chybu, ale aj poukázať na to, ako sa zlepšiť a pochváliť aj kladné aspekty práce;
3. *ohodnotenie a oznámkovanie* výkonov žiaka za účelom výsledného zhodnotenia pred vysvedčením – zhodnotenie pokroku žiaka a pridelenie známky.

Druhy skúšok

V školách sa môžu používať rôzne druhy skúšok - ústne, písomné, praktické. Výber konkrétneho druhu skúšky závisí od toho, čo sa skúša, či sa skúša individuálne alebo skupinovo, či sa skúša užší alebo širší tematický celok.

Najčastejšie sa však využívajú *ústne skúšky*, ktoré umožňujú širšie poznanie žiaka a jeho vedomostí, vzťah k nim, slovnú zásobu atď. (Drlíková et al., 1992). Ide teda o verejnú prezentáciu spojenú s verejným ohodnotením výkonu (často aj osobnosti). Ústne skúšky predstavujú psychicky náročnú záťažovú a stresujúcu situáciu (spojenú s trémou), a to aj napriek tomu, že môžu byť učiteľom dobre riadené (čo nebýva samozrejmým pravidlom, napr. nesúlad temperamentu učiteľa a žiaka, neadekvátne kladenie otázok, nejednotné požiadavky a odlišný vecný vzťahový rámec).

V rámci ústneho skúšania sa objavuje vysoká miera subjektivity učiteľa. Znamená to, že jeho hodnotenie môže byť ovplyvnené mnohými *faktormi*, medzi ktorého radíme (vypracované na základe viacerých autorov: Drlíková et al., 1992; Kosíková, 2011; Vendel, 2007):

- *vzťah učiteľa k žiakovi*;
- *vlastné citové rozpoloženie, vplyv povahy vyučujúceho*;
- *chyby percepcie*: haló efekt (prvý dojem vytvára pocity sympatií či antipatií a navodzuje pozitívne či negatívne prejavy správania tj. celkové hodnotenie je ovplyvnené čiastkovým efektom); efekt kontrastu výborný – slabý žiak

(tendencia hodnotiť priemernú odpoveď po niekoľkých slabších priaznivejšie než si zaslúži a naopak); škatulkovanie; chyba centrálnej tendencie (tendencia udeľovať priemerné známky a nediferencovať medzi žiakmi); vlnový efekt (zmena stupňa prísnosti v čase); kauzálne atribúcie (chybné procesy pripisovania príčin vlastného i cudzieho konania tzv. atribučná chyba = tendencia u druhých usudzovať o dispozičnej príčine, ale vlastné správanie pripisovať situačným príčinám);

- *neschopnosť empatie*;
- *škodlivé prístupy* (kam spadá napr. podozrievavosť, pochybnosti, netrpezlivosť, vytváranie stresu a napätia).

Z dôvodu negatívneho vplyvu rôznych vyššie spomenutých faktorov na hodnotenie v rámci ústneho skúšania boli sformulované určité **pravidlá**, ktoré je potrebné dodržiavať pri ústnom skúšaní. Potrebné je vytvoriť príjemnú atmosféru skúšania, klásť jasné a zrozumiteľné otázky (na začiatku ľahšie a široko zamerané), nezasahovať do odpovedí žiaka, vyvarovať sa nevhodným poznámkam a irónii, primerane a stručne povzbudzovať odpovede žiaka, zvoliť primerané tempo skúšania (Linhartová, 2006).

V nadväznosti na vyššie uvedené by sme chceli poukázať najmä na to, že v rámci ústneho skúšania (ale aj vo všeobecnosti) je potrebné využívať rovnaké kritéria hodnotenia pre všetkých žiakov a tým sa vyvarovať nožnej subjektivite. Okrem toho je potrebné spomenúť aj **alternatívne metódy**, ktoré je možné využívať na hodnotenie a ktoré nepôsobia na žiakov negatívne, keďže o ich priebehu žiak nevie resp. sa do nich priamo nezapája. Patrí sem napr. rozhovor, pozorovanie, diskusia, rozbor (Kosíková, 2011).

Výhody a nevýhody písomného a ústneho skúšania

Písomné skúšky (štandardizované tzv. didaktické) – Medzi ich *výhody* patrí zabezpečenie najväčšej objektivity hodnotenia, nakoľko predkladajú všetkým žiakom rovnaké úlohy, ktoré sú plnené bez priameho kontaktu s učiteľom. Taktiež umožňujú presnejšie sledovať vedomostný rast žiaka, lebo sa k nim možno kedykoľvek vrátiť. Možno ich použiť v ktorejkoľvek fáze vyučovania. Ich *nevýhodou* je, že neumožňujú posúdiť odpoveď žiaka vzhľadom na jeho celkový prejav tj. to, ako žiak pristupuje k úlohe, aký má k nej vzťah, názor na ňu. Taktiež neumožňuje učiteľovi usmerňovať

žiakovu odpoveď, stráca sa možnosť poznať žiaka a motivačne i výchovne naňho pôsobiť (Drlíková et al., 1992).

Pri *ústnom skúšaní* je *výhodou* osobný kontakt s učiteľom, pomoc zo strany učiteľa, učiteľova bezprostredná reakcia na odpoveď žiaka a tým podpora rozvíjania vyjadrovania a myslenia. Ústne skúšanie ponúka priestor ešte sa niečo naučiť, umožňuje tiež meniť stupeň obťažnosti úloh doplňujúcimi informáciami. Medzi *nevýhody* patrí fakt, že ústne skúšanie je časovo náročné, často neobjektívne, nie vždy dokáže komplexne posúdiť žiakov výkon (často ide pri skúšaní aj o pochopenie vzťahov, kvalitu vedomostí a nie len o jeho množstvo). Tento spôsob skúšania taktiež vyvoláva u žiaka neistotu a strach (Kosíková, 2011).

Funkcie skúšania a hodnotenia učebných výkonov žiakov

V procese hodnotenia môžeme definovať niekoľko základných funkcií, ktoré sa navzájom prelínajú a dopĺňajú. Len ak sú dodržiavané, vtedy sa skúšanie a hodnotenie organizuje a realizuje správne a len vtedy sa jeho funkcia presúva z informačnej (informácia o výkone) k formatívnej (formovanie osobnosti žiaka). Základnými funkciami skúšania a hodnotenia sú (podľa autorov Drlíková et al., 1992; Kosíková, 2011):

1. *Kontrolná funkcia*, ktorá spočíva v zisťovaní stavu osvojených vedomostí, zručností a návykov. Zahŕňa porovnanie zisteného stavu s požiadavkami. Predstavuje spätnú väzbu pre učiteľa aj pre žiaka (zisťuje klady a nedostatky vo svojich vedomostiach, zručnostiach a návykoch, vo svojom učení, čo mu umožňuje zlepšovať učebné výsledky).
2. *Diagnostická funkcia*, kde učiteľ na základe úrovne vedomostí, zručností a návykov zisťuje pokroky alebo zaostávanie žiakov, identifikuje slabých, priemerných a nadaných žiakov. Učiteľ zisťuje nie len vedomosti a porozumenie, ale aj príčiny úspešnosti či neúspešnosti (nie len čo žiaci nevedia, ale aj prečo to nevedia).
3. *Selektívna funkcia* spočíva v identifikácii žiakov, ktorí nemajú predpoklady pre daný druh štúdia a na základe toho sa z neho vyradujú. Využíva sa na školách s rozšíreným vyučovaním niektorých predmetov (tzv. talentových školách), pri vyradovaní žiakov 1. ročníkov ZŠ so zníženými intelektovými schopnosťami (špeciálne školy) a žiakov s vážnejšími poruchami analyzátorov (slabozrakí, nedoslýchaví).

4. *Prognostická funkcia* spočíva v diagnostike úrovne vedomostí, zručností a návykov, úrovne rozvoja schopností atď., na základe ktorej sa prognózuje budúcnosť žiaka (napr. voľba školy, povolania).
5. *Sebahodnotiaci a výchovná funkcia* predstavuje vytváranie obrazu o sebe samom, o svojich schopnostiach vo vzťahu k aspiráciám, o kladoch a nedostatkoch, osobnostných vlastnostiach, sociálnej pozícii. Následne sa toto sebahodnotenie stáva impulzom seba výchovného úsilia tj. zmena osobnosti i správania (napr. zmena aspirácii). Na základe toho sa žiak učí sebakontrolu, vyhľadávaniu a odstraňovaniu chýb i prijímaniu sebakritiky, následne dochádza k vyvolaniu túžby po seba vzdelávaní a seba realizácii u žiaka.
6. *Didaktická funkcia* – počas skúšania a hodnotenia nastáva korekcia, spresnenie a prehĺbovanie vedomostí, zručností a návykov, ich aplikácia v praxi (napr. pri skúšaní aj minulej látky, riešení úloh zo života, prepájaní vedomostí z rôznych predmetov).
7. *Regulačná funkcia* spočíva nielen v zistení stavu a úrovne vedomostí, zručností a návykov, ale aj v skúmaní, náprave chýb, odstránení nedostatkov, ktoré ovplyvnili zistený stav (postup, metodika učenia, vlastná vyučovacia aktivita na strane učiteľa ale aj vlastná učebná činnosť na strane žiaka).
8. *Motivačná funkcia* – každé hodnotenie by malo byť významným motivačným faktorom (aj u neúspešných žiakov – povzbudiť ich v snažení, zdôrazniť pokroky atď.). Kľúčové je zvyšovanie záujmu, aktivity, angažovanosti, zlepšenie vzťahu k predmetu, potreba uznania, úspechu atď.
9. *Informačná funkcia* – Výsledky skúšania a hodnotenia vyjadrené v známkach (ale aj slovne) predstavujú informácie pre žiaka, učiteľa (regulácia vlastnej činnosti), školu v porovnaní s inými školami. Sú základom pri prijímaní na ďalší stupeň štúdia i pre štatistické spracovanie populačných noriem. Tieto informácie môžu byť poskytované tiež pedagogicko-psychologickým poradniám (keď má žiak ťažkosti v učení) atď.
10. *Sociálna funkcia* spočíva v poznaní vzájomných vzťahov medzi žiakmi, ktoré sa premietajú do oblasti hodnotenia a sebahodnotenia. Učiteľ musí

poznať vzťahovú štruktúru v triede, aby lepšie porozumel motívom konania žiaka.

Popísali sme si teda, ako zdefinujeme výkon žiaka, ako sa kontroluje a hodnotí výkon vo vyučovacom procese. Pojem výkon sa však veľmi často v rámci školy spája s hodnotením školskej úspešnosti alebo neúspešnosti. V súvislosti so školskou neúspešnosťou sa hovorí o **problémoch žiakov**, ktoré sa vyskytujú práve vtedy, ak žiak nedosahuje požadovaný výkon. Problémy s výkonom resp. v škole sa môžu objavovať z rôznych dôvodov. My sa v súvislosti so žiakom zameriame na niekoľko oblastí, kedy sa problémy vyskytujú najčastejšie a to najmä vtedy, ak ide o:

- *neúspešného / neprospievajúceho žiaka*
- *nadaného a talentovaného žiaka*
- *žiak so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.*

Každú oblasť si predstavíme samostatne.

2.3 ŠKOLSKÁ ÚSPEŠNOSŤ A NEÚSPEŠNOSŤ ŽIAKA

Predtým ako sa budeme venovať neúspešnému žiakovi považujeme za potrebné objasniť pojem **školská úspešnosť**.

Školská úspešnosť znamená: (a) zvládnutie požiadaviek kladených školou na žiaka, ktoré sa prejavujú v pozitívnom hodnotení žiakovho prospechu; (b) produkt kooperácie učiteľov a žiakov vedúci k dosiahnutiu určitých vzdelávacích cieľov (Onderčová, 2004; Kosíková, 2011). Chápe sa ako proces poznávania vedomostnej úrovne žiaka, jeho pracovnej i učebnej činnosti. Na tomto procese sa podieľa jednak osobnosť žiaka a jeho rodinné prostredie, jednak učiteľ a jeho pôsobenie, ale tiež prostredie a klíma školy (Mareš, 2013).

Rozlišujeme užšie a širšie definovanie školskej úspešnosti. V širšom vnímaní sa školská úspešnosť prekrýva s konštruktom kvality školského života, nakoľko v sebe zahŕňa nielen samotný školský prospech žiaka, ale aj jeho vzťah k škole či predmetov, jeho motiváciu k učeniu, individuálne schopnosti a spôsobilosti, či potenciál žiaka (Baranovská, 2012). Užšie definovanie školskej úspešnosti sa vzťahuje na kognitívne funkcie a zodpovedá predstavám toho, akým by mal žiak byť, akým smerom by sa mala vyvíjať jeho osobnosť a vďaka akým prostriedkom. Úspešným žiakom môžeme chápať takého jedinca, ktorý vo vysokom nasadení bezchybne a spoľahlivo zvláda

náročné úlohy (Helus et al., 1979 in Foglová, Tomšík, 2017). V tomto ponímaní je možné školskú úspešnosť merať prostredníctvom štandardizovaných testov, známkami a priemerom známok (Baranovská, 2012).

Školská úspešnosť je ovplyvňovaná aj postojmi k učeniu, charakteristikami osobnosti. Medzi psychologické aspekty podieľajúce sa na školskej úspešnosti radíme motívy k učeniu a sebaúčinnosť (Foglová, Tomšík, 2017).

Školskej úspešnosti je dôležitým konštruktom, ktorému je potrebné venovať pozornosť, nakoľko sa podieľa na ponímaní seba samého, na utváraní vlastného sebaobrazu, formovaní osobnosti a tým ovplyvňuje ďalšie smerovanie či budúcnosť žiaka.

V nadväznosti na prezentované poznatky týkajúce sa školskej úspešnosti, môžeme teda zhrnúť, že za **školskú neúspešnosť** považujeme, ak si žiak v stanovenom čase neosvojí poznatky, zručnosti a návyky na takej úrovni, ako je to učebnými osnovami, obsahovými a výkonovými štandardami určené pre daný ročník a učebný predmet.

Iná definícia hovorí, že „neúspešný žiak je žiak, u ktorého sa prejavuje nesúlad medzi požiadavkami školy na jednej strane a výkonmi, činnosťami, nedostatočným rozvojom žiakovej osobnosti na strane druhej. Tento nesúlad vzniká zlou spoluprácou všetkých aktérov výchovy a vzdelávania (na strane žiaka sú to jeho schopnosti, nadanie, záujmy, usilovnosť; na strane učiteľa môže ísť o jeho úsilie, nadšenie, pedagogické majstrovstvo; na strane triedy, školy sa do úvahy berie materiálne, spoločenské zázemie atď.)“ (Helus et al., 1979 in Mareš, 2013; Kačáni et al. 2004).

V rámci **činiteľov** ovplyvňujúcich ne/úspešnosť žiaka rozlišuje 3 skupiny, ktoré môžu súvisieť s charakteristikami (Onderčová, 2004):

1. **žiaka** – ide o charakteristiky: kognitívne (inteligencia, schopnosti, štýly), afektívne (postoje, motivácia, potreby), fyzické (vek, pohlavie), sociálne a sociokultúrne (úroveň rodiny);
2. **učiteľa** – ide o činitele osobnostné a profesijné (pygmalión efekt tzv. sebasplňujúci predpoklad – subjektívne posudzovanie výkonov s predpoveďou učiteľa o žiakových predpokladoch byť neúspešným tj. učiteľ „odsúdi“ žiaka prisúdením určitej pozície dopredu)

3. *edukačných konštruktov* napr. kurikulárne programy, učebnice, evalvačné nástroje.

Ďalej môžeme činitele školskej úspešnosti rozdeliť na vnútorné a vonkajšie (Onderčová, 2004; Kosíková, 2011).

1. *Vnútorné činitele*, kam patria subjektívne, biologické, biopsychologické činitele; motivácia žiaka a autoregulácia, vedomostí, zručnosti, návyky, psychické procesy a vlastnosti, žiakova metóda učenia atď.
2. *Vonkajšie činitele* kam spadá prostredie, sociálne činitele, výchova, učivo, učiteľ a jeho pôsobenie, jeho postoj k žiakom a spôsob výchovy, vyučovacie metódy, postoj rodiny, podmienky k vzdelaniu, osobné vzťahy v triede atď.

Relatívne neúspešní a relatívne úspešní žiaci

Na základe úspešnosti v školskom prostredí možno žiakov rozdeliť do troch skupín z pohľadu učiteľa (Mareš, 2013):

1. *štandardne výkonní žiaci*, ktorých výkony zodpovedajú ich možnostiam;
2. žiaci, ktorí pracujú pod svoje možnosti tzv. *podvýkonoví žiaci* alebo *relatívna neúspešnosť* (relatívne neúspešní žiaci) („Páli jej to, ale je lenivá. Má na viac. Mohol by si mať lepšie známky, len keby si chcel.“). Relatívna neúspešnosť je prípad, kedy žiak dosahuje nižšiu úroveň školského výkonu, než sú jeho schopnosti (kognitívne, psychomotorické). Žiak si nekladie vyššie ciele, nechce usilovne pracovať, nevyvíja snahu sa zlepšiť, uspokojuje sa s priemernými výkonmi. Kvalitné školské vzdelanie nespája so svojim ďalším uplatnením v živote.

Medzi dôvody relatívne neúspešnosti zaradujeme: (a) podceňovanie, pochyby o vlastných schopnostiach; (b) nezaujímanosť predmetu či skupiny predmetov, alebo žiaka nebaví škola ako inštitúcia; (c) nechce sa angažovať v učení a pracuje menej, ako by mohol.

Medzi základne vplyvy potom radíme: (a) osobnostné zvláštnosti žiaka, sociálne vplyvy (konfliktný vzťah medzi učiteľom a žiakom), sociálne, kultúrne a etnické zvláštnosti žiaka; (b) vplyv mimoškolských záujmov (napr. rozvoj športových aktivít s predpokladom budúceho povolania v športe, ktorému venuje všetok voľný čas); (c) psychosociálna klíma triedy (vplyv majú žiaci, ktorí sa neučia, pohŕdajú školou. Úspešnými žiakmi sa pohŕda, sú šikanovaní a môže dochádzať k ich prispôbovaniu sa ostatným.); (d) vplyv

psychosociálnej klímy školy (gymnázium vs. odborné školy – panuje názor, že na odborné školy sa môžu dostať aj menej úspešní, kde nie je potreba sa toľko učiť a kladie sa tlak aj na ostatných, ktorí sa tomu prispôsobujú).

3. Žiaci, ktorí pracujú nad svoje predpokladané možnosti tzv. *relatívna úspešnosť* je prípad, kedy žiak dosahuje vyššiu úroveň školského výkonu než sú jeho schopnosti (kognitívne, psychomotorické). Nižšie predpoklady kompenzuje zvýšeným úsilím, snahou byť veľmi dobrý.

Medzi dôvody relatívnej úspešnosti zaraďujeme: strach zo zlyhania, strach z neúspechu, snaha kvôli rodičom (splniť rodičovské ambície, udržanie rodičovskej lásky, vyhnutie sa výčitkám a trestom), snaha kvôli spolužiakom (neúspech by zhoršil ich obraz v očiach triedy, strach z odhalenia ich menšej kompetentnosti, terč výsmechu).

Títo žiaci si necenia vzdelanie ako také, ale vonkajšie ukazovatele (známky, pochvaly, odmeny). Pri úspechu prejavujú menej radosti a svoj úspech pripisujú náhode a majú strach, či sa im podarí zopakovať úspech aj nabudúce. Neúspech prežívajú veľmi intenzívne.

V rámci žiakovej neúspešnosti rozlišujeme podľa Mareša (2013) niekoľko **zložiek**, medzi ktoré sa zaraďuje:

1. chápanie školskej neúspešnosti ako nesúladu, kedy sa neriešia rozpory medzi:
 - tým, čo žiak zatiaľ vie a tým, čo učiteľ od neho očakáva, aby urobil (medzi charakteristikami žiaka a požiadavkami školy)
 - hranicami, do ktorých je žiak svojim okolím vymedzovaný a jeho skutočnými predpokladmi, schopnosťami
 - novo vznikajúcimi potrebami žiaka a aktuálnou úrovňou jeho síl, prehľadu a zodpovednosti
 - reálnym postavením žiaka v triede a obrazom, ktorý si o ňom vytvorili učitelia, rodičia
 - vonkajším hodnotením žiaka druhými ľuďmi a jeho sebahodnotením
 - požiadavkami zadávanými žiakovi zvonku a žiakovým vnútorným prijímaním týchto požiadaviek
2. školská neúspešnosť žiaka prejavujúca sa v jeho výkone, činnostiach, ako aj v nedostatočnom rozvoji osobnosti:

- u žiaka nie je možné sledovať iba výkonové ukazovatele; registrovať nakoľko splnil školské normy
 - za určitými výkonmi žiaka, za jeho výsledkami učenia stoja psychické procesy, spôsoby porozumenia a zapamätávania učiva, štýly učenia a je potrebné, aby práve tie boli kvalitné
 - títo žiaci nemávajú problémy iba s učením, ale taktiež často so správaním
 - nie je možné sa uspokojiť s tým, že budú dominovať výkonové ukazovatele na úkor ďalších zvláštností osobnosti napr. žiakom vnímaná vlastná zdatnosť, jeho spôsob zvládania záťaže, potreba vyhnúť sa neúspechu, úroveň autoregulácie atď.
3. školská neúspešnosť nie je iba problémom žiaka samotného, je produktom zlej spolupráce všetkých aktérov výchovy a vzdelávania (učiteľov, rodičov, školskej triedy, výchovných poradcov, školských a poradenských psychológov).

Diagnostikovanie a ukazovatele školskej neúspešnosti

V rámci diagnostiky školskej neúspešnosti je potrebné preskúmať a rozanalyzovať jednotlivé *zložky školskej úspešnosti*, kam radíme rozumové schopnosti a ich štruktúra (inteligénčné a vedomostné testy), pamäť, učebný štýl, motivácia, záujmy, potreby, autoregulačný proces (stupeň aktivity pri učení) (Onderčová, 2004).

Medzi *ukazovatele školskej neúspešnosti* radíme: predčasné ukončenie vzdelávania, opakovanie ročníka, vysoká miera absencie žiakov v škole, neúspešnosť pri hodnotení výkonu počas školského roka, nedostatočná úroveň vzdelania (týka sa žiakov, ktorí vo veku povinnej školskej dochádzky opustili školu), výkony nepostačujúce k získaniu záverečného certifikátu (žiak namiesto vysvedčenia získa iba osvedčenie o ukončení vzdelávania) (Onderčová, 2004).

2.4 NEPROSPIEVAJÚCI ŽIAK

Stav, kedy žiak nepodáva očakávané či stanovené výsledky, je hodnotený „zlými“ známami, má problémy s učiteľmi a rodičmi sa môže pomenovávať rôzne, v závislosti od toho, na ktorý aspekt sa zameriava. Ak sa zameriame na (podľa Mareš, 2013):

- *priebeh, proces ťažkostí*, vtedy ide o nezvládanie požiadaviek školy, školské neprospievanie, školské zlyhávajúce, prepádavanie;
- *výsledok tohto procesu*, vtedy ide o školský neúspech, neprospech, školské zlyhanie, prepádnutie alebo prestup na inú školu, odchod zo školy.

„**Neprospievajúci** žiak je žiak, ktorý nevyhovel požiadavkám školy a aspoň v jednom vyučovacom predmete bol ohodnotený nedostatočnou známku“ (Hvozdík, 1973 in Mareš, 2013, s. 538). Ide o takého žiaka, ktorý v učení z jedného alebo viacerých učebných predmetov sústavnejšie nedosahuje výsledky určené učebnými osnovami. Možno sem zaradiť aj takého žiaka, ktorý nedosahuje výsledky primerané svojim osobnostným, najmä schopnostným predpokladom (Correll, 1967 in Kačáni et al., 2004).

V súvislosti s neprospechom môžeme rozlišovať typický a netypický neprospech. **Typický neprospech** sa vyznačuje sústavným zlyhávaním žiaka v mnohých predmetoch, z dôvodu nedostatočne rozvinutej rozumovej schopnosti, ktorá je potrebná k úspešnej dochádzke do normálnej školy. Takýto žiak má zníženú schopnosť učiť sa. **Netypický neprospech** sa viaže len na niektoré predmety, prípadne ide o epizodické neprospievanie (výkyvy v čase), prípadne dôjde k náhlému a nápadnému poklesu školského výkonu žiaka. Výkony sú nižšie než jeho rozumové predpoklady. Príčinami zlého prospechu môžu byť: rozumová pasivita, momentálna indispozícia, pubertálne zmeny, rodinný konflikt, negatívny vzťah ku školskej práci, sociálna zanedbanosť (Linhartová, 2006).

Neprospievanie žiakov je ovplyvnené **komplexom činiteľov**, ktoré sa navzájom podmieňujú a dopĺňajú. Na základe zhrnutia viacerých autorov sem zaradíme činitele na strane (Drlíková et al., 1992; Kačáni et al., 2004; Vágnerová, 2005; Onderčová, 2004; Linhartová, 2006):

1. **žiaka**, kde môžeme zahrnúť:

- a. *celkový telesný a zdravotný stav* - fyzický i psychický; najmä osvojenie pracovných a pohybových zručností a návykov; významným faktorom môže byť celkový vzrast, sila, pracovná výkonnosť, stav motoriky a analyzátorov, činnosti žliaz s vnútornou sekréciou, rôzne defekty a nedostatky, ktoré môžu ovplyvňovať emocionálnu rovnováhu žiaka

a tým vyvolávať komplex menejcennosti; taktiež choroby môžu narúšať školskú dochádzku);

- b. *úroveň vývinu poznávacích procesov* - učenie je ovplyvňované celkovou úrovňou myslenia a chápania, vlastnosťami myslenia (jasnosť, logickosť...) a jeho poruchami; významné je tiež bohatstvo slovnej zásoby, úroveň rozvoja a vlastnosti pamäte (presnosť, šírka zapamätávania, pohotovosť vybavenia...) i prevládajúci typ pamäte; úroveň rekonštruujúcej a tvorivej fantázie;
- c. *všeobecná inteligencia a špeciálne schopnosti* – Inteligencia sa chápe ako komplexná vlastnosť, ktorá zahŕňa schopnosť myslieť, schopnosť učiť sa a schopnosť zvládať rôzne požiadavky spoločnosti. Inteligenciu je možné zmerať prostredníctvom výkonu. Typológia inteligencie (napr. podľa Gardnera: verbálna, logicko-matematická, priestorová, hudobná, kinestetická, interpersonálna, intrapersonálna) sa vzťahuje na preferenciu určitých školských predmetov a úspešnosti v rôznych oblastiach.
- d. *vôľové* (cieľavedomosť, húževnatosť, vytrvalosť), *charakterové* (usilovnosť, vytrvalosť, pravidelnosť v učení, samostatnosť) a *motivačné charakteristiky*;
- e. *citové vlastnosti* (citová vyrovnanosť, zrelosť vs. zvýšená náladovosť a citová labilita, afekty, strach z neúspechu);
- f. *ašpirácie* (smerovanie k istým hodnotám, ktoré sú stelesnené vo vytýčených cieľoch a plánoch; potrebné sú ašpirácie primerané schopnostiam žiaka a vynakladanému úsiliu) a *frustrácia* (ide blokovanie intenzívne prežívaných potrieb a cieľov); rizikom je nízka ašpiračná úroveň a malá frustračná tolerancia;
- g. *osobné skúsenosti a doteraz osvojené vedomosti, zručnosti, návyky* - medzery v predchádzajúcich vedomostiach sťažujú úspešný postup v ďalšom učení;
- h. *záujmy* - záujem o učenie a jednotlivé predmety; nedostatočný rozvoj záujmov alebo nižšia kvalita záujmov; prílišný záujem o mimoškolské činnosti;
- i. *postoje k škole* (kladné vs. záporné);

- j. *sociálne vzťahy* (pozitívne vs. negatívne ku spolužiakom, učiteľom – či je obľúbený, má priateľov vs. je izolovaný, zastrašený, samotár, ne/ochotný ku spolužiakom)
 - k. *rodina* (rodinná výchova a rodinná situácia, možnosť doma čítať, počúvať rádio, cestovať, starostlivosť i kontrola prospechu a domácej prípravy rodičmi),
 - l. *pohlavie* - Dievčatá prejavujú väčšiu svedomitosť v učení, sú odolnejšie voči nepriaznivým rodinným vplyvom, sú senzitívnejšie na školský neúspech. Chlapci skôr podľahnú škodlivým vplyvom vo vývine a adaptačným ťažkostiam na školské prostredie, rozhodujúcejší význam majú osobnostné vlastnosti;
 - m. *učebné návyky* (významný je spôsob opakovania, čo sa žiak učí memorovaním alebo porozumením, ako sa kontroluje pri učení), metódy učenia;
 - n. *životné plány*.
2. **učiteľa**, kde významnú rolu zohráva učiteľova osobnosť (napr. učiteľ má vytvárať optimálnu psychickú klímu tj. bez strachu, konfliktov). Kľúčovou je príprava učiteľa na každú vyučovaciu hodinu; primeraná náročnosť kladená na žiakov; učiteľove osobné problémy nesmú ovplyvňovať jeho správanie a náladu na vyučovacej hodine; využívanie správnych vyučovacích metód; vzťah a postoj učiteľa k žiakovi; didaktické chyby pri vysvetľovaní učiva; nerešpektovanie psychologických zákonov učenia a mnohé ďalšie;
 3. **školy**, ktoré spočívajú v *učebnom procese*, v *prostredí školy* (napr. nedostatočné materiálno-didaktické vybavenie školy, preplnenosť tried, zloženie žiakov triedy, sústavné stupňovanie požiadaviek školy na učenie žiakov, situovanie školy v prostredí (hlučnosť, zlé osvetlenie); v *učive* (obsah, forma, náročnosť, významnosť, zmysluplnosť, štruktúra, rozsah a emocionálne zafarbenie);
 4. **rodiny** – sem spadá podiel na formovaní osobnosti, záujmov, návykov, postojov. Vytvorené podmienky na učenie, materiálno-ekonomické podmienky rodiny, narušená štruktúra rodiny, zlá spolupráca rodiny a školy, kultúrny život rodiny atď.;

5. **širšieho sociálneho prostredia** ako je postoj spoločnosti ku škole a k vzdelávaniu, postoj skupiny rovesníkov a priateľov ku škole a ku vzdelávaniu.

Postup pri odstraňovaní neprospechu:

Vo všeobecnosti nie je možné stanoviť jednotný postup či odporúčania na odstránenie neprospievania každého jedného žiaka, nakoľko každý je jedinečný (čo sa týka vývoja i príčin neprospechu), preto je dôležité rešpektovať individuálne zvláštnosti osobnosti. Taktiež nevyužívať izolované prostriedky, ale celý komplex prostriedkov a zásahov adekvátnych práve konkrétnemu žiakovi (Drlíková et al., 1992; Linhartová, 2006).

Môžeme však uviesť isté *všeobecné zásady*, ktoré môžu uľahčiť odstraňovanie neprospechu žiaka (podľa autor Drlíková et al., 1992; Linhartová, 2006):

1. čo najpresnejšie a najobjektívnejšie zistiť príčiny,
2. nevidieť neprospech izolovane (napr. ako dôsledok jeho intelektuálnej neschopnosti), ale ako vyústenie krízy celej osobnosti (zameranie nie len na chýbajúce vedomosti, ale aj na postojovú a motivačnú sféru),
3. nestrácať zdravý pedagogický optimizmus a uplatňovať individuálny prístup,
4. neusilovať sa o prospech za každú cenu,
5. pôsobiť kladnou motiváciou a poskytovať zážitok úspechu vo vzťahu k špecifikám žiakovej osobnosti,
6. neprospievaniu predchádzať.

2.5 NADANÝ A TALENTOVANÝ ŽIAK

Neexistuje jednotné chápanie vzťahu resp. rozdielu medzi pojmami **nadanie** a **talent**. Vo všeobecnosti sa rozlišujú **3 pohľady** (Mareš, 2013):

1. Chápanie pojmov ako *synonym*, nakoľko oba pojmy sa vzťahujú k schopnostiam a vyjadrujú nadpriemernú až vysoko nadpriemernú úroveň schopností. Ich definície sa prekrývajú a nie je možné stanoviť hranicu, ktorá by ich jasne oddelila.
2. Ide o *dva pojmy vyjadrujúce rozdielnu mieru všeobecnosti*. Nadanie je všeobecnej intelektovej povahy, je spojené so školskou sférou (úspešné zvládanie nárokov školy počas celej dochádzky) a je fixné (stabilná

charakteristika osobnosti), zisťuje sa štandardizovanými testami intelektových schopností. Na druhej strane talent sa týka užšej oblasti, špecifických schopností, nie je stabilný (môže ustrnúť, vzplanúť, byť premárnený), je potrebné pracovať na jeho rozvíjaní. Rozdiel medzi pojmami spočíva teda v troch oblastiach: v rozdielnej úrovni všeobecnosti vs. konkrétnosti; v obsahovom zameraní schopností; v úrovni stability vs. premenlivosti.

3. Ide o *dva pojmy vyjadrujúce rozdielnu mieru aktualizácie* tj. rozvinutosti schopností. Nadanie označuje úroveň skrytých, latentných možností pre úspešné vykonávanie určitej činnosti, ktoré sa ešte neprejavili. Kým talent predstavuje úroveň už uplatnených možností, ktoré sa navonok prejavujú mimoriadnymi výkonmi.

Vo všeobecnosti by sme mohli zhrnúť, že nadanie alebo talent chápeme ako súbor priaznivých osobnostných predpokladov, schopností, ktoré v interakcii s podnetnými vplyvmi prostredia umožňujú človeku podávať kvalitné, nadpriemerné výkony v určitej oblasti ľudskej činnosti.

Determinanty nadania a talentu – Pre školskú prax je dôležité vedieť, čo všetko ovplyvňuje (determinuje) rozvíjanie nadania a talentu. Podľa modelu F. Gagné (in Mareš, 2013) ide o 6 skupín determinujúcich faktorov:

1. *vývoj jedinca v čase*
2. *vonkajšie cielené intervencie* (vyučovanie, výcvik, prax, spôsob hodnotenia činnosti žiaka)
3. *vnútorné procesy* (učenie žiaka, autoregulácia činnosti)
4. *intrapersonálne faktory* tj. osobnostné zvláštnosti (somatické, motivačné, self-management, temperament, sebadôvera, adaptabilita, tvorivosť)
5. *prostredie*, v ktorom žiak žije (fyzikálne, kultúrne, sociálne, rodinné; osoby, ktoré ho ovplyvňujú – rodičia, rovesníci, učitelia; podpora – programy pre talentovaných, letné školy, kurzy, súťaže; udalosti);
6. *príležitosti, šance*.

Na základe rôznych kritérií môžeme rozlišovať niekoľko **stupňov nadania a talentu**, ktoré si popíšeme v súlade s delením autora Mareša (2013). **V závislosti od IQ** (tj. kognitívnych schopností) rozlišujeme 5 stupňov nadania, ktorých pomenovania aj s príslušnými hodnotami IQ a výskytom v populácii sú popísané

v tabuľke nižšie. Takéto jednodimenzionálne chápania však v dnešnej dobe už ustupuje do úzadia.

Stupne nadania v závislosti od IQ

Označenie	Hodnoty IQ	Výskyt v populácii
Mierne nadaný, základná úroveň nadania	115-129	1:6 až 1:4
Stredná úroveň nadania	130-144	1:40 až 1:1000
Vysoká úroveň nadania	145 – 159	1:1000 až 1:10 000
Mimoriadna úroveň nadania	160 – 179	1: 10 000 až 1: 1miliónu
Úplne výnimočná úroveň nadania	180 a viac	Menej ako 1: 1 miliónu

Druhé chápanie poukazuje na to, že dôležitejšia je **štruktúra intelektových schopností**, dominovanie určitej skupiny schopností, na základe čoho sa objavujú rôzne skupiny žiakov.

Pri prihlíadaní na obsahové zameranie napr. pre matematicky talentovaného žiaka možno potom použiť odstupňovanie: 0-tá úroveň (nie je možné hovoriť o talente) / 1. úroveň (základná úroveň talentu) / 2. úroveň (štandardný žiak) / 3. úroveň (vynikajúci žiak) / 4. úroveň mimoriadne talentovaný žiak / 5. úroveň produktívny matematik / 6. úroveň vynikajúci, špičkový matematik / 7. úroveň geniálny matematik.

Rozvíjanie nadaných a talentovaných žiakov

Nadaní a talentovaní žiaci sú vlastne žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami (Braun, Marková, Nováčková, 2014), ktoré je potrebné v rámci edukačného procesu zohľadňovať, táto potreba môže spočívať v potrebe úpravy rozvrhu, akcelerácii atď. Potrebná je tiež napr. príprava učiteľov, aby ich vedeli identifikovať, prípadne vytváranie špeciálnych tried atď.

V rámci školského prostredia sa uplatňujú **2 organizačné princípy práce s nadanými a talentovanými žiakmi**, ktoré zohľadňujú zvláštnosti žiaka a jeho špecifické vzdelávacie potreby (Mareš, 2013):

- *diferenciácia* (rozlišovanie), ktorá môže byť: (a) *vnútorná* – výučba v pôvodnej triede so zvýšenou starostlivosťou učiteľa, výučba mimo vlastnú triedu len v rámci určitých predmetov, výučba vo vlastnej triede doplnená o individuálne vyučovanie s vybraným učiteľom / študentom VŠ / niektorým starším žiakom; (b) *prechod od vnútornej k vonkajšej* – zriadenie špeciálnej skupiny žiakov s obohatenou výučbou určitého predmetu, zriadenie vekovo heterogénnej skupiny žiakov s obohatenou výučbou určitých predmetov, online samoštúdium v niektorom predmete; (c) *vonkajšia diferenciácia* – zriadenie špecializovaných tried pre nadaných a talentovaných žiakov v rámci bežnej školy, zriadenie špecializovaných škôl pre nadaných a talentovaných žiakov.
- *individualizácia*.

Obsah a rozsah vzdelávacích opatrení stanovuje individuálny vzdelávací plán.

Pri úprave vzdelávania sa využívajú **dva pedagogické prístupy**:

1. *obohacovanie* - rozšírenie učiva o ďalšie témy, podrobnosti, medziodborové vzťahy; riešenie problémových úloh založených na rozvíjaní vyššej úrovne myslenia; organizovanie školských súťaží a olympiád, zapájanie do záujmových krúžkov, ponuka voliteľných predmetov; projektové vyučovanie založené na spracovaní samostatných prác a ucelených projektov;
2. *akcelerovanie* – umožnenie postupovať rýchlejšie vo vzdelávaní alebo vstupovať rýchlejšie na vyššie stupne vzdelávania napr. predčasný vstup do školy; absolvovanie niektorého predmetu vo vyššom ročníku; absolvovanie dvoch ročníkov naraz; preradenie žiaka do vyššieho ročníka.

Školské problémy nadaných a talentovaných žiakov

Nadaní, talentovaní žiaci sú na jednej strane nositeľmi mimoriadnych kvalít, ale na druhej strane sa u nich objavujú aj mimoriadne problémy. Títo žiaci nemusia mať rovnomerne rozvinuté schopnosti, niektoré čiastkové kompetencie môžu byť výrazne nadpriemerné a iné len priemerné, či dokonca ešte horšie. Jedným z častých problémov je, že nadané a talentované deti môžu pôsobiť v školskej triede rušivo. Učivu totiž porozumejú ľahko a preto sa snažia dozvedieť viac podrobností k danej téme, snažia sa pochopiť ďalšie súvislosti a vzťahy. Okrem toho, sa snažia neustále diskutovať, prezentovať svoje vedomosti, názory i postrehy. Ich neustála zvedavosť, doplňujúce otázky, snaha o diskusie môžu pre učiteľa predstavovať záťaž a sú základom pre problémami vo vzťahoch s učiteľom i so spolužiakmi. Taktiež

mechanické opakovanie a pomalé tempo je pre nich nepríjemné, čo demonštrujú aj svojim správaním, alebo naopak prestávajú venovať pozornosť. Toto všetko môže vyústiť do straty záujmu o školskú prácu, čo následne ovplyvní ich výkon (bude slabý), na základe ktorého ho učitelia vôbec nebudú považovať za nadaného a talentovaného (Vágnerová, 2005).

U nadaných a talentovaných žiakov sa objavujú problémy v oblasti sociálnej integrácie tj. so začlenením do skupiny, v ktorej zväčša zaujímajú extrémne pozície. Ich vzťahy so spolužiakmi či rovesníkmi nemusia byť pre nich dostatočne uspokojivé, čo je ovplyvňované najmä ich odlišnosťou napr. v spôsobe uvažovania, vedomostiach a záujmoch. Z toho dôvodu nebývajú obľúbení, spolužiaci ich ignorujú, kritizujú aj odmietajú, môžu sa stať obeťou šikany. Na druhej strane, nadaní žiaci môžu byť aj vyrovnanejší (svojim nadaním môžu pomáhať aj iným napr. ochotou pomôcť spolužiakom s učivom) či dokonca byť uznávanými autoritami skupiny (na základe svojich nadpriemerných schopností, aj keď to nemusí zvýšiť ich obľúbenosť u spolužiakov) (Vágnerová, 2005).

Identifikácia nadaných a talentovaných žiakov

Na to, aby sme vedeli nadanému a talentovanému žiakovi pomôcť ďalej rozvíjať jeho potenciál, pomáhať mu pri prekonávaní ťažkostí, s ktorými sa stretáva, musíme najskôr vedieť kto je nadaným a talentovaným žiakom, musíme ho teda identifikovať. V rámci identifikácie nadaných a talentovaných žiakov môžeme rozlišovať **2 rozličné prístupy** a to (Braun, Marková, Nováčková, 2014; Kosíková, 2011):

1. *profesionálny prístup*, ktorý zastáva psychológ, ktorý zisťuje a mapuje nadanie prostredníctvom IQ testov, pozorovania, rozhovoru (s rodičmi i samotnými žiakmi), testami tvorivosti, analýzou produktov činnosti.
2. *laický prístup*, ktorý spočíva v pozorovaní jednotlivých prejavov správania. Pre nadaných a talentovaných žiakov sú identifikujúcimi netypické záujmy už od predškolského veku; čítanie, počítanie, písanie už v predškolskom veku; vysoká aktivita; intelektuálna zvedavosť, kladenie otázok; široká slovná zásoba nezvyčajná pre daný vek, vrátane cudzích slov; zaoberanie sa filozofickými otázkami; vyhľadávanie komunikácie so staršími; neochota podriaďiť sa príkazom, autoritám; snaha byť najlepší, neochota zmieriť sa s prehrou, sklon k perfekcionizmu; samostatnosť, flexibilita.

Môžeme v tejto súvislosti teda zdôrazniť to, že nadaného žiaka možno najlepšie identifikovať podľa nasledujúcich charakteristík (Bajtoš, 2013):

- svojimi vedomosťami a zručnosťami prevyšuje stanovené požiadavky,
- odpovedá rýchlo a s istotou,
- ľahko a rýchlo chápe nové učivo,
- objavujú sa u neho tvorivé riešenia problémov,
- sám sa zaujíma o ďalšie nové informácie,
- má potrebu svoje vedomosti a zručnosti prejsť a uplatniť,
- pozná svoj učebný štýl.

2.6 ŽIAK SO ŠPECIÁLNYMI VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

Pod pojem žiak so špeciálnymi vzdelávacími potrebami zaraďujeme osobu, ktorá vzhľadom k povahe svojho zdravotného stavu potrebuje modifikáciu prijímacieho konania, študijných podmienok, odstránenie fyzických prekážok, prípadne úpravu priestorov za účelom sprístupnenia vstupu a priebehu štúdia (Slavík, 2012).

Ide o žiakov, ktorí sú hendikepovaní nejakou formou telesného, duševného, zmyslového alebo rečového postihnutia. Radíme tu aj žiakov s nepriaznivými podmienkami socio-kultúrneho prostredia, bo dokonca aj žiakov nadaných a talentovaných, ktorí si tiež vyžadujú úpravu študijných podmienok.

V súvislosti so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami môžeme hovoriť o viacerých **skupinách porúch**. Patria sem (Vágnerová, 2005):

1. *Poruchy v telesnom a zdravotnom stave*, ktoré zahŕňajú rôzne somatické ochorenia, telesné a zmyslové poruchy (telesné a pohybové postihnutie, zrakové alebo sluchové postihnutie).
2. *Poruchy v psychosomatickom a psychosociálnom vývine* – sem spadá mentálna zaostalosť, neurotické príznaky, psychózy, ADHD (tj. porucha pozornosti kombinovaná s hyperaktivitou, ktorá sa spája s poruchou pozornosti, poruchou kognitívnych funkcií, výkyvmi emočnej reaktivity a celkového ladenia, nápadnosťami v reagovaní, problémami so zvládaním záťažových situácií).
3. *Špecifické poruchy učenia* – pre ich označenie sa používa predpona „dys-“, ktorá znamená rozpor, deformáciu. Patrí sem *dyslexia*, *dysgrafia*, *dyskalkúlia*, *dysortografia*, *dysmúzia atď*. Tieto špecifické poruchy učenia si predstavíme detailnejšie.

4. *Sociálne podmienené poruchy*, kam patrí zaostávanie, absencia učebných návykov, nedostatok motivácie a negatívny postoj ku škole.

Pre adekvátne prospešovanie žiaka s poruchami učenia vo vyučovacom procese je potrebné zvoliť správny **postup pri práci** s ním, ktorý pozostáva z nasledujúcich krokov (Drlíková et al., 1992):

1. *Identifikácia problému, komplexu problémov, diagnostika* - Príčiny porúch sú zvyčajne mnohofaktorovo podmienené, treba ich hľadať v tých činiteľoch, ktoré utvárajú žiakovu osobnosť, ktoré ovplyvňujú jeho učebnú schopnosť a učebný výkon.
2. *Poradenská a konzultačná činnosť* vo vzťahu ku psychológovi, špeciálnemu pedagógovi
3. *Intervencia*, ktorá spočíva v individuálnom prístupe, špecifických pedagogických postupoch, terapii alebo preradený do špeciálnej školy atď. Potrebné je postupovať podľa Metodických pokynov na hodnotenie a klasifikáciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
4. *Spätná väzba*.

Špecifické poruchy učenia

Špecifické poruchy učenia sa bežne objavujú u žiakov s dostačujúcimi inteligenčnými schopnosťami. U týchto žiakov sa objavuje nerozvinutie niektorej čiastkovej kompetencii, ktorá je potrebná k nadobudnutiu školských spôsobilostí a zručností. Príčinou špecifických porúch učenia nie je postihnutie zraku, sluchu, motoriky, mentálna retardácia či nejaká iná psychická porucha alebo neadekvátne prostredie. Môžu sa prejavovať poruchami počúvanej či hovorenej reči, čítaním, písaním, pravopisom alebo počítaním. Ide o heterogénnu skupinu porúch, ktoré možno deliť do niekoľkých kategórií. Každú z kategórií si predstavíte v súlade s popisom prezentovaným autorkou Zelinovou (2003), doplneným o fakty prezentované autormi Říčan, Krejčírová et al. (2006).

Špecifická porucha čítania (dyslexia)

Dyslexia spočíva v ťažkosti pri dekodovaní tlačeného textu, ťažkosti s porozumením čítaného, neschopnosť naučiť sa čítať. Vzniká väčšinou na základe poruchy zrakového vnímania. Častá je prítomnosť poruchy pravo-lavej a priestorovej

orientácie. Medzi znaky tejto poruchy patria horšie známky z čítania, celkovo zhoršený prospech (nakoľko čítanie sa používa pri každom predmete), neporozumenie čítanému textu, pomalé čítanie, veľký počet chýb. Objavuje sa obvykle od začiatku školskej dochádzky. Málokedy sa objavuje izolovane, častejšie je jej výskyt spojený so špecifickou poruchou písania a pravopisu. Podľa výskumov dyslexiou trpia 2-3% žiakov, pričom počet chlapcov dyslektikov je oveľa vyšší než počet dievčat dyslektičiek (5:1).

Špecifická porucha písania (dysgrafia)

Jej podkladom býva najčastejšie porucha motoriky (najmä jemná motorika, ale niekedy v kombinácii s hrubou). Vyskytujú sa poruchy koordinácie pohybu, problémy v senzomotorickej oblasti a v oblasti lateralizácie. Človek má neuvolnenú celú ruku, predlaktie, zápästie a prsty ruky. Výsledkom je znížená kvalita písomného prejavu. Porušené je písanie ako vlastný akt. Medzi prejavy tejto poruchy radíme: postihnutie grafomotorického prejavu, neschopnosť správne napodobniť tvary písmen, vynechanie alebo pridanie detailov, problémy spojiť jednotlivé písmená, neupravené a nečitateľné písmo.

Špecifická porucha pravopisu (dysortografia)

Dysortografia vzniká väčšinou na podklade poruchy sluchového vnímania a rozlišovania hovoreného, ide o postihnutie jazykových schopností. Často je porušená schopnosť sluchovej analýzy a syntézy, sluchová orientácia a sluchová pamäť. Objavuje sa aj porucha koncentrácie pozornosti. Prejavuje sa najmä pri nutnosti písať diktát. Medzi jej znaky patrí: neschopnosť prevedenia gramatických pravidiel, tvaroslovia a syntaxe, neschopnosť naučiť sa gramaticky správne písomne vyjadrovať, zámena podobných písmen, vynechávanie znamienok, ťažkopádny slovosled a formulácie, neschopnosť odlíšenia viet, slov.

Špecifická porucha počítania (dyskalkúlia)

Dyskalkúlia sa vzťahuje na ovládanie základných matematických úkonov. Matematické schopnosti nie sú ovplyvnené defektom mentálnej schopnosti alebo nesprávnym spôsobom vyučovania. Jeho podkladom sú problémy v oblasti sluchového i zrakového vnímania, pravo-ľavej, priestorovej orientácie a poruchy koncentrácie a pamäti. Súvisí s lateralizáciou mozgových hemisfér. Často sa vyskytuje

porucha motoriky a senzomotorickej koordinácie. Medzi jej prejavy patrí neschopnosť zvládnuť základné počítanie, zámena polohy a poradia číslíc, narušená pamäť pre čísla, nepochopenie vzťahov medzi číslami, používanie prstov na počítanie.

Za menej závažné poruchy môžeme považovať:

- dyspraxiu (porucha schopnosti vykonávať manuálne zložité činnosti) tzv. motorická neobratnosť v rôznych špecifických oblastiach
- dyspinxiu (porucha výtvarných schopností) – porucha v oblasti vizuálnej alebo motorickej.
- dysmúziu (porucha hudobných schopností) – môže ísť o poruchu v receptívnej (neschopnosť rozpoznať tóny a melódie, identifikovať hudobné nástroje) alebo expresívnej (nesprávne hlasové vyjadrovanie tónov, melódií, piesní; neobratnosť) zložke.

V prípade špecifických porúch učenia môže u žiakov dochádzať nie len k horšiemu školskému výkonu, prospechu či školskej neúspešnosti, ale aj k neurotizácii, úzkosti, depresiám, nízkemu sebavedomiu, zhoršenému sociálnemu zaradeniu atď. Prognóza týchto porúch býva rozmanitá v závislosti od viacerých faktorov. Vo väčšine prípadoch dochádza k úprave do konca školskej dochádzky, v dospievaní aj vďaka zapájaniu vlastných vôľových procesov, kompenzačných schopností a prispôsobenia spôsobov učenia. Napriek tomu, sa však môžu objavovať isté pretrvávajúce ťažkosti ako je pomalšie tempo, nedostatky v písomnom prejave, problémy s cudzími jazykmi.

Učitelia pracujúci so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami by v práci mali postupovať podľa individuálnych vzdelávacích programov určených pre týchto žiakov. Mali by zaujať rešpektujúci a ľudský prístup k žiakom. Žiaci v závislosti od typu poruchy alebo postihnutia by mali mať možnosť použiť špeciálne kompenzačné pomôcky (kalkulačku, diktafón, čítacie okienka, špeciálne softwary a pod.). Pre učiteľa môže byť užitočné postupovať podľa Metodických pokynov na hodnotenie a klasifikáciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, najmä podľa bodov týkajúcich sa skúšania a hodnotenia žiakov (MŠVVaŠSR, 2011; Černá, 2017) napr.:

- U daného žiaka, ktorý má výrazné rozdiely vo výkonoch v ústnej a písomnej skúške, sa pri skúšaní uprednostňuje forma, ktorá je pre neho výhodnejšia a ktorá predstavuje východisko pre hodnotenie jeho učebných výsledkov.

Priebežne sa používajú všetky formy skúšania a hodnotenia, rešpektujúc druh a stupeň znevýhodnenia.

- Žiakovi s narušenými komunikačnými schopnosťami (chybami a poruchami reči a vývinovými poruchami učenia) a sluchovo postihnutému žiakovi zabezpečí učiteľ pri ústnej odpovedi také podmienky, aby neutrpel psychickú ujmu. Učiteľ v konkrétnych prípadoch zváži, či uprednostní písomnú, praktickú alebo ústnu formu odpovede.
- Žiak s poruchou zajakavosti môže byť ústne skúšaný a na obsah jeho výpovede môžu byť kladené rovnaké nároky ako u ostatných žiakov. Formálna stránka odpovede sa nehodnotí. Je potrebné poskytnúť mu viac času na odpoveď.
- Učiteľ by mal žiakovi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami poskytnúť dlhší čas na vypracovanie úloh.

Na záver môžeme ešte podotknúť, že najoptimálnejšie je u žiakov so špecifickými poruchami učenia ešte pred začiatkom konkrétnej výučby zhodnotiť štruktúru ich čiastkových schopností a na základe toho zvoliť výučbovú metódu, ktorá bude zohľadňovať ich predpoklady. Prístup k nim by mal byť individualizovaný. Učitelia by mali mať k dispozícii viacero opatrení, ktoré by adekvátnym spôsobom využívali v závislosti od konkrétneho žiaka tak, aby mu napomáhali pri prekonávaní nedostatkov a posilňovaní silných stránok. Vo všeobecnosti by mali byť tieto opatrenia využívané tak, aby nedochádzalo k vytrhnutiu žiaka z jeho rodinného a sociálneho prostredia.

Zhrnutie

Kvalita osvojených schopností a získaných vedomostí sa overuje prostredníctvom výkonu. Výkon predstavuje výsledok cieľavedomej činnosti uskutočňovanej v istých podmienkach. Výkonnosť žiakov kolíše v priebehu dňa, týždňa i školského roka.

Školský výkon sa neustálym spôsobom kontroluje a hodnotí. Kontrola je podkladom pre objektívne a spravodlivé hodnotenie výkonu žiaka. Hodnotenie meria hĺbku a šírku vedomostí, zručností a návykov, určuje kvality a výkony preukazované žiakom vo vzťahu k určitým štandardom, cieľom. Jeho nevýhodou sú individuálne kritéria posudzovateľa. Rozlišujeme hodnotenie: (a) známku (iným kvantitatívnym údajom); (b) slovné (obširnejšie vyjadrenie sa o kvalitách žiaka). Skúšanie je zámerne navodená situácia, ktorá slúži k zisťovaniu kvantity a kvality výsledkov učenia. V

školách sa používajú ústne, písomné a praktické skúšky (každé má svoje výhody i nevýhody). V procese hodnotenia rozlišujeme niekoľko funkcií: kontrolná, diagnostická, selektívna, prognostická, sebahodnotiaca a výchovná funkcia, didaktická, regulačná, motivačná, informačná, sociálna.

Školský výkon sa spája s hodnotením školskej neúspešnosti. V súvislosti s problémoch, ktoré môžu byť spojené s neúspešným / neprospeievajúcim; nadaným a talentovaným žiakom; žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

Neprospeievajúci žiak je žiak, ktorý nevyhovel požiadavkám školy a aspoň v jednom vyučovacom predmete bol ohodnotený nedostatočnou známku, sústavnejšie nedosahuje výsledky určené učebnými osnovami, nedosahuje výsledky primerané svojim schopnostiam. Rozlišujeme typický (sústavné zlyhávanie) a netypický (epizodické) neprospech. Neprospeievanie žiakov je ovplyvnené komplexom činiteľov na strane žiaka (zdravotný stav, IQ, aspirácie atď.), učiteľa (osobnosť, vyučovacie metódy atď.), školy, rodiny, širšieho sociálneho prostredia. Existujú všeobecné zásady na odstraňovanie neprospechu žiaka.

Školská úspešnosť znamená: (a) zvládnutie požiadaviek kladených školou; (b) produkt kooperácie učiteľov a žiakov vedúci k dosiahnutiu vzdelávacích cieľov. Neúspešný žiak je žiak, u ktorého sa prejavuje nesúladi medzi požiadavkami školy a výkonmi, činnosťami, nedostatočným rozvojom žiakovej osobnosti. Rozlišujeme 3 skupiny žiakov: štandardne výkonní; podvýkonoví (relatívna neúspešnosť) a nadvýkonoví (relatívna úspešnosť). V rámci diagnostiky sa analyzujú zložky školskej úspešnosti: rozumové schopnosti a ich štruktúra, pamäť, učebný štýl, motivácia, záujmy, potreby, autoregulačný proces. Medzi ukazovatele školskej neúspešnosti radíme napr. predčasné ukončenie vzdelávania, opakovanie ročníka, absencie, neúspešnosť pri hodnotení výkonu.

Nadanie alebo talent chápeme ako súbor priaznivých osobnostných predpokladov, schopností, ktoré v interakcii s podnetnými vplyvmi prostredia umožňujú podávať kvalitné, nadpriemerné výkony. V rámci rozvíjania nadaných a talentovaných žiakov sa uplatňujú 2 organizačné princípy práce: diferenciácia (rozlišovanie) a individualizácia. Pri úprave vzdelávania sa využívajú 2 pedagogické prístupy: obohacovanie (rozšírenie učiva) a akcelarovanie (postupovať rýchlejšie vo vzdelávaní). Pri identifikácii možno využiť: profesionálny prístup (psychológ) a laický prístup (pozorovanie prejavov správania napr. netypické záujmy; vysoká aktivita; intelektuálna zvedavosť; široká slovná zásoba; samostatnosť, flexibilita).

V súvislosti so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami môžeme hovoriť o viacerých skupinách porúch: poruchy v telesnom a zdravotnom stave (somatické ochorenia, telesné a zmyslové poruchy), poruchy v psychosomatickom a psychosociálnom vývine (mentálna zaostalosť, neurotické príznaky, psychózy, ADHD), špecifické poruchy učenia (dyslexia; dysgrafia; dysortografia; dyskalkúlia); sociálne podmienené poruchy (zaostávanie, nedostatok motivácie, negatívny postoj ku škole). Učitelia pracujúci so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami by v práci mali postupovať podľa individuálnych vzdelávacích programov určených pre týchto žiakov.

Literatúra

BAJTOŠ, J. 2013. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura edition. ISBN 978-80-8078-652-6

BARANOVSKÁ A. 2012. *Tvorivosť a jej vzťah k školskej úspešnosti žiaka: pilotný výskum*. In E. Gajdošová (Ed.), *Školský psychológ pre 21. storočie*. Bratislava: Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy.

BRAUN, R., MARKOVÁ, D., NOVÁČKOVÁ, J. 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0176-2, 216 s.

ČERNÁ, M. 2017. *Príloha k ŠkVP. Základné podmienky na vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami*. Received november 7 2018 from <https://docplayer.cz/34884774-Priloha-k-skvp-zakladne-podmienky-na-vzdelavanie-ziakov-so-specialnymi-vychovnovzdelavacimi-potrebami.html>

DRLÍKOVÁ, E., ĎURIČ, L., GRÁC, J., KAČÁNI, V., PALOVČÍKOVÁ, G., RYBÁROVÁ, E., ŠTEFANOVIČ, J. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, ISBN 80-08-00433-9, 374 s.

FOGLOVÁ, L., TOMŠÍK, R. 2017. *Motívny k učeniu a self-efficacy ako prediktory školskej úspešnosti*. In E. Maierová, L. Viktorová, J. Suchá, M. Dolejš (Eds.), PhD. Existence 2017 (p. 132- 140). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

KAČÁNI, V. a kol. 2004. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, ISBN 80-10-00429-4, 230 s.

KOSÍKOVÁ, V. 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1, 272 s.

LINHARTOVÁ, D. 2006. *psychologie pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně. 257 s.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0174-8. 704 s.

MŠVVaŠSR. 2011. *Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy*. Received november 7 2018, dostupné on-line

ONDERČOVÁ, V. 2004. *Pomocný program pre slaboprospeievajúcich rómskych žiakov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 80-8045-308-X.

ŘÍČAN, P., KREJČÍROVÁ, D. a kol. 2006. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada. ISBN 8024710498.

SLAVÍK, M. a kol., 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6

URBANOVSÁ, E., ŠKOBRTAL, P. 2012. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3066-9, 136 s.

VALIHOROVÁ, M. 2008. *Kapitoly zo školskej psychológie*. Banská Bystrica: PF UMB Banská Bystrica. 54 s.

VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogii*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4, 430 s.

VENDEL, Š. 2007. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: EPOS. ISBN 978- 80-8057-710-0, 447 s.

ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

3 ŽIAK Z HĽADISKA SPRÁVANIA A PREŽÍVANIA

Žiaci prichádzajú do školy s istými vzorcami správania sa, ktoré si osvojili v rodine alebo v prostredí, z ktorého pochádzajú. Učiteľ sa tak dostáva do situácie, kedy by mal zvažovať, ako a čím na žiakov pôsobiť, aké metódy a postupy v edukácii uplatňovať, aby boli žiaci ochotní a schopní primerane reagovať v rozličných situáciách. V nasledujúcej kapitole si preto opíšeme, aká je rola žiaka a aké správanie sa od nej očakáva. Vymedzíme niekoľko možností ovplyvnenia správania prostredníctvom výchovy. Charakterizujeme niektoré výchovné prostriedky, ich efektivitu a možné limity pri ovplyvnení správania dieťaťa.

Učiteľ má veľký vplyv na správanie žiakov a jeho možnosti formovania správania žiakov žiadúcim smerom sú dostatočné. Napriek tomu sa v každej školskej triede vyskytuje menšie percento prejavov problémového správania zo strany žiakov, ktoré je ťažko regulovateľné bežnými výchovnými prostriedkami. V tejto kapitole si analyzujeme pojem problémového správania a charakterizujeme si najčastejšie druhy tohto správania. Podrobnejšie opíšeme psychologické kategórie porúch správania a poruchy pozornosti s hyperaktivitou. V rámci porúch správania sa zameriame na pojem agresívneho správania a s tým súvisiaci aktuálny problém charakteristický pre školské prostredie - šikanovanie.

Pre učiteľa môže byť problémom aj zvládanie detí s narušeným emocionálnym prežívaním. Ide o správanie, ktoré je menej nápadné a rušivé, ale pre učiteľa ťažko zrozumiteľné. Z uvedeného dôvodu je súčasťou tejto kapitoly aj časť venovaná významu emócií v živote dieťaťa a emocionálnym problémom žiakov. V závere kapitoly sa venujeme problematike žiackeho stresu, jeho príčinám a možnostiam eliminácie.

3.1 SPRÁVANIE ŽIAKA A ROLA ŽIAKA

Nástup do školy ovplyvňuje celý socializačný vývin dieťaťa. Skúsenosti, ktoré tu získa a požiadavky, s ktorými sa musí vyrovnávať stimulujú rozvoj *sociálnych spôsobilostí a osobnostných vlastností*. Sociálny kontext školy ako inštitúcie ovplyvňuje vývin dieťaťa určitým pre ňu typickým spôsobom a kladie dôraz na také vlastnosti a kompetencie, ktoré považuje za dôležité a žiadúce a naopak, potláča tie, ktoré sú z jej hľadiska nežiadúce. Avšak jedinec, dokonca ani malé dieťa nie je len

pasívnym objektom pôsobenia sociálnych vplyvov, ale je aktívnym činiteľom tejto interakcie. Podnety nejakým, individuálne typickým spôsobom spracováva, vynakladá určité úsilie a jeho prejavy zas vyvolávajú určité reakcie okolia – z objektu socializácie sa tak stáva subjekt, ktorý si vedome ale aj mimovoľne volí medzi vplyvmi, ktoré naňho pôsobia a sám ich môže ovplyvňovať (Gillnerová, in Výrost, Slaměník, 1998).

Škola predkladá mnoho *norm*, ktorých interiorizácia je považovaná za nevyhnutný predpoklad pre začlenenie jednotlivca do spoločnosti, pričom tento normatívny tlak je podporovaný systémom sociálnej kontroly. V škole je vyžadovaná disciplína ako jedna z kvalít vzdelávacieho procesu, ako dôkaz akceptácie legitimacy učiteľovho riadenia správania a činnosti žiakov, avšak nie z hľadiska mocenského postavenia, ale ako manažéra vzdelávania a pomocníka v ďalšej práci (Kyriacou, 1996; Čapek, 2008). Vzťah k normám a spôsob ich interpretácie žiakmi sa v priebehu školského veku mení a ich prípadné porušovanie môže byť dôsledkom neznalosti, neschopnosti pochopiť ich podstatu, nedostatočnej schopnosti sebaovládania či neochoty rešpektovať ich. Významnou mierou je vzťah k normám ovplyvnený rodinným prostredím, úrovňou morálneho uvažovania jednotlivca a v neposlednom rade aj obsahom samotnej normy.

Socializačné vplyvy školy predstavujú predovšetkým pôsobenie učiteľov (prípadne iných dospelých), rovesníckej skupiny v školskej triede a skupín ďalších žiakov školy. S uvedeným konštatovaním súvisí fakt, že rola žiaka a rola spolužiaka sú kľúčovými životnými rolami v živote každého dieťaťa, pubescenta či adolescenta.

Súčasťou každej životnej roly je správanie, ktoré sa pohybuje na kontinuu od „vyžaduje sa od každého“ cez prípustné správanie až po „zakazuje sa každému“. Základom požiadaviek na **rolu žiaka** je, že žiak má chodiť do školy a učiť sa. Očakávania vo vzťahu k žiakovi sa týkajú vyučovacieho procesu a vzťahov v škole. Rola žiaka teda vymedzuje správanie:

- vo vzťahu k výkonu, ktorý je chápaný ako cieľ výučby a prináša prijatie určitej zodpovednosti ako aj nadobudnutie spôsobilosti systematickej a cieľavedomej práce spojennej s koncentráciou pozornosti (*školský výkon popisujeme v predchádzajúcej kapitole*);
- vo vzťahu k učiteľovi ako k nadriadenej autorite, čo vyžaduje určité osamostatnenie od viazanosti výlučne na rodinu. Vzťah k učiteľovi sa v priebehu školského veku mení – ubúda potreba emocionálnej podpory a rastie dôraz na jeho profesionálne kompetencie a spravodlivý prístup. Rola

žiaka môže mať rôzne podoby – od vzorného, cez prijateľného až k problémovému žiakovi, čo závisí od miery stotožnenia sa s rolou zo strany žiaka a jeho vlastnej predstavy o realizácii roly ako aj s tendenciou učiteľov hodnotiť a kategorizovať žiakov z uhla pohľadu svojej subjektívnej predstavy o očakávanom správaní žiakov;

- vo vzťahu k spolužiakom - pretavuje sa najmä v role spolužiaka;
- vo vzťahu k obklopujúcejmu prostrediu, ale aj k správaniu mimo školy (podľa Vágnerovej, 2001 a Hvozdíka, 1999).

Rola spolužiaka je zdrojom nevyhnutnej sociálnej skúsenosti, ktorá bude dieťaťu užitočná aj v budúcnosti v inom sociálnom prostredí, nakoľko výraznou mierou prispieva k rozvoju sociálnych kompetencií, resp. jej realizácia signalizuje dosiahnutú úroveň týchto kompetencií. Dieťa – žiak – školák sa má naučiť sebaovládaniu a sebakontrolu, spolužitiu s inými ľuďmi, naučiť sa vystupovať pred skupinou, spolupracovať v skupine, podriaďiť sa skupinovým normám, prežívať pocit spolupatričnosti k skupine, niesť dôsledky za porušenie pravidiel, vyrovnávať sa s názorom skupiny na vlastné správanie, má sa naučiť prijímať hodnotenie svojich výkonov a následne korigovať svoje správanie i úsilie.

Škola, učitelia a spolužiaci vo významnej miere ovplyvňujú rozvoj *identity* školáka, najmä jeho *sebahodnotenie a sebaúctu, resp. celkový sebaobraz*. Miera, v akej sa mu podarí plniť nároky školy sa premietne do postoja ku škole, k spoločnosti i k sebe samému a má s miernymi zmenami tendenciu pretrvávať celý život.

3.2 VÝCHOVA ŽIADUCICH PREJAVOV SPRÁVANIA

Vo výchovno-vzdelávacom procese sa učiteľ a žiak dostávajú do kontaktu, kde na seba vzájomne pôsobia. Psychické pôsobenie nastáva vtedy, keď jeden človek pôsobí na druhého tak, že v jeho psychike vplyvom tohto pôsobenia vzniká istá zmena. Psychické pôsobenie môže byť priame (rodič, pedagóg) a nepriame (článok v novinách, televízne vysielanie a pod.). Reakcia človeka na toto pôsobenie môže byť vo všeobecnosti dvojaká: negatívna alebo pozitívna. Najpozitívnejšia forma reakcie človeka na psychické pôsobenie vzniká vtedy, keď na základe tohto pôsobenia nastáva zhoda medzi vnútornými pohnútkami a presvedčením vychovávaného a požiadavkami, ktoré kladie vychovávateľ. Táto forma reakcie na psychické

pôsobenie je psychologickým základom úspechu výchovného pôsobenia (Leheňová, 2013).

Zelina (1996) definuje **výchovu** v širšom zmysle ako rozvíjanie možností človeka a v užšom zmysle ako odborné, cieľavedomé rozvíjanie psychických procesov, funkcií a vlastností osobnosti. Podľa Čápa a Mareša (2001) pod pojmom výchova rozumieme také pôsobenie rodičov, učiteľov, vychovávateľov a výchovných inštitúcií na vychovávaných, ktoré je zámerné, cieľavedomé, smerujúce k určitému výchovnému cieľu. Tým cieľom je rozvinúť v dieťati určité vlastnosti, názory, postoje, hodnoty. Spoločným prvkom týchto definícií je zdôraznenie vedomého a zámerného pôsobenia na človeka. Práve vedomé zameranie využitia výchovných prostriedkov je to, čo odlišuje výchovu od iných vplyvov prostredia na dieťa. Na druhej strane je to práve toto kritérium, ktoré robí definíciu výchovy relatívnou. Mnoho rodičov a niekedy aj učiteľov používa výchovne prostriedky bez určitého cieľa alebo náhodne. Pre úplnú charakteristiku výchovy je potrebné dodať, že výchova je proces dvojcestný. Nie je len pôsobením vychovávateľov na deti, ale aj detí na nich, ide o vzájomnú interakciu a komunikáciu. Podľa Čápa a Mareša (2001) je niekedy pôsobenie detí na vychovávateľov silnejšie ako opačne. Deti logicky argumentujú, vyjednávajú, plačú, vydierajú, ignorujú a tým menia náladu, postoje a ďalšie výchovné postupy vychovávateľov.

Vráťme sa však k tomu, čo je cieľom výchovy. Výsledkom výchovy by mal byť človek so všestranne harmonicky rozvinutou osobnosťou. **Cieľom výchovy** teda je rozvinúť bytostné sily človeka tak, aby ako plnohodnotná osobnosť naplnil v spoločnosti zmysel (Valihorová, 2013). Konkrétnejšie formulovaný cieľ výchovy podáva Nolting (1992, podľa Džuku, 2003), ktorý uskutočnil analýzu existujúcich vedeckých prístupov k problematike výchovy a uvádza, že v psychológii výchovy sa ustálili tieto štyri najčastejšie uvádzané ciele výchovy:

1. **Sociálne prispôsobený jedinec** ako cieľ výchovy. Sociálne prispôsobený jedinec je človek, ktorý akceptuje a rešpektuje sociálne hodnoty a sociálne normy v interakcii s inými. K sociálnym hodnotám patrí napríklad solidarita, rovnoprávnosť, spravodlivosť a tolerancia. Pod sociálnymi normami treba rozumieť požiadavky, ako sa má individuum správať. Majú často podobu zvyklostí a obyčajov alebo predpisov a zákonov. Ak sa vychovávaný od sociálnych noriem podľa úsudku vychovávajúceho odchyľuje, vzniká priestor pre použitie výchovných prostriedkov. Z tohto pohľadu môžeme výchovné prostriedky rozdeliť na dva druhy: prostriedky odbúravajúce

nežiaduce správanie a prostriedky umožňujúce naučenie sa novému, žiaducemu správaniu.

2. *Prosociálne sa správajúca osoba* ako cieľ výchovy. Prosociálne správanie je správanie, ktoré sa spája s morálne akceptovanými hodnotami, s pomáháním bez očakávania odmeny (ochota deliť sa, ochota pomôcť tomu, kto je v núdzi, darovať krv, darovať veci na sociálne účely, vrátiť nájdenú vec a pod.) Bolo dokázané, že na to, aby sa prosociálne správanie u dieťaťa rozvinulo, je potrebné, aby: aspoň jeden z rodičov bol v slovách a činoch vzorom (modelom) prosociálneho správania sa, namiesto trestu bol vychovávateľom pri porušení disciplíny používané poukázanie na škodlivosť nevhodného konania pre iných a vo výchove boli použité rozhovory o morálke v podobe dilem. Takéto diskusie pomáhajú osvojiť si morálne normy.

3. *Osoba spôsobilá konať autonómne* (samostatne) ako cieľ výchovy. Autonómne konajúca osoba je osoba, ktorá prežíva samého seba ako pôvodcu vlastného konania, cíti a prežíva samého seba ako toho, kto si ciele vytýčil sám a sám riadi podľa týchto cieľov svoje vlastné správanie a je presvedčená, že svojim konaním dokáže situáciu, v ktorej sa nachádza ovplyvniť a že ak nastanú zmeny v jej prostredí v dôsledku jej vlastného konania, tak ich pripisuje sebe, svojmu úsiliu a svojim schopnostiam, to znamená, že je presvedčená o účinnosti vlastného konania.

4. *Duševne zdravý jedinec* ako cieľ výchovy. Duševné zdravie môžeme vymedziť ako stav, keď všetky duševné pochody prebiehajú optimálnym spôsobom, harmonicky, umožňujú správne odrážať vonkajšiu realitu, primerane a pohotovo reagovať na všetky podnety a riešiť bežné i neočakávané úlohy, stále sa zdokonaľovať a mať pocit uspokojenia zo svojej činnosti. Bolo výskumne dokázané, že pre zdravý vývin osoby nepostačujú iba priaznivé vonkajšie podmienky ani vysoká odbornosť učiteľa, jeho odborné vedomosti a odborná kompetencia, ale nevyhnutý je uspokojivý vzťah medzi vychovávateľom a vychovávaným.

Za účelom dosiahnutia vyššie uvedených výchovných cieľov užívajú vychovávatelia vo výchove **výchovné metódy a prostriedky**. V odbornej literatúre sa pojmy metóda a prostriedok v súvislosti používajú nejednotne a zamieňajú sa. Existuje viacero výchovných prostriedkov. V tejto publikácii uvedieme len niektoré a to tie, ktorými môže učiteľ (z nášho pohľadu) najefektívnejšie ovplyvniť správanie žiaka.

3.2.1 Nastolovanie pravidiel a kontrola ich plnenia

Na to, aby sme mohli ovplyvniť správanie žiaka žiadúcim spôsobom je potrebné vymedziť hranice, v rámci ktorých sa správanie žiaka môže uberať. Nastolovanie pravidiel a ich kontrola nie je izolovaná výchovná technika, ale súvisí so súborom iných podmienok vo vývoji dieťaťa, s celým jeho životom a životom jeho rodiny, školy a sociálnych skupín. Myslíme pod tým vydávanie príkazov a zákazov, pravidiel správania sa a noriem, v súčasnosti sa často používa spojenie vymedzenie hraníc správania sa. Pravidlá, ktoré na dieťa vychovávateľ (teda aj učiteľ) kladie sú súčasťou súboru pravidiel, ktoré sprostredkujú dieťaťu požiadavky spoločnosti a života. V súvislosti so zadávaním pravidiel Čáp a Mareš (2001) zdôrazňujú niekoľko charakteristík. Nedostatok podobne ako aj nadbytok pravidiel spôsobuje, že sa osobnosť dieťaťa vyvíja zle alebo vôbec a vedie k neurotizácii a labilitie dieťaťa. Pravidlá pre správanie dieťaťa by mali byť v súlade s možnosťami dieťaťa, mali by prihliadať k jeho veku, dosiahnutému stupňu rozvoja dieťaťa a k individuálnym rozdielom medzi deťmi. V dobre fungujúcich rodinách, triedach a školách nie je potrebné často vyslovovať pravidlá a hranice, je efektívnejšie včleniť ich do pravidelného usporiadania dňa, týždňa, do zvyklostí a tradícií. Prijatie pravidiel od dospelej autority závisí aj od toho, kým a ako je pravidlo predkladané. Dieťa lepšie akceptuje pravidlo, ktoré mu udeľuje láskavá a milujúca osoba., ako pravidlo stanovované osobou nesympatickou a neakceptujúcou. Je lepšie formulovať pravidlo ako žiadosť alebo prosbu, nie ako príkaz alebo zákaz. Rovnako dôležitá je aj forma vyslovenia žiadosti, ktorá by mala byť podaná priateľským a pokojným tónom s kongruentnou neverbálnou komunikáciou (mimikou, gestikuláciou, bez ironizovania a pod.). Samotné vymedzenie pravidiel a hraníc pri výchove nestačí, potrebná je aj kontrola ich plnenia. Výchova bez kontroly považujeme za nedôslednú výchovu.

3.2.2 Osobný príklad a vzťah k dieťaťu

Ako bolo vyššie uvedené, pre dosiahnutie zdravého vývinu dieťaťa je nevyhnutý uspokojivý vzťah medzi vychovávateľom a vychovávaným. Osobný príklad a vzor pôsobí silnejšie ako slovné metódy, odmeny i tresty. Týmto výchovným prostriedkom rozumieme napodobňovanie modelu a identifikáciu s ním. Niektorí autori odlišujú procesy identifikácie a napodobňovania. Pod *identifikáciou* rozumieme zámerné úsilie o prevzatie správania modelu, na základe silného citového vzťahu s modelom,

neobmedzuje sa na preberanie vonkajších charakteristík, ale na preberanie jeho cieľov, postojov, hodnôt. *Napodobňovanie* vzoru (modelu) znamená opakovanie odpozorovanej činnosti človeka. Napodobňovaním sa preberajú prevažne vonkajšie charakteristiky vzoru. Voľba modelu a jeho obraz sa v priebehu vývinu dieťaťa menia. V útlom detstve je model niekto výnimočný modelom je osobnosť ako celok, deti preberajú jeho nepodstatné vlastnosti a momenty (gestikulácia, reč a pod.). Dospievajúci si za vzor volia aj menej nápadné osoby, všímajú si ich vzťah k ľuďom a práci, ciele a pod. Adolescenti sú veľmi kritickí, ich model je syntetický, poskladaný z vlastností od rôznych osobností. Voľba modelu závisí od toho, aké modely predkladá aktuálna spoločnosť a od pôsobenia malých a stredných skupín ale aj významných druhých (Čáp, Mareš, 2001).

Dobré osobné vzťahy sú taktiež základom výchovného pôsobenia a jeho prijatia zo strany dieťaťa. Dinkmeyer a McKay (2008) vymedzili niekoľko základných kritérií budovania dobrého vzťahu k dieťaťu.

- Dobrý vzťah k dieťaťu je možné vybudovať len takým spôsobom, že dieťaťu prejavíme úctu a rešpekt. Mať niekoho v úcte a rešpektovať ho znamená, že ho považujem za ľudskú bytosť s rovnakými právami. Deti nás nebudú rešpektovať, kým im neprejavíme rešpekt my. Také formy komunikácie s dieťaťom ako je ironizovanie, presadzovanie moci, napomínanie, krik a uplatňovanie dvojakeho metra (ja môžem, ty nie) je prejavom nedostatku úcty voči druhému. Prejavme deťom rešpekt tým, že obmedzíme negatívne rozhovory a budeme s nimi komunikovať v priateľskej atmosfére.
- Ďalším spôsobom ako budovať pozitívne vzťahy s deťmi je čas strávený spoločnými aktivitami a zábavou. Uvedení autori zdôrazňujú potrebu urobiť si čas na spoločnú činnosť. Pre rodičov sa odporúča najmä čas pred spaním, pre učiteľov je užitočné, ak si na svojich žiakov vytvoria priestor aj pre inú činnosť ako je výučba. Práve spoločné aktivity s deťmi mimo základných školských povinností vytvárajú predpoklad pre získanie dieťaťa pre spoluprácu. Pod spoluprácou sa však nemyslí to, že žiak urobí to, čo mu bolo prikázané, prispôsobí sa učiteľovej predstave práce. Spolupracovať znamená pracovať spoločne, aby sme sa vyrovnali s nárokmi situácie, postupovali za spoločne vymedzeným cieľom.
- Efektívnou výchovnou technikou, ktorá sa podieľa na budovaní kvalitného vzťahu s dieťaťom je povzbudenie. Povzbudzovať, znamená vytvárať

podmienky pre to, aby sa deti cítili schopné, mali sa radi a verili sami sebe. Od toho, ako sa má dieťa rado a ako si verí sa odvíja jeho vzťah k druhým a k svetu. Povzbudenie budeme obširnejšie charakterizované nižšie.

- Základom dobrého vzťahu s dieťaťom sú prejavy lásky a dôvery voči nemu. Lásku je možné prejaviť neverbálne (pohladenie, objatie a pod.) alebo verbálne. Neverbálne prejavy lásky sú vhodné v prípade rodičov a učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania. U učiteľov sekundárneho vzdelávania sa odporúča skôr prejavovať rešpekt a úctu voči žiakovi.

3.2.3 Slovné metódy výchovy

Pri výchove dieťaťa nie je možné nepôsobiť slovne. Každá výchovná metóda sa uskutočňuje prostredníctvom komunikácie s dieťaťom. Napriek tomu existujú metódy výchovy, ktoré radíme k slovným metódam, pretože sú postavené na slovnom pôsobení na dieťa. K týmto metódam radíme klarifikáciu a presvedčovanie.

Klarifikácia – objasňovanie je taká výchovná metóda, ktorej výsledkom je zmena psychickej kvality, zmena správania na základe poskytovania slovných informácií. Dôsledkom tejto metódy by mala byť zmena alebo získanie nového názoru (Valihorová, 2013). Klarifikácia umožňuje poznať, pochopiť a porozumieť kategóriám, pojmom a javom, vytvárať si k nim vnútorný vzťah a postoj a na ich základe kreovať svoj náhľad, názor, uvedomelý postoj i hlbší počiatočný úsudok (Čáp, Mareš, 2001). Ide o metódu, ktorá je v práci učiteľa najčastejšie využívaná. Táto metóda sa zameriava na rozvoj vedomostí a pochopenie skutočností, teda najmä na rozvoj kognitívnej stránky postoja človeka. Zmena v oblasti kognitívnej môže ale aj nemusí navodiť zmeny v iných oblastiach. Dôležitá je preto psychologická stránka tejto metódy v ktorej sa odráža osobnosť toho, kto informácie prezentuje- učiteľa, jeho postoj k tvrdeniu, ktorý je sprevádzaný i neverbálnymi aspektmi komunikácie. Keďže objasňovanie pôsobí prioritne len na jednu stránku osobnosti dieťaťa, nemôžeme ju pokladať za efektívnu a jedinú výchovnú metódu.

Oveľa efektívnejšou slovnou metódou zmeny správania a postojov je **persuázia** - presvedčovanie. Kým klarifikácia pôsobí prevažne na kognitívnu stránku postojov detí, persuázia sa zameriava aj na emocionálnu stránku psychiky. Presvedčovanie je hodnotenie skutočností, formovanie nie len kognitívnych ale aj emocionálnych a motivačných aspektov psychiky jedinca (Čáp, Mareš, 2001). Na persuázii sa

zúčastňuje presvedčovateľ, ktorý pôsobí na presvedčovaného (recipienta) argumentmi v emocionálne zafarbenej situácii. K základným znakom persuázie podľa Valihorovej (2013) patrí dobrovoľnosť, zainteresovanosť, zúčastnenosť a uistenosť. Efektivita presvedčovania závisí od: zaradenia sily argumentov (najefektívnejšie je radenie argumentov od najslabších k najsilnejším), radenia argumentov pre a proti (závisí od inteligencie a kritickosti recipientov), toho, či predkladáme hotové argumenty, alebo používame kladenie otázok (tiež závisí od inteligencie a kritickosti recipienta), od spôsobu presvedčovania (explicitný spôsob je taký, kedy sa uvádzajú fakty a vyvodzuje závery, implicitný taký, keď sa len uvádzajú fakty a vyvodzovanie záverov sa ponecháva na presvedčovanej, osobe od vzťahu k dospelému (presvedčovateľovi) a od emocionálneho zafarbenie situácie (Čáp, Mareš, 2001).

Slovné metódy nie sú pri formovaní správania dostatočne efektívne, pretože slovné pôsobenie stráca na účinnosti pokiaľ sa používa nadmerne a izolovane od iných výchovných prostriedkov.

3.2.4 Odmeny a tresty

Azda najvyužívanejšou výchovnou metódou učiteľov v edukácii je používanie odmien a trestov. Niektorí autori ju súborne nazývajú hodnotiacou metódou.

Odmena je pôsobenie vychovávateľa spojené so správaním vychovávaného, ktoré: 1. vyjadruje kladné spoločenské hodnotenie toho správania, 2. prináša vychovávanému uspokojenie jeho potrieb, príjemnosť, radosť (Čáp, Mareš, 2001).

Odmena môže mať rozličné podoby. Môže ňou byť napr.: pochvala, úsmev, prejav sympatie, kladné hodnotenie, kladný emocionálny vzťah, darček, peniaze, umožnenie zážitku alebo nejakej príjemnej činnosti a podobne. Existuje viacero klasifikácií odmien. Z hľadiska toho, akú potrebu odmena uspokojuje, môžeme odmeny rozdeliť do dvoch skupín: 1. prvotné odmeny sú spojené s uspokojením základných biologických potrieb (jedlo, pitie, dotyk), 2. druhotné odmeny nemajú priamy vzťah k biologickým odmenám (pochvala, pozornosť, výsada, úsmev, známka a pod.). Často krát sa v odbornej literatúre stretávame s delením odmien na: materiálne- hmatateľné veci, odmeňovanie pomocou privilégií alebo obľúbených činností, sociálne odmeny – pozornosť, pochvala, uznanie, potlesk a symbolické odmeny - body, hviezdičky, známky.

Pri udeľovaní odmiien je potrebné dodržať niekoľko zásad. V pedagogickej praxi sa odmeňovanie podľa spája s nasledujúcimi zásadami:

- Odmena má byť okamžitá. Čím rýchlejšie nasleduje odmena po cieľovom správaní, tým je účinnejšia. Preto je potrebné odmeňovať žiakov už v priebehu hodiny, nie len v závere vyučovania.
- Odmena musí byť zaslúžená, teda podmienená žiaducim správaním. Toto správanie sa má vyskytnúť ešte pred odmenou.
- Výber odmiien sa má uskutočniť s ohľadom na osobnosť jedinca, ktorého chceme odmeniť. Odmeny je potrebné obmieňať. Zabrániť tak nasýteniu a deprivácii odmiien. Obmieňame najmä verbálnu pochvalu, používame jej stupne a synonymá.
- Účinné je spájať sociálne odmeny s inými odmenami (úsmev spolu s bodmi a pod.).
- Pri odmeňovaní je dobré byť špecifický a konkrétny. Je potrebné v rámci odmeňovania špecifikovať, za ktorú časť výkonu žiaka odmeňujeme.
- Odmeňovať aj jednotlivé kroky, splnenie čiastkových cieľov, nie len výsledkov činnosti.
- Pre upevnenie už osvojeného správania je žiaduce poskytovať odmeny nepredvídateľne, aby takéto správanie nevyhaslo.

Pri správnom odmeňovaní je potrebné mať na zreteli veľa zásad, čo využitie tejto výchovnej metódy v praxi sťažuje. *Odmeňovanie má aj ďalšie negatíva.* Čáp a Mareš (2001) uvádzajú, že v praxi často používané materiálne odmeny podporujú rozvoj vonkajšej motivácie a tlmia vnútornú motiváciu k činnosti. Z tohto pohľadu je podľa uvedených autorov vhodnejšie pri odmeňovaní používať morálne a emocionálne odmeny. Odmeňovanie je však spojené s ďalšími limitmi, napríklad s odmenami to netreba preháňať, pretože majú väčší účinok, ak sa užívajú len občas. Je potrebné tiež uviesť, že účinnosť vnútornej radosti a pozitívneho zážitku je väčšia ako účinnosť odmeny udelenej zvonku. Podľa Dreikursa (2007) je systém odmeňovania rovnako škodlivý ako systém trestania. Prejavuje sa ním rovnaký nedostatok úcty. Odmeňovanie podobne ako trestanie je spojené s nadradenosťou. V systéme vzájomnej úcty a rešpektu sa činnosť urobí, pretože je potrebné ju urobiť a prispieť k spoločnému blahu. Ak dieťa odmeňujeme za jeho správanie alebo vykonanú prácu, ukazujeme tým, že mu neveríme. Predpokladáme, že by to dieťa nechcelo urobiť, kvôli tomu, aby samo prispelo, bránime mu v nadobudnutí pocitu, že je užitočné, bránime

mu byť spokojné so svojim životom. Odmena tiež učí dieťa k nečinnosti. Ak odmeníme dieťa za prácu, potvrdzujeme tým, že nemusí nič robiť, pokiaľ z toho nebude mať profit. Odmena tak popiera princíp rovnosti. Ak sú deti s dospelými rovnocenné, sú povinné deliť sa s dospelými aj o prácu a povinnosti.

Trest je také pôsobenie (vychovávateľa) spojené so správaním vychovávaného, ktoré: 1. vyjadruje negatívne spoločenské hodnotenie toho správania a 2. prináša vychovávanému obmedzenie jeho potrieb, istú formu neprijemnosti alebo frustráciu (Čáp, Mareš, 2001).

Trest môže mať rozličné podoby. Môže ísť o fyzický trest alebo psychický trest. Medzi psychické tresty patria: prejavy negatívnych emócií zo strany vychovávateľa (hnev, mračenie sa, ignorovanie, hrozenie, výčitky, krik, odmeranosť a pod.), odopretie lásky a pozitívnych prejavov, zákaz obľúbenej činnosti, donútenie k neobľúbenej činnosti atď.

V mnohých pedagogických publikáciách sa zdôrazňuje, že použitie trestu v súčasnej pedagogickej praxi je spojené s *istými zásadami, ktoré musí trestajúci dodržať*. Aby mal trest správny formujúci efekt je potrebné, aby (podľa Vendela, 2007 a Džuku, 2003): trestanie bolo málo agresívne a nemá vyvolávať strach; nemá byť namierené proti osobe, ale proti konkrétnemu správaniu; dieťaťu má byť dôvod trestania objasnený; trestajúci má byť v primeranom vzťahu s previneným; trest má súvisieť s poukazom na žiaduce správanie; uistiť sa, že trestaný vie presne, za čo je trestaný; trestať hneď po neželanom prejave správania; trest má byť dostatočný (ale nie prehnaný) vzhľadom k neželanému správaniu, teda primeraný; zabezpečiť, aby sa neželané správanie nevyhlo trestu, aby jedinec trestu neunikol.

Veľké množstvo zásad udeľovania trestu a ich odlišné vymedzenie jednotlivými autormi vytvára z trestu problematickú výchovnú metódu. Čáp a Mareš (2001) opisujú ďalšie *nevýhody trestania*. Následky trestu je veľmi problematické predvídať. U jedného dieťaťa istý trest vedie k zamedzeniu negatívneho správania u druhého nie. Ten istý trest môže mať rôzny účinok. Závisí to od mnohých faktorov, ktoré je niekedy ťažko ustriechnuť (napr. od predchádzajúcej skúsenosti dieťaťa, na jeho vlastnostiach, vzťahu s dospelými, na rodinnej klíme, od konkrétnej situácie a pod). Fyzické trestanie je ponížuje, vyvoláva strach, frustráciu, túžbu po pomste, vedie k agresívnym prejavom. Psychické trestanie sa považuje za miernejšie ako fyzický trest, môže však u dieťaťa viesť k silným pocitom viny, morálnej menejcennosti, hriešnosti, k emocionálnej labilitě, k psychosomatickým poruchám a neurózam. Odopretie

oblúbenej činnosti je tiež problematické. Môže pre dieťa znamenať zamedzenie niečomu, čo je dôležité pre jeho život a rozvoj osobnosti a to je pre dieťa veľmi frustruje. Zadávanie dodatočnej práce a činnosti ako trest narúša motiváciu k činnosti samotnej. Každá forma trestu má podstatné nevýhody. Trest popiera práva dieťaťa, popiera princíp rovnosti a rešpektu, neumožňuje dieťaťu voľbu a nevedie dieťa k dodržiavaniu pravidiel sociálneho poriadku. Trest sa zakladá na autorite vychovávateľa a autorita znamená prevahu a moc vychovávateľa nad dieťaťom. Pri trestaní vzniká riziko, že dieťa si vytvorí presvedčenie, že ak dospelý má právo trestom zraňovať jeho, má ono právo zraňovať dospelého prostredníctvom svojho správania - pomsty, odplaty. Vytvára sa tak medzi dospelým a dieťaťom bludný kruh, z ktorého je ťažké sa dostať. Vystúpiť z tohto kruhu je možné len tým, že vychovávatelia prestanú uplatňovať na dieťati svoju autoritu (moc) a preukážu dieťaťu rešpekt a úctu. Napriek uvedeným negatívam trestu je trestanie vo výchove stále využívané. Jedným z možných dôvodov tohto javu môže byť fakt, že pri trestaní rodičia či učitelia uľavia svojej frustrácii, aspoň na chvíľu uplatnia svoju autoritu. V konečnom dôsledku však trestom strácajú rešpekt a dôstojnosť v očiach detí, aj seba samých a cítia sa previniť. Faberová a Mazlishová (2013) prezentujú, niekoľko výrazných výhrad, ktoré majú k používaniu trestov v súčasnej dobe poradenský psychológovia. Mnoho z nich uvádza, že najčastejším efektom, ktorý trest v dieťati vyvolá je odplata, vzdor a podpora negatívneho správania. Podľa uvedených autoriek psychológovia z praxe odporúčajú pri udržaní disciplíny prejavovať a vyžadovať vzájomný rešpekt a dôveru namiesto vynucovania disciplíny trestami.

Ako uvádzajú Čáp a Mareš (2001) ak už má učiteľ vychovávať odmenami a trestami, tak by mal používať viac odmien ako trestov, pretože je dokázané, že výchova odmenami prináša lepšie výsledky ako výchova prevažne trestajúca. Výchova odmenami a trestami orientuje dieťa na reguláciu jeho správania zvonku nie na reguláciu z vnútra, teda riadenie svojho správania sebou samým - autoreguláciu. Znemožňuje dieťaťu byť zodpovedným za svoje správanie.

Vzhľadom na vyššie uvedené nevýhody odmien a trestov by bolo vhodné hľadať alternatívne prostriedky formovania správania detí. Jednou z možností je využitie metódy povzbudenia a logických dôsledkov vo výchove.

3.2.5 Povzbudzovanie

Vhodnou alternatívou k odmenám je metóda povzbudzovania. Ak vychovávateľ dieťa povzbudzuje, podporuje v dieťati pocit vlastnej ceny a sebadôvery. Odmenu je možné použiť len vtedy, keď dieťa podáva výkony a je úspešné. Povzbudením dospelý pomáha dieťaťu mať odvahu byť nedokonalým. Podrobnejšie sa povzbudením zaoberal Dreikurs (2007) a bližšie ho rozpracovali Dinkmeyer a McKay (2008). Pre úspešné aplikovanie povzbudzovania do výchovy je potrebné, aby vychovávateľa zmenili svoj prístup k dieťaťu z negatívneho na pozitívny. Dinkmeyer a McKay (2008) upozorňujú, že ak chce rodič alebo učiteľ začať povzbudzovať dieťa musí **vylúčiť negatívne postoje a spôsoby správania**. Ide o nasledujúce presvedčenia:

- *Záporné očakávania* (napr. neuspeješ, to sa ti nepodarí). Deti prijímajú očakávania dospelých a správajú sa v ich súlade. Ak vychovávateľ pochybuje, že môže dieťa uspieť, pravdepodobne ani neuspeje.
- *Nerozumne vysoké ciele*, neodpovedajúce veku a schopnostiam dieťaťa. Dospelí by nemali od dieťaťa očakávať a vyžadovať dokonalosť, najvyššie výkony a úspech vždy a v každej oblasti. Dávajú tým dieťaťu najavo, že nech robí čokoľvek, mohlo by to byť ešte lepšie.
- *Vyvolávanie súťaže* medzi súrodencami alebo žiakmi. Už len tým, že učiteľ pochváli jedného žiaka, dáva ostatným najavo, že nie sú úspešní. Horšie následky má už len to, ak vychovávateľ priamo dieťa kritizuje alebo ho ignoruje. Vhodnejšie ako vyzdvihovať deti nad iných je ich oceňovať.
- *Priveľká ctižiadostivosť*, teda očakávanie vynikajúcich výsledkov. Dieťa sa nepúšťa do oblastí, v ktorých nevie dosiahnuť vynikajúce výsledky. Inak povedané, oblasti, kde nie je dieťa nadpriemerné, ho nezaujímajú. Takéto očakávania vedú deti k strachu z nedokonalosti.
- *Uplatňovanie dvojakeho metra*. Dospelí majú privilégia a práva, ktoré sa na deti nevzťahujú, rodičia a učelia vyžadujú od detí, čo sami neplnia. Ukazujú tým, že deti majú menšiu hodnotu ako dospelí (Dinkmeyer, McKay, 2008).

Keďže ide o postoje dospelého voči dieťaťu, je potrebné, aby k zmene došlo vo všetkých troch zložkách postoja. Nemalo by ísť len o zmenu myslenia vychovávateľa (kognitívna zložka), ale uvedené postoje musí dospelý vylúčiť zo svojho správania voči dieťaťu (konatívna zložka), pričom je potrebné, aby kontroloval aj svoje verbálne a neverbálne prejavy (odzrkadľujú emocionálnu zložku postoja).

Po upustení od vyššie opísaných záporných presvedčení, by mali byť vychovávatelia ochotní osvojiť si nasledujúce **pozitívne (povzbudzujúce) prístupy**:

- *Prijímať deti také aké sú*, nielen také aké by mohli byť. Dospelí sa nemajú sústrediť na nedostatky detí, mali by oddeľovať osobnosť od konkrétneho činu dieťaťa a zamerať sa na kladnú časť výkonu. To sa napríklad deje, keď učiteľ vyzdvihne koľko slov v diktáte napísal žiak dobre, a opomenie to, koľko chýb urobil.

- *Nevšímať si žalovanie*. Žalovanie je potrebné ignorovať. Deti žalujú preto, aby samé vyzerali lepšie ako tí, na ktorých žalujú, alebo aby sa druhým pomstili. Užitočnejšie je všímať si pozitívne prejavy správania detí. Deti poznajú rozdiel medzi žalovaním a hlásením nebezpečenstva. Aj v takých prípadoch by sa mal vychovávateľ zamerať na riešenie nebezpečnej situácie, nie na hľadanie vinníka.

- *Voliť kladný prístup*, namiesto negatívnych hodnotení používať pozitívne metódy komunikácie.

- *Dôverovať deťom*, aby mohli dôverovať sami sebe. Často dospelí robievajú veci namiesto detí, nadmieru im pomáhajú. Užitočnejšie je nepomáhať deťom a nechať ich, nech si s problémami poradia samé. Pomáhať deťom je možné formou návrhov a nie hotových riešení. V takom prípade dávame dieťaťu najavo, že dôverujeme jeho schopnostiam.

- *Sústrediť sa na nápady, schopnosti, úspechy*.

- *Hodnotiť i snahu a čiastkové zlepšenie*, nie len výsledok. Všimnúť si snahu dieťaťa pre zlepšenie predpokladá stanovenie rozumných cieľov zo strany vychovávateľa aj detí.

- *Používať povzbudenie namiesto pochvaly*. Pochvala je forma odmeny, robí dieťa závislým od dospelého, podporuje súťaženie a nie spoluprácu. Povzbudenie sa naopak zameriava na snahu, na schopnosti použité v prospech ostatných, zdôrazňuje, ako dieťa prispieva k dobru iných ľudí. Veľkou výhodou povzbudenia je, že pôsobí aj keď sa dieťaťu nedarí a robí dieťa nezávislým na názore dospelých.

Snahou vychovávateľov by malo byť, aby sa deti samé vedeli oceniť, cítili sa dobre, aby sa sami nezávisle od dospelých hodnotili (Dinkmeyer, McKay, 2008).

Napriek uvedenému aj pochvala môže povzbudiť. Deje sa to vtedy, keď je pochvala výrazom úprimného ocenenia zo strany vychovávateľov a uznania snahy a ocenenia dieťaťa.

3.2.6 Logické dôsledky

Metóda prirodzených dôsledkov je dlhodobejšie známy výchovný postup, kedy po nevhodnom čine nasleduje niečo, čo môže dieťa pochopiť ako následok svojho správania (napríklad: ak dieťa nechce jesť, zostane hladné). Keď dieťaťu dovolíme, aby si zažilo dôsledky svojho správania, umožníme mu zažiť si akú hodnotu svojim správaním narušilo. Prirodzené dôsledky učia dieťa zodpovednosti za vlastné správanie. Nie vždy je možné nechať dieťa zažiť si dôsledok svojich činov. V niektorých prípadoch by to mohlo byť pre dieťa nebezpečné. Vtedy má vychovávateľ možnosť využiť metódu **logických dôsledkov**. Túto metódu vypracoval R. Dreikurs, predstaviteľ adlerovskej psychoterapeutickej školy. Logika dôsledku vyplýva zo spoločenskej skutočnosti. Termín logické dôsledky definuje situácie „kde je v konečnom efekte dôsledok usporiadaný dospelým, ako by to mal byť výhradne výsledok činnosti“ (Dreikurs, Grey, 1997, s. 61) - napríklad ak žiak zabudne pracovnú pomôcku, nebude mu zo strany učiteľa umožnené zúčastniť sa zaujímavej pracovnej aktivity, pri ktorej sa daná pomôcka používa). Logický dôsledok má oproti trestu veľa výhod. Za svoje správanie sa stávajú zodpovedné deti sami, nie dospelí. Deti sami rozhodujú, aké správanie je vhodné a aké nevhodné, majú na výber, čo si zvolia. Logický alebo prirodzený dôsledok necháva deti, aby sa sami poučili z prirodzeného alebo spoločenského dôsledku, nemusí ich o tom poučovať „zlá autorita“.

Dreikurs a Grey (1997) a Dinkmeyer a McKay (2008) vymedzujú špecifické kritériá, ktorými sa *odlišujú logické dôsledky od trestu*.

1. Logické dôsledky vyjadrujú realitu sociálneho poriadku a spoločenských zvyklostí, nie osoby. Trest vyjadruje silu osobnej autority. Sociálny poriadok reprezentuje pravidlá, ktoré sa musia naučiť všetci, ktorí chcú v danej spoločnosti žiť, teda aj deti.
2. Logický dôsledok je v priamom vzťahu so správaním dieťaťa. Trest sa vzťahuje k situácii len zriedkakedy.
3. Logické dôsledky neobsahujú žiadny prvok morálneho úsudku, sú neosobné. Trest je osobný a zahŕňa morálne odsúdenie.
4. Logické dôsledky sa týkajú toho, čo sa stane teraz, sú orientované na súčasnosť. Trest sa týka minulosti, ukladá sa za minulý priestupok.
5. Pri použití logického dôsledku sa používa pokojný, priateľský tón. Trest sa spája so stratou lásky a rešpektu.

6. Logický dôsledok umožňuje voľbu, kým trest si vyžaduje poslušnosť.

Je potrebné zdôrazniť, že hranica medzi logickým dôsledkom a trestom je tenká. Aj logický dôsledok sa môže zvrhnúť na trest. Ak vychovávateľ používa logický dôsledok za účelom odreagovania hnevu, za účelom vyhrážania, manipulácie a vynucovania podriadenosti, stáva sa logický dôsledok trestom. Pri logickom dôsledku nechávame deti, nech sa sami rozhodujú a ich rozhodnutia akceptujeme. Pri nevhodnom správaní je potrebné vždy hodnotiť samotný čin a nehodnotiť dieťa. Logický dôsledok je pokojný, konkrétny, nezaujatý. Ak hodnotíme dieťa, a neoddeľujeme čin od činiteľa, dieťa tým trestáme.

Pri použití logických dôsledkov sa musia vychovávatelia riadiť niekoľkými pravidlami:

- Brať do úvahy cieľ dieťaťa. Od toho, čo svojim správaním dieťa sleduje, závisí výber výchovného prostriedku. Podľa toho sa vychovávateľ rozhodne, či použije prirodzený alebo logický dôsledok.
- Vychovávateľ má byť láskavý ale pevný.
- Rodič alebo učiteľ sa nemá snažiť byť „dobrým“ rodičom alebo učiteľom, dieťa by nemal priveľmi chrániť, ale nechať ho odžiť si celý dôsledok svojho správania.
- Vychovávateľ má byť dôsledný v činoch.
- Vychovávateľ má oddeliť čin od činiteľa. Tón hlasu a neverbálne prejavy vychovávateľa musia byť rešpektujúce, aj keď čin dieťaťa nie je spoločensky prijateľný.
- Dieťa je potrebné povzbudzovať k samostatnosti. Rodičia a učelia nesmú robiť veci za deti.
- Užitočné je vyhnúť sa ľutovaniu, pretože ľútosť vedie ku slabosti.
- V problémovej situácii netreba veľa hovoriť ale viac konať. Je potrebné odmietnuť sa dohadovať alebo pvoliť. Lepšie je stanoviť medze a nechať dieťa, aby sa rozhodlo, ako na nich bude reagovať a byť ochotný jeho rozhodnutie prijať.
- Pre učiteľa je užitočné nechať všetky deti zdieľať zodpovednosť, nehľadať vinníka v skupine. Zodpovední sú všetci žiaci. Je potrebné nechať na skupinu, ako bude problém riešiť (Dinkmeyer, McKay, 2008).

Pre učiteľa je užitočné ozrejmiť si postup prevedenia logického dôsledku v troch krokoch:

1. Umožniť voľbu. Učiteľ navrhuje možnosti, z ktorých si dieťa vyberá. Vychovávateľ musí voľbu dieťaťa rešpektovať.
2. Pri uplatnení prirodzeného dôsledku je nutné uistiť žiaka, že bude mať neskôr príležitosť svoje rozhodnutie zmeniť (rozhodol si sa dnes, že..., môžeš to skúsiť zajtra).
3. Pokiaľ sa zlé správanie opakuje, je potrebné predĺžiť dobu, ktorá musí uplynúť, kým sa dieťa o to môže pokúsiť znovu. Pokiaľ sa nežiadúce správanie opakuje, znamená to, že žiak nevie byť dostatočne zodpovedný za svoje správanie. Tým, že zúžime hranice a sprísňime pravidlá, to dieťaťu dávame najavo (Dinkmeyer, McKay, 2008).

Na záver je potrebné dodať, že použitie logických dôsledkov je ťažké a preto je žiaduce, aby sa učiteľ v tejto metóde trénoval.

3.3 PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE

Otázka zvládania triedy učiteľom je nerozlučne spojená s otázkou problémového správania. Ak by sa deti nikdy nesprávali problémovo, zriedkakedy by vznikala potreba triedu zvládať. **Pojem problémové správanie** je veľmi široký a v odbornej literatúre (psychologickej i pedagogickej) pomerne dosť nejednoznačne vymedzený. Najčastejšie je pojem problémového správania spojený s poruchami správania. V súvislosti s problémovým správaním sa používajú synonymá rizikové, nedisciplinované, nevhodné či nežiadúce.

Problémovým správaním označujeme poruchy správania, ako aj široké spektrum prejavov správania, ktoré sa odchyľujú od bežných noriem a ktoré spôsobujú nepríjemnosti, resp. v školskom prostredí narúšajú priebeh a efektívnosť výchovno-vzdelávacieho procesu. K takto vymedzenému problémovému správaniu môžeme priradiť širokú škálu prejavov správania: agresivita voči ľuďom i zvieratám, ničenie majetku (vandalizmus), krádež, podvádzanie, klamstvo, záškoláctvo, úteky, vzdorovitosť, nerešpektovanie a porušovanie pravidiel, šikanovanie okolia (zastrašovanie), vyvolávanie bitiek, problémy s disciplínou, zvýšená roztržitosť, hyperaktivita, delikvencia (konflikt so zákonom) a pod.

Vágnerová (2005) obsírne charakterizuje problémové správanie ako také, ktoré nezodpovedá bežným požiadavkám a očakávaniam v škole, predstavuje pre učiteľa nepríjemné ťažkosti. Dráždi ho a ruší, vyčerpáva a vyvoláva pocity bezmocnosti.

Funguje ako odmietnutie jeho autority a výchovno-vzdelávacích cieľov. Takto je posúdené i správanie spojené s hyperaktivitou, impulzivitou a nedostatočným sebaovládaním, ktoré sa nepovažuje za závažný problém, ale ťažko zvládnuteľné je skôr jeho pretrvávajúce a sekundárne problémy s tým spojené (neustále vyrušovanie, neplnenie povinností a pod.). Väčšiu záťaž pre učiteľa predstavujú otvorené negativistické či agresívne prejavy, ktoré predstavujú neprijatie školských pravidiel ale aj všeobecne platných noriem regulujúcich ľudské spolužitie.

Problémové správanie z hľadiska narúšania výchovno-vzdelávacieho procesu môžeme **rozdeliť na:**

- **nespolupracujúce nerušivé správanie**, pasívne (denné snenie, odmietanie podieľať sa na učebných činnostiach, neplnenie domácich úloh, nenosenie pomôcok, neskoré príchody, záškoláctvo, podvádzanie, používanie drog....),
- **nespolupracujúce rušivé správanie** (skákanie do reči, odvrávanie, nezdvorilosť, vulgarizmus, vyrušovanie, aktívne opozičné správanie, negativizmus, šikanovanie spolužiakov, agresivita voči učiteľom, klamstvo a podvody, krádež, vandalizmus, delikvencia, atď.)

Kyriacou (2005) rozlišuje problémové správanie na dve skupiny.

1. *Menej vážne prípady* – týkajú sa žiakov, ktorí vykazujú známky stresu, ktorým sa dá pomôcť prevažne v rámci školy. Pre týchto žiakov je podpora okolia dostatočná, aby sa s negatívnymi situáciami dokázali sami vysporiadať.

2. *Závažnejšie prípady* sa prejavujú u žiakov, ktorým sa vyvinuli vážnejšie zdravotné problémy, vyžadujúce širšiu pomoc odborníkov. U niektorých žiakov dochádza až k vývinu psychických porúch, najmä emocionálnych porúch a porúch správania.

Osobitnú skupinu nežiadúceho správania tvorí **výchovne problémové správanie**. Drlíková et al. (1992) ho vymedzuje ako psychické prejavy jednotlivca, ktorými sa odchyľuje od prijatých zvykov a noriem spoločnosti, v ktorej žije. Podmienkou zaradenia nežiadúceho správania do tejto kategórie je, aby bolo realizované za úplnej znalosti príslušných spoločenských noriem a aby bolo prejavom celkovo duševne zdravej a normálnej osobnosti. Uvedená autorka rozdeľuje výchovno-problémové správanie do piatich kategórií:

- *Úplne prispôsobené správanie*. Môže predstavovať problém najmä ak ide o maximálny konformizmus.

- *Jednostranne prispôsobené správanie.* Tu radíme nekonvenčné správanie a konvenčné správanie.
- *Nedostatočne prispôsobené správanie* sa prejavuje najčastejšie ako negativizmus. Patria tu dve formy problémového správania: aktívne opozičné správanie a pasívne opozičné (ľahostajné) správanie.
- *Zle prispôsobené správanie* predstavuje asociálne formy správania. Radí sa tu anarchistické správanie a asociálne delikventné správanie- agresívne prejavy asociálneho správania.
- *Úplne neprispôsobené správanie* charakterizujeme ako antisociálne. Vyznačuje sa zámerným ničením ľudských hodnôt a životov. Do tejto kategórie problémového správania patria chuligánske prejavy správania a suicidálne prejavy.

Vyššie uvedené vymedzenie problémového správania predstavuje prístup, ktorý sa snaží o objektívne a komplexné vymedzenie problémového správania prejavujúceho sa na strane žiaka. Existujú však novšie prístupy, ktoré zdôrazňujú viacero zložiek podieľajúcich sa na problémovom správaní. Fontána (1997) vymedzuje problémové správanie ako správanie, ktoré je pre učiteľa neprijateľné, pričom zdôrazňuje, že to, čo je pre jedného učiteľa prirodzený prejav správania žiaka, môže byť pre iného učiteľa neakceptovateľné. Pri náprave takto vnímaného problémového správania musí učiteľ začať od seba, zmenou vlastného správania.

Ďalší prístup k vymedzeniu pojmu problémového správania predstavuje posúdenie problému v správaní z hľadiska vývinu. Toto hľadisko posúdenia problémového správania zdôrazňujú Kožárová a Podhájecká (2015). Uvedené autorky rozlišujú dve dimenzie problémového správania:

- *externalizujúce prejavy* - prejavujú sa navonok voči ostatným a majú vplyv na prostredie dieťaťa (zvýšená agresivita, záchvaty zúrivosti, fyzické strety s rovesníkmi, deštruktívne správanie a neposlušnosť) - *k tejto kategórii by sme mohli zaradiť nami charakterizované problémové správanie a jeho prejavy;*
- *internalizujúce prejavy* - sú menej dramatické a rušivé pre okolie dieťaťa, prejavujú sa sociálnou uzavretosťou, ustráchanosťou, smútkom a úzkostlivosťou - *toto vymedzenie odpovedá nami prezentovanými emocionálnymi problémami.*

Neprimerané prejavy správania je potrebné interpretovať v ich kontexte a vo vzťahu k veku dieťaťa. Mnoho z rušivých prejavov pre učiteľa súvisí s vývinovo podmienenými premenami detskej osobnosti a postupne sa sami upravia. Tu patrí napríklad nesústredenosť mladších školákov a ich neschopnosť sebaovládania, alebo problémy vo vzťahu k dospelaj autorite u dospievajúcich.

Hornáková (2013) vymedzuje problémové správanie ako prejavy správania u detí, ktoré sťažujú dieťaťu plniť vývinové úlohy svojho veku i požiadavky okolia, a limitujú fungovanie detí vo vzťahoch a bežných situáciách. Deti tak spravidla pôsobia nápadne, konfliktne, rušivo, pasívne až ľahostajne. Hovoríme o nápadnostiach v správaní.

Termín problémový sa spája nie len so správaním samotným. Problémové dieťa je označenie, ktoré je často užívané a málo presné. Pomenúva sa ním dieťa, ktoré sa svojimi výkonmi, správaním a svojim reagovaním na výchovne pôsobenie, svojimi sociálnymi kontaktmi ocitá mimo normu. Závisí však od toho, či ide o normu populačnú, konsenzuálnu, či normu danú skúsenosťou učiteľov, rodičov a pod. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Vágnerová (2005) považuje termín **problémový žiak** za veľmi všeobecný, zahŕňa všetky varianty, kedy sa dieťa v škole nespráva, alebo nepracuje tak, ako by malo a ako sa dá vzhľadom k jeho veku očakávať. Rola problémového žiaka pripadne tomu, kto sa odlišuje od normy a od očakávaní učiteľa. Ide o odlišnosti v oblasti školskej práce a správania, ale aj v spôsobe uvažovania, emocionálnych prejavoch a zovňajšku.

Označenie dieťaťa ako problémové je ovplyvnené subjektívnym názorom učiteľa. Požiadavky školy na správanie dieťaťa sú vyjadrené v školskom poriadku, ale nie sú rovnako interpretované všetkými učiteľmi. Každý učiteľ má inú predstavu o tom, akí by mali byť jeho žiaci a inú toleranciu voči odlišnostiam od jeho predstavy. Z toho vyplýva i variabilita poňatia problémového žiaka. Určenie roly problémového žiaka je výsledkom vzájomného pôsobenia učiteľa a žiaka. Zvyčajne má učiteľ k žiakovi nejaký postoj, ktorý si zafixuje a len ťažko mení, preto často od takého žiaka očakáva väčšinou len problémy a úspechy považuje skôr za náhodu.

Pre lepšiu charakteristiku a pochopenie problémového správania je potrebné zaoberať sa **príčinami** problémového správania. Ako mnoho ďalších psychologických javov aj problémové správanie je podmienené multifaktoriálne. To znamená, že je

ťažké odlíšiť presný podiel endogénnych (vnútorných) a exogénnych (vonkajších) faktorov na vývine problémov v správaní dieťaťa. Problémy v správaní dieťaťa vznikajú kombináciou osobnostných, rodinných, sociálnych a kultúrnych faktorov. Na rozdiel od porúch správania (ako psychologických diagnóz) je problémové správanie ako širšiu psychologickú kategóriu ťažšie posúdiť z hľadiska jej determinácie. Dôležitým aspektom pri posúdení problémového správania je situačný kontext správania.

Podľa Vágnerovej (2005) sa problémové správanie odvíja od nasledujúcich **troch faktorov**: postoja učiteľa, žiaka samotného a rodiny žiaka. Pre komplexné posúdenie problémových prejavov žiaka je potrebné brať do úvahy všetky uvedené strany a ich vzájomné pôsobenie. Učiteľ určuje, kto je problémovým žiakom. Postoj učiteľa k problémovým žiakom je logickým dôsledkom dlhodobej negatívnej skúsenosti a záťaže, ktorú pre učiteľa takýto žiaci predstavujú, zároveň však vedie k zafixovaniu a prehĺbeniu žiakových problémov. Problémové dieťa vníma svoje problémy, prežíva ich a hodnotí po svojom. Jeho interpretácie ťažkostí, ktoré má sa pretavujú do jeho sebahodnotenia, spúšťajú neúčelné obranné reakcie. Tie môžu mať agresívny charakter alebo charakter úniku (úteku zo školy alebo rezignácie). Aj rodičia interpretujú ťažkosti svojho dieťaťa. Nepriaznivé informácie o dieťati môžu považovať za vlastnú kritiku. Môžu ju prežívať ako frustrujúcu a reagovať na ňu obrannými reakciami. Rodičia sa líšia v prístupe k dieťaťu, kladú na deti rôzne požiadavky. Aj ich očakávania, ktoré kladú na učiteľov sa rôznia. Niektorí považujú učiteľa za vinníka problémov.

Špecifický prístup k problémovému správaniu detí a jeho príčinám predstavuje prístup R. Dreikursa. Podľa neho každé správanie dieťaťa má jeden spoločenský cieľ vychádzajúci z citu spolupatričnosti - cieľ niekam patriť, zaradiť sa. Už od útleho detstva dieťa hľadá a skúša spôsoby dosiahnutia tohto cieľa. Tieto spôsoby sa postupne stávajú bezprostredným cieľom a vytvárajú základ pre jeho správanie - jeho motív. Dieťa si motív svojho správania neuvedomuje. Opakuje správanie, ktoré mu umožňuje nájsť si svoje miesto a obmedzí to správanie, ktoré nepovedie k reakciám okolia, pretože nadobudne dojem, že je z diania vynechané. Aj nežiadúce (problémové) správanie dieťaťa má spoločenský cieľ a tým je naplnenie potreby zaradiť sa, niekam patriť. Dreikurs (2007) rozlišuje štyri spôsoby správania (nesprávne motívy) nežiadúceho správania sa a nazýva ich *chybnými cieľmi*. Keďže tieto ciele dieťaťa sú neuvedomované, je na dospelom (rodičovi, učiteľovi), aby ich odhalil a pomohol dieťaťu svoje správanie korigovať. Chybné ciele odhalíme tým, že budeme

sledovať dôsledky problémového správania u seba a u detí. K týmto chybným cieľom problémového správania patria:

1. **Upútanie pozornosti.** Keď sa dieťaťu nedarí zaujať nás užitočným spôsobom správania, skúša to negatívnym správaním. Dospelí (rodičia, učitelia) sú z takého správania podráždení, napomínajú, presvedčujú dieťa, aby so správaním prestalo. Dieťa síce prestane hnevať, neskôr sa však snaží opäť upútať pozornosť nevhodným spôsobom a problémové správanie opakuje. Učiteľ by mal v takomto prípade zmeniť spôsob svojej reakcie, mal by prehliadať zlé správanie alebo zareagovať nečakaným spôsobom. Je tiež dôležité aby, učiteľ venoval dieťaťu viac svojej pozornosti vtedy, keď sa dieťaťa správa žiadúcim spôsobom.

2. **Boj o moc.** Za týmto chybným cieľom stojí neuvedomované presvedčenie dieťaťa, že významnú pozíciu získa, len keď bude ono rozhodovať, bude si robiť, čo chce, bude mať moc nad situáciou vo svojich rukách. U dospelých vyvoláva takéto správanie hnev, je pochopené ako provokácia a dospelí sa snažia donútiť dieťa k inému správaniu. Dieťa takým pokusom vzdoruje, pokračuje v negatívnom správaní, niekedy na chvíľu prestane, ale neskôr príde ešte s horším správaním, prípadne urobí, čo sa od neho žiada, ale iným pre dospelého neakceptujúcim spôsobom. Učiteľ by mal v tomto prípade upustiť od boja, ovládnuť sa.

3. **Pomsta.** Tento chybný cieľ vyplýva z chybného neuvedomovaného presvedčenia dieťaťa, že sa uplatní len vtedy, keď druhým ublíži (tak ako druhí ubližujú jemu), bude krutý a neoblíbený. Dospelý (rodič, učiteľ) je správaním dieťaťa hlboko ranený, snaží sa to dieťaťu vrátiť. Dieťa potom reaguje ďalším pomsténím sa - problémovým správaním. Učiteľ by nemal takéto správanie oplácať, naopak mal by sa snažiť sa ukázať dobrú vôľu, snažiť sa zlepšiť vzťah medzi ním a dieťaťom.

4. **Predvádzanie neschopnosti.** Tento cieľ je typický pre tzv. odradené deti. Tie považujú sami seba za neschopné, nešikovné, pretože majú extrémny pocit neistoty, sú presvedčené, že sa od nich nedá nič očakávať, neprejavujú žiadnu snahu. Dospelý (učiteľ, rodič) má tiež pocit zúfalstva, väčšinou na úsilie a podporu dieťaťa rezignuje. Deti sú pasívne, nereagujú. Učiteľ by si mal dať pozor na to, aby sa zdržal kritiky odradeného dieťaťa a sústredil sa na jeho úspechy a schopnosti. Takéto dieťa treba veľa povzbudzovať.

Problémové správanie pramení z pocitu neistoty, kedy dieťa nemá odvahu správať sa tvorivým, činorodým spôsobom. Dieťa sa neuchyluje k nežiadúcemu správaniu, pokiaľ necíti, že je ohrozená jeho pozícia. Deti si uvedomujú dôsledky

svojho zlého správania, ale často si neuvedomujú jeho ciele. Učiteľ nemusí vyvolať nežiaduce správanie dieťaťa, no môže toto správanie podporovať tým, že reaguje, ako deti očakávajú. Ak chce zmeniť správanie detí, musí sa sústrediť na vlastné správanie a reagovať inak.

V súvislosti s problémovým správaním žiakov je potrebné charakterizovať najčastejšie **prejavy problémového správania**. Patria tu (podľa Končekovej, 2005 a Monatovej, 1994) :

Zlozvyky a zlé návyky. Vyskytujú sa u detí predškolského veku, ide o zautomatizované činnosti, objavujúce sa nezámerne, neúmyselne na základe určitého signálu. K zlozvykom patria: zlozvyky spojené s jedlom a pitím (odmietanie jedla, výberovosť v jedení, mľaskanie, sfkanie a pod.), zlozvyky v oblasti spánku (vyžadovanie rituálov pri zaspávaní a pod.), zlozvyky v oblasti vylučovania, zlozvyky v motorike (pomalá chôdza, hrbenie sa, špáranie sa v nose a pod.) a zlozvyky v oblasti osobnej hygieny. K zlým návykom radíme: návyky v oblasti spoločenských vzťahov (neslušnosť, posmešky, nedôvera, zúrivosť), v oblasti citovej (výbušnosť, hrubosť, citový chlad, uzavretosť, ...), v oblasti poznávacej (nezáujem, ľahostajnosť, nevšímavosť), v oblasti pracovnej (lenivosť, pohodlnosť, netrepezlivosť) a v oblasti vôľovej – zlá sebadisciplína.

Neposlušnosť a nedisciplinovanosť. Neposlušnosť znamená, že dieťa neposlúcha pokyny rodičov a iných osôb. Vniká pri nadmernom množstve požiadaviek i pri ich nedostatku. Nedisciplinovanosť je neposlušnosť voči stanoveným oficiálnym normám. Je dôsledkom nedocenenia, záporného vzťahu dospelého, kedy sa dieťa snaží upútať pozornosť nevhodným správaním.

Vzdorovitosť a negativizmus. Vzдорovitosť je prejavom odporu jednotlivca voči výchovnému pôsobeniu, ktoré obmedzuje alebo potláča jeho správanie. Je dôsledkom nevhodného postupu a prejavom chybnej výchovy. Má dve formy: pasívny vzdor (izolácia, tvrdohlavosť) a aktívny vzdor (krik, kopanie, deštruktívne správanie). Negativizmus je jav podobný vzdoru. Ide o tendenciu odporovať všetkým prianiam, pokynom a požiadavkám. Môže mať rôzne podoby – od pasívneho odporu až po výrazné afektívne prejavy.

Problémy v správaní je potrebné riešiť čo najskôr a k tomu je potrebné, aby učitelia vedeli odhadnúť podstatu a príčiny nežiadúcich prejavov, snažili sa ich zvládnuť bežnými pedagogickými prostriedkami v spolupráci rodičov. Pokiaľ ich postup nebude dostatočne efektívny, mali by požiadať o konzultáciu a pomoc iných

odborníkov. Tá je potrebná pri vážnejšej kategórii problémového správania, kde radíme poruchy správania.

3.3.1 Poruchy správania

Poruchy správania predstavujú vážnu formu problémového správania. Keďže ide o psychiatrickú diagnózu, pri prístupe k žiakom s poruchou správania si učiteľ nevystačí sám, ale je tu nevyhnutná spolupráca s ďalšími odborníkmi, najmä s psychológom, prípadne s psychiatrom. V porovnaní s problémovým správaním však pri deťoch s poruchami správania nejde o tak častý jav, pretože poruchy správania v školskom veku má 10-15% detí.

Porucha správania u detí je v súčasnej medzinárodnej klasifikácii chorôb definovaná ako opakujúci sa a trvalý (najmenej 6 mesiacov trvajúci) vzorec disociálneho, agresívneho a vzdorovitého správania, ktoré porušuje sociálne normy a očakávaná primerané veku dieťaťa (Říčan, Krejčířová, 2006). Pri posúdení porúch správania je potrebné zvážiť základné aspekty:

- *nerespektovanie sociálnych noriem* platných v danej spoločnosti, jednotlivec normy chápe, rozumie im, ale neakceptuje ich;
- *neschopnosť nadviazať a udržať prijateľné sociálne vzťahy*;
- *neprimeraná sociálna orientácia* – jednotlivci nevedia správne interpretovať reakcie druhých, ani vlastné správanie, sú nedostatočne sebakritickí, nepociťujú vinu;
- *výskyt a diagnostika až v strednom školskom veku* (12 rokov, v skoršom veku hovoríme o nápadnostiach v správaní signalizujúcich riziko tendencie k poruchám správania);
- *horšie spoločenské uplatnenie* v škole, profesii, partnerstve (Vágnerová, 2005).

Poruchy správania sú podmienené multifaktoriálne. Na ich vzniku sa podieľajú vnútorné aj vonkajšie faktory, ktoré pôsobia vo vzájomnej interakcii. Najčastejšie sa **príčinami** porúch správania uvádzajú biologické faktory a faktory prostredia.

K **biologickým faktorom** radíme genetickú predispozíciu prejavujúcu sa na úrovni temperamentu, narušenie štruktúry a funkcie centrálnej nervovej sústavy, nerovnomerné dozrievanie jednotlivých mozgových oblastí, narušený kognitívny vývin.

Faktory prostredia (vonkajšie faktory) predstavujú širšiu kategóriu príčin. Najvýznamnejším externálnym faktorom porúch správania je rodinné prostredie. Pomerne často sa v literatúre zdôrazňuje aj vplyv rovesníckych skupín (skupiny, ktorých členovia majú neprimerané správanie, kde je nevhodné správanie tolerované alebo priam vyžadované). Medzi ďalšie vonkajšie determinanty porúch správania patria: škola (najmä narušený vzťah medzi učiteľom a žiakom), masovo-komunikačné prostriedky a iné vplyvy životného prostredia dieťaťa (napr. preplnenosť sídlisk a s tým spojená väčšia anonymita). Najdôležitejším sociálnym prostredím dieťaťa je rodina, pretože dieťaťu poskytuje základné sociálne skúsenosti a je zdrojom uspokojenia jeho potrieb. Vágnerová (2005) rozdeľuje *riziká pôsobenia rodinného prostredia* do niekoľkých kategórií:

1. Rodičia sú anomálne osobnosti a preto nie sú schopní plniť rodičovské roly (asociálne osobnosti, osoby s poruchou osobnosti, trpiace závislosťami, emocionálne chladní jedinci bez záujmu o deti),

2. Neúplná rodina. O deti sa stará najčastejšie jeden osamelý rodič, ktorý býva preťažený a nestačí na výchovu potomkov. Častokrát je to matka, dieťaťu chýba mužský vzor a autorita. Veľmi často je druhý z rodičov negatívnym modelom (pácha majetkovú tresnú činnosť, je alkoholik a pod.).

3. Rodina neplní všetky svoje funkcie a neposkytuje dieťaťu potrebné podnety. Ide o subdeprivačné pôsobenie, kedy dieťa stráda po citovej stránke, alebo mu chýba pocit istoty spojený s nedostatkom pravidiel a hraníc. Ďalším prípadom je nepodnetné prostredie rodiny, kedy dieťa trpí nedostatkom životného zmyslu a nudou v rodine. Častokrát ide o rodiny, kde rodičia nemajú priestor na spoločné trávenie času s deťmi.

4. Rodičia nie sú kompetentní pre zvládnutie dieťaťa s už prejavenu problematickou dispozíciou.

Všetky uvedené faktory pôsobia v neustálej interakcii. Ak dôjde k narušeniu vývinu dieťaťa na základe vnútorných príčin, je možné vplyvom adekvátneho výchovného prístupu kladne pôsobiť na dieťa a dosiahnuť určité pozitívne zmeny. Ale často práve negatívne výchovné postupy môžu vážnejšie narušiť vývin už zdravého dieťaťa (Končeková, 2005).

Klasifikácia porúch správania

Poruchy správania predstavujú veľmi pestrú škálu prejavov, ktoré je možné deliť z hľadiska viacerých kritérií. Pomerne komplexnú klasifikáciu porúch správania uvádza vo svojej publikácii Slowík (2008).

Podľa vplyvu na socializáciu jedinca je možné vydeliť dve skupiny porúch správania:

- a) *socializované poruchy* (neprimerané sociálne väzby v rodine aj mimo nej)
- b) *nesocializované poruchy* (chýbajú hlbšie vzťahy jedinca s prostredím).

Podľa príčin rozdeľujeme poruchy správania na:

- a) *psychologicky podmienené poruchy* (poruchy správania na podklade psychických porúch a chorôb),
- b) *sociálne podmienené poruchy* (odchýlky v správaní spôsobené vplyvom sociálneho, najmä rodinného prostredia).

Podľa agresivity:

- a) *neagresívne poruchy*: lož, záškoláctvo, úteky a túlanie,
- b) *agresívne poruchy*: krádež, týranie, šikanovanie, vandalizmus.

Podľa stupňa spoločenskej závažnosti:

- a) *disociálne správanie* - neprimerané správanie, ktoré je možné zvládnuť bežnými pedagogickými postupmi (zlozvyky, vzdorovitosť, negativizmus)
- b) *asociálne správanie* – porušovanie spoločenských noriem, ktoré intenzitou nemusí porušovať právne predpisy (záškoláctvo, úteky, závislosti)
- c) *antisociálne správanie* – protispoločenské správanie spojené s porušovaním zákonov, zamerané proti ľuďom a spoločnosti (krádeže, lúpež, vandalizmus, vystupňované násilie,...)

Charakteristika niektorých porúch správania (Končeková, 2005):

Lož je vedomé alebo úmyselné skreslenie skutočnosti, pri ktorom jednotlivec sleduje určitý cieľ. Rozlišujeme: detskú (nepravú) lož, bežnú lož z nutnosti (vylepšiť smutnú skutočnosť), lož pre získanie výhody, vystatovačná lož, altruistická lož (za účelom niekoho potešiť), chorobná (patologická) lož - môže byť účelová, ale aj bezúčelná.

Záškoláctvo je opakované neospravedlnená neúčast' školáka na výučbe. Môže byť rôzne motivovaná. Dôvodom môže byť zlý prospech, strach zo školy, nesprávna

výchova zo strany rodiny. Môže ísť aj o plánované záškoláctvo často realizované v skupine.

Útek je nedovolené a nevhodné vzdialenie sa z domova alebo školy na kratšiu alebo dlhšiu dobu. Ide o únik z ťaživej situácie dieťaťa, menej často ide o snahu po dobrodružstve. Môžu sa vyskytovať úteky jednotlivca, alebo skupinové úteky. Z hľadiska príčiny môžeme rozlíšiť tieto formy útekov:

- reaktívne (impulzívne) úteky - ako skratová reakcia na negatívnu situáciu, neopakujú sa,
- plánované úteky - vyplývajú z chronických problémov a dieťa sa väčšinou nechce vrátiť,
- opakované úteky - stereotypná reakcia na chronický konflikt,
- chorobné úteky – sú výrazom nejakej choroby, dieťa náhle uteká, bez dôvodu.

Túlanie je dlhotrvajúce opustenie domova. Ide často o deti s nedostatočnou citovou väzbou k ľuďom a domovu. Môže byť náhodné alebo plánované. Býva spojené s krádežami, vlámaním a podobne.

Krádež. Pravú krádež je potrebné odlišiť od detskej krádeže. Pravá krádež je zámerná, hovoríme o nej vtedy, keď dieťa je už schopné chápať pojem vlastníctva a akceptovať normu správania, ktorá vymedzuje odlišný vzťah k vlastným a cudzím veciam a zakazuje brať si cudzie veci. Motívy krádeží môžu byť rôznorodé: potreba vyrovnáť sa ostatným, túžba byť prijatý do skupiny, vzdorovania, túžba po dobrodružstve, vzrušení. *Lúpež* je odňatie cudzej veci s použitím psychického alebo fyzického násillia s úmyslom zmocniť sa majetku iného.

Poruchy správania antisociálneho charakteru majú najvyššiu mieru spoločenskej nebezpečnosti a sú najvyšším stupňom narušenia správania. Sú spojené s výraznou agresivitou a primárne motivované úsilím škodiť. Patrí tu zabitie, vražda, ublíženie na zdraví, znásilnenie, niektoré formy krádeží a lúpežných prepadnutí, vandalizmus a pod. Pre formy správania, ktoré sa dostávajú do rozporu so zákonom sa používa pojem delikvencia. Antisociálne správanie je spojené s agresívnym správaním. *Tému agresívneho správania a jeho najčastejšieho prejavu v škole (šikanovanie) budeme rozoberať nižšie.*

Vágnerová (2005) zdôrazňuje **sociálny význam porúch správania**. Deti s poruchami správania bývajú väčšinou odmietané, neoblúbené, so zlými vzťahmi s rodičmi, učiteľmi i rovesníkmi. Častokrát je ich neoblúbenosť odôvodnená. Sú nadmerne orientovaní na seba, svoje potreby, vinu za konflikty, ktoré majú pripisujú

iným. Majoritná spoločnosť hodnotí ich správanie negatívne a odsudzuje ich, čo by na nich malo pôsobiť preventívno-odstrašujúco, ale dosť často tomu tak nie je. Necítia sa byť súčasťou majority, neprijímajú jej hodnoty a normy, preto odmietanie a odsudzovanie zo strany druhých na nich nepôsobí odstrašujúco. S negatívnym postojom spoločnosti súvisí aj tendencia k značkovaniu jedincov ako tých problémových. Dieťa, ktoré sa dopustilo niečoho nežiadúceho a bolo umiestnené v príslušnom zariadení, získava rolu nedôveryhodného jedinca. Vzhľadom k tomu býva odmietané v skupinách. Nemožnosť získať nejakú pozíciu znižuje jeho motiváciu správať sa inak (žiaduco).

Riešenie problémov detí s poruchami správania

Pri náprave porúch správania sú možnosti učiteľa obmedzené. Učiteľ môže poruchu správania odhaliť a iniciovať diagnostiku dieťaťa. Úloha učiteľa pri poruchách správania je detekčná. Čím skôr sa podarí zachytiť rizikový vývin dieťaťa, tým je väčšia šanca nápravy alebo kompenzácie poruchy. Najdôležitejšia v prípade porúch správania je prevencia.

Učiteľ by sa mal snažiť o včasné podchytenie problémového správania a nápravu poruchy správania v ranných fázach jej vývinu. Zamerať by sa mal na prejavy detí na úrovni problémového správania. Učiteľ by mal riešiť problémy hneď, keď sa objavia. Mal by stanoviť jasné pravidlá, aby žiaci vedeli, čo je vhodné a čo nie. Rovnako je dôležité dohodnúť sa s deťmi na sankciách, ktoré prichádzajú po nedodržaní pravidiel. Mal by sa snažiť podchytiť a motivovať problémové deti, aby mali dôvod zmeniť svoje správanie, všímať si a pochváliť ich žiadúce správanie, ignorovať niektoré menej závažné formy nežiadúceho správania (no nie ignorovať dieťa ako celok). Namiesto trestania nevhodného správania je účinnejšie použiť logické alebo prirodzené dôsledky. Žiakov nie je vhodné neustále napomínať, účelnejšie je využívať dopredu dohodnuté verbálne a neverbálne signály (napomenutia a pokarhania). Užitočná u učiteľa je aj autodiagnostika. Mal by pouvažovať o tom, či sa nespráva k dieťaťu arogantne, neponižuje deti, teda či sám nedáva žiakom negatívny príklad. Nevyhnutný je individuálny prístup, ale len v medziach požiadaviek ostatných žiakov na spravodlivosť a dodržiavanie rovnakých pravidiel pre všetkých. Najmä pri niektorých agresívnych prejavoch žiakov môže učiteľ siahnuť po aktivizačných metódach výmene rolí a hre rolí. Dieťa si v rôznych fiktívnych situáciách vyskúša rôzne druhy jednaní a tým si posilňuje svoju schopnosť empatie. Výmena

rolí sa využíva pri témach agresie, kedy si deti môžu vyskúšať situáciu, ktorú už niekedy zažili v umelých podmienkach, majú možnosť vyskúšať si, ako by sa dala situácia riešiť inak ako agresívnym spôsobom. Na hru rolí môže nadväzovať metóda cvičení založená na princípe neustáleho opakovania určitej činnosti, ktorá má za výsledok určité zautomatizovanie tejto činnosti. V spojení s hraním rolí sa nové stratégie riešenia problému často prehrávajú a tým sa im dieťa učí využívať. Tieto metódy odporúčame učiteľovi používať v spolupráci s psychológom. Učiteľ by si mal zachovať pedagogický optimizmus a zároveň si uvedomiť, že úspešnosť učiteľa zvlášť pri rozvinutých poruchách správania nemôže byť absolútna, niekedy je možné očakávať len malé zlepšenia. Učiteľ by mal podľa možností spolupracovať s rodičmi, kolegami a ďalšími odborníkmi. V rámci školy sa môže obrátiť na výchovného poradcu a školského psychológa.

Právomoci školy a učiteľa pri náprave porúch správania sú obmedzené. Škola sa v tejto záležitosti môže obrátiť na pomoc ďalších inštitúcií: pedagogicko-psychologickú poradňu, oddelenie detskej psychiatrie, krízové a kontaktné centrá, nízkoprahové zariadenia. V starostlivosti psychológa alebo psychiatra dieťa prechádza psychoterapiou. Pedagogicko-psychologická poradňa organizuje preventívne programy s využitím sociálno-psychologického výcviku. O deti a mládež s výchovnými problémami sa starajú kurátori pre mládež. Okrem ambulantnej odbornej starostlivosti je možné dieťa s poruchami správania umiestniť (na základe súdneho rozhodnutia) do ústavnej starostlivosti. Tu však vzniká riziko toho, že sa dieťa dostane do kontaktu so skupinou ďalších rizikových rovesníkov, ktorí ho môžu stimulovať v negatívnom smere. Výchovné a diagnostické ústavy sa tak stanú len predstupňom väzníc.

3.3.2 Agresívne správanie

Termín **agresia** nie je v psychologickej literatúre jednotne vymedzený. Agresia je konanie, ktorým sa prejavuje násilie voči nejakému objektu alebo nepriateľstvo a útočnosť s výrazným zámerom ublížiť (Martínek, 2015). Agresia sa tiež vymedzuje ako forma deštruktívneho správania, ktorá smeruje k fyzickému alebo psychickému poškodeniu jedinca. Niektorí autori tak odlišujú poňatie agresie len vo vzťahu k inému človeku, iní zahŕňajú do tohto vymedzenia aj inú realitu (Kusák, Dařílek, 1999).

Komplexnejšie vymedzenie agresie ponúka Oravcová (2004), termínom agresia označuje agresívne správanie človeka, ktoré spôsobuje nielen fyzické

ublíženie, materiálnu škodu a vyvoláva psychickú nepohodu spojené so zámerom ublížiť a porušuje normy platné v danej situácii v danej spoločnosti.

Najvšeobecnejšou definíciou agresie je, že je to prejav agresivity v správaní jedinca. Táto definícia ukazuje na vzťah agresie k agresivite. Pod pojmom agresivita rozumieme vlastnosť, postoj alebo vnútornú pohotovosť k agresii. V širšom slova zmysle sa takto označuje schopnosť organizmu mobilizovať silu k zápasu o dosiahnutie nejakého cieľa a schopnosť vzdorovať ťažkostiam (Martínek, 2015). Z uvedeného vyplýva, že agresivitu môžeme chápať ako negatívnu osobnostnú vlastnosť človeka (sklon k agresívnemu správaniu) ale aj ako schopnosť jedinca, ktorá mu pomáha adaptovať sa na prostredie.

Môžeme rozlíšiť mnoho druhov agresie. Najčastejšie sa agresia delí na:

- fyzickú a verbálnu,
- ofenzívnu (útočnú) a defenzívnu (obránnú),
- priamu a nepriamu,
- obrátenú navonok alebo dovnútra (autoagresiu).

Oravcová (2004) považuje za najdôležitejšie delenie agresie na:

- afektívnu - je to vlastne impulzívna reakcia na averzívny podnet spojená s prítomnosťou silných emócií,
- inštrumentálnu - účelom ktorej je dosiahnuť nejaký cieľ,
- tyranizovanie - opakované ubližovanie počas istého časového obdobia, charakteristické nerovnomernosťou v moci tyrana a obeť.

Martínek (2015) rozlišuje agresiu podľa smeru (zamerania) na:

- agresiu vybitú na neživom predmete,
- agresiu na zvieratách,
- agresiu zameranú proti ľuďom,
- autoagresiu (sebapoškodzovanie a samovražda).

V histórii skúmania zdrojov agresie existujú rôzne **teórie agresie**. Dlho sa predpokladalo, že agresia je človeku *vrodená*, že jej príčinou sú inštinkty, pudy agresivity, ktoré sú dané každému človeku. Podľa *frustračnej teórie* agresie je univerzálnym faktorom, ktorý spúšťa agresívne správanie frustrácia – situácia, v ktorej sa do cesty k cieľu človeku postaví prekážka. Teórie založené na neobehaviorizme chápu agresiu ako *naučené správanie*, ktoré si jednotliviec osvojí v priebehu socializácie. Agresívne správanie je podobne ako to býva u iných psychických javoch podmienené *multikauzálne*. To znamená, že príčiny agresívneho správania nájdeme

aj v psychike človeka aj vo vonkajšom prostredí. Z vnútorných faktorov sa na agresívnom správaní podieľajú: fungovanie nervového systému, dedičnosť, psychické poruchy, pohlavie a vek. Vonkajšie príčiny predstavujú najmä faktory sociálneho a kultúrneho prostredia (výchova v rodine, škola, rovesnícke skupiny, masovokomunikačné prostriedky), veľmi významnú úlohu zohráva aj faktor situácie.

3.3.3 Šikanovanie

Šikanovaním pomenúvame jav, kedy jeden alebo viacerí žiaci väčšinou opakovane týrajú spolužiaka alebo viacerých spolužiakov a používa k tomu agresiu a manipuláciu. Aby sme mohli hovoriť o šikanovaní, musí toto správanie spĺňať najčastejšie **tri podmienky**:

- a) vždy ide o prevahu sily šikanujúceho nad obeťou - agresor má nad obeťou fyzickú, mentálnu, mocenskú prípadne ekonomickú prevahu, alebo je agresorov viac ako obetí,
- b) obeť vníma útok ako nepríjemný - správanie aktéra obeti šikanovania ubližuje,
- c) ide o dlhodobý jav, správanie sa opakuje - agresia voči obetí je častá a má dlhšie trvanie (Martínek, 2015).

Podľa Jánošovej et al. (2016) je okrem opakovanosti a prevahy moci dôležitá podmienka zámeru ublížiť. Uvedení autori rozlišujú medzi šikanovaním a doberaním si (teasing). Dobranie si nespĺňa uvedené základné podmienky pre šikanovanie. Ide o neškodné aktivity medzi deťmi, kedy doberanie nie je pre druhú stranu nepríjemné, niekedy sa môžu strany doberania aj striedať (zamieňať).

Pre vymedzenie a pochopenie pojmu šikanovania je dôležitý aj opis toho, čo považujeme za agresívne konanie a manipuláciu. Kolář (2011) uvádza niekoľko príkladov agresie a manipulácie: fyzická agresia a používanie zbraní (škrtenie, dusenie, bodanie, bitka, vyzliekanie donaha, mlátenie, kopanie, hromadné bitie, fackovanie, strihanie vlasov, zásahy zbraňou, a pod.), slovná agresia a zastrašovanie zbraňami (hrozenie zabitím, mučením, vyhrážanie po telefóne, nadávanie, urážanie rodičov dieťaťa, vysmievanie, vtipkovanie a ironizovanie), krádeže, ničenie a manipulácia s vecami obete, násilné a manipulatívne príkazy (vynucovanie nepríjemných a zahanbujúcich aktivít, vynucovanie pozdravov a nadradených oslovení, vynucovanie napodobňovania zvierat, postáv, nosenie ponižujúcich nápisov

a pod.), izolácia, vyhýbanie a „umelecké“ výtvyry (častovanie smiešnymi obrázkami, básňami, príbehmi, ignorovanie, vyhýbanie kontaktu s obeťou, tu patria aj prejavy kyberšikany).

Kolář (2011) vytvoril trojrozmerný praktický pohľad na šikanovanie, ktorý umožňuje hlbšie pochopenie a od toho sa odvíjajúce riešenie problému šikanovania. V ňom uvádza **tri aspekty vnímania šikanovania**:

1. Šikanovanie ako patologické správanie - predstavuje vonkajší pohľad na šikanovanie, v praxi najbežnejší a jediný. Ide o vymedzenie šikanovania ako agresívneho správania sa jedinca voči jedincovi spĺňajúci vyššie uvedené podmienky.

2. Šikanovanie ako závislosť- pri šikanovaní vždy ide o nejaký druh závislosti medzi šikanovaným a šikanujúcim. Táto závislosť je prejavom stratégie skryť vlastný strach a zároveň využiť strach druhého. Prejavovať sa môže identifikáciou obeť s agresorom, obdobou Štokholmského syndrómu, odporom obeť k záchrane a podporov svojej deštrukcie. Motívy tejto závislosti sú neuvedomované.

3. Šikanovanie ako porucha vzťahov v skupine - netýka sa len obeť a agresora, ale ide o ochorenie celej skupiny. Ochorenie skupiny má svoj vývoj v podobe fáz šikanovania.

Vo vymedzení základných **fáz alebo etáp šikanovania** sa väčšina zdrojov zhoduje. Šikanovanie sa nedeje zo dňa na deň. Má svoju postupnosť a môže prerásť až do trestných činov alebo viesť k samovražde, ak sa nepodarí ho zastaviť a riešiť v jeho úvodných fázach. Martínek (2015) uvádza 5 vývojových štádií šikanovania takto:

1. fáza: Ostrakizmus.

Názov pochádza zo starovekého „ostrakizmu“- črepinového súdu, kde ľudia na črepine označili človeka ohrozujúceho demokraciu a on musel odísť z mesta. V školskej praxi ide o vyradenie jedinca z kolektívu. Kolektív je v tomto štádiu rozdelený na agresorov, neutrálne jadro a obeť. Šikanovaný jedinec nie je podrobený fyzickým útokom, ale je v triede izolovaný. Chodí sám, sedí sám, nemá kamarátov, objavujú sa verbálne ataky na jeho osobu. Obeť sa stretáva s nadávkami na jeho osobu, výsmechom z jeho slabostí, sedí sám pri obede, nedostáva odpoveď na pozdrav, či je nepovšimnutý. V tejto fáze sa dá ešte pracovať na odhalení s neutrálnym jadrom detí, najlepšie s priemernou zločkou, nie vynikajúcimi či slabšími žiakmi. Ak sa v tejto fáze sociálne prispôsobivá zložka triedy vzoprie agresívnym prejavom agresorov voči obeť, môže sa proces šikanovania zastaviť, pretože agresor sa zľakne.

Aj obeť sa ešte bráni, vníma vec ako neprijemnú, snaží sa o priateľstvo. Môžu sa objaviť prvé náznaky zhoršenia prospechu, nechúť do školy. Po čase svoju snahu o priateľstvo vzdá a prijme samotu ako nevyhnutný fakt.

2. fáza: Fyzická agresivita a psychická manipulácia.

Ak agresori nie sú zastavení, nadobudnú väčšiu odvahu. Objavujú sa prvé fyzické ataky. Často môžu byť priestorom na odreagovanie osobných stresov v čase záťažových situácií (v škole - krúžkovanie známok), ale môže ísť len o snahu baviť sa na cudzí úkor či o boj o moc a upevnenie postavenia. Môže prísť kopanie, podloženie nohy, slovné urážky a výsmechy, drobné službičky - nosenie tašky, útoky, zásahy do majetku. Obeť prežíva strach, ktorý sa prejavuje útekmi, záškoláctvom, častými ochoreniami. Kolektív triedy sa viac delí. Ešte stále sú tu okrem tých, čo sa pridali k agresorom, aj tí, čo spolucítia s obeťou a stále je tu šanca, aby sa postavili proti agresii. Obeť je už konfrontovaná s vyhrážkami: SMS, e-maily, slovné, gestá s udieraním päste a pod.

3. fáza: Vytvorenie jadra.

V tejto fáze sa už kolektív začína podieľať na strane agresora na šikanovaní, lebo agresori ovplyvňujú kolektív v duchu: „Buď budeš na našej strane alebo sa aj ty staneš obeťou.“ Podľa miery spolupráce s agresormi sa vytvorí pyramída v šikanovaní, kto a do akej miery spolupracuje, no všetci sú v pozícii proti obetiam. Tí najmenej angažovaní sú radi, že obeťou nie sú oni, nemajú odvahu sa jej zastať. Objavujú sa tzv. „hliadky“, aby šikanovanie nik zo zodpovedných nevidel. Útoky sa nabaľujú ako snehová guľa – pálenie, pichanie špendlíkom, údery do tváre a brucha, ponižujúce tabuľky na oblečení, v záchode mlátenie, priväzovanie, vyhrážanie sa zabitím, obeť musí platiť a požičiavať bez splatenia. Agresori sa bavia na úkor obete klamstvom: hrajú milých, aby potom spôsobili obeť o to väčšiu bolesť pripraveným podvodom.

V tejto fáze šikanovaný, naopak, vyhľadáva školu a miesta, kde sú authority v snahe vyhnúť sa útokom – stojí na chodbe, kde má učiteľ dozor, vchádza spolu s ním do triedy, trávi čas s dospelými. Pri týchto príležitostiach sa neodporúča zisťovať dôvody takého správania, pretože šikanovaný je zastrašený a pod hrozbami a kontrolou. Vhodnejšie je skontaktovať sa s ním v čase, keď to iní nevidia. Učiteľ by mal veci preskúmať bez výrazných vonkajších podnetov, ktoré môžu spôsobiť rozruch a viesť k skresleným informáciám v dôsledku celkového zastrašovania.

4. fáza: Vytvorenie noriem.

Trieda je už jasne rozčlenená na „nadriadených“ a „podriadených“. Psychika šikanovaného aj agresora je závislá na „hre“. Obeť vyrušuje a robí všetko, aby sa agresorom zavďačila. Zvyká si na to, že to tak musí byť. Nielen agresori, ale aj ostatní v kolektíve sa aktívne pridávajú k šikanovaniu. Agresori sú už plne závislí na potrebe dokazovať si moc a šikanovať. U šikanovaného sa prejavuje posttraumatická stresová porucha, poruchy pozornosti, agresivita, zvýšená úzkosť, sebapoškodzovanie, problémy s učením, fobie. Obeť sa stretáva so škrtením, poraneniami do krvi, obnažovaním, lámaním prstov, rúk, život ohrožujúcimi fyzickými útokmi, mučením. Pred školou je obviňovaná z ťažkých priestupkov, ktoré nespáchala. Tretia a štvrtá fáza už spadajú do kompetencie polície, no ani škola nesmie zostať nečinná. Škola musí dať jasne cez potrestanie agresorov najavo, že takéto správanie je spoločensky neprijateľné. Nestačí presun agresorov do inej triedy, kde môžu činnosť opakovať ako závislí na pocite moci. Presun obeť môže znamenať len jeho potrestanie oddelením od kamarátov, v štádiu závislosti môže agresorov obeť spätne vyhľadávať. Obeť aj agresori potrebujú terapeutické vedenie, odbornú pomoc a dohľad.

5. fáza: Totalita.

V tejto fáze je kolektív úplne ovládaný agresormi, ktorých podporuje kolektív rešpektuje aj obeť. Proces sa stáva nezvratným. Agresori vedia ovládať ostatných aj nenápadnými gestami. Obetiam hrozí ublíženie na zdraví až smrť. Metódy sú porovnateľné s mučením. Agresori sú úplne opojení mocou. Obeť prechádzajú tzv. stockholmským syndrómom - dávajú si dobrovoľne ubližovať a bezmyšlienkovite plnia pokyny. Sú na šikanujúcom konaní závislí. Pre triedu sa stal stav šikanovania samozrejmosťou a automaticky sa na ňom podieľajú. Stav nie je riešiteľný ani terapiou, dá sa len rozpustiť trieda. Tu už je na mieste umiestnenie agresorov vo výchovnom ústave a obeť hrozia trvalé následky z prežitej traumy.

Pre základné školy je typická prvá a druhá fáza, kým na stredných školách, kde tieto fázy prebehnú podstatne rýchlejšie, môže dôjsť k tretej a štvrtej fáze. Posledná fáza sa objavuje skôr v ústavoch, kde je nahromadených viac jedincov s určitými vážnymi životnými traumami.

Podľa Koláča (2011) charakterizujú počiatočné štádium tieto reakcie triedneho kolektívu na vyšetrovanie:

- obeť pomerne otvorene hovorí o šikanovaní,

- svedkovia šikanovania vedia otvorene vyjadriť nesúhlas a vypovedajú bez väčšieho strachu, vedia sa ohradiť aj voči agresorom, prejavia súcit, uznávajú neférovosť ubližovania silnejších slabším, obeť má na svojej strane súcit,
- atmosféra v skupine je nespolupracujúca, roztrieštená, ale živá,
- agresívne prejavy sú menej závažné a zriedkavejšie.

V pokročilom štádiu sa charakteristiky menia takto:

- obeť sú ustrašené, nechcú prezradiť, kto im ubližuje,
- svedkovia odmietajú vypovedať, nič nevideli a nepočuli, občas naznačia, že sú pod tlakom, aby nevypovedali s obavy o seba, násilie bagatelizujú alebo popierajú, obeť obviňuje, že si za to môže sám, obraňujú agresorov,
- atmosféra je plná strachu, napätia,
- agresívne prejavy sú častejšie a ohrozujú zdravie obeť.

Je potrebné zdôrazniť fakt, že čím neskôr je šikanovanie odhalené a riešené, tým je väčšia pravdepodobnosť, že nepostačí riešenie na úrovni rodičovských a učiteľských autorít, dôsledky pre agresorov aj obeť sú viac zničujúce s celoživotnými následkami a potrebné bude zaangažovať do riešenia odborníkov z psychológie a polície. Z uvedeného vyplýva potreba zastaviť negatívne prejavy medzi žiakmi už v úvodných fázach.

Pre plné pochopenie procesu šikanovania je potrebné poznať **charakteristiky detí zúčastňujúcich sa na šikanovaní**. Šikanovanie má viacerých aktérov. Najčastejšie sa v literatúre opisujú osobnostné črty šikanovaných a šikanujúcich. Netreba však zabúdať na to, že šikanovanie je kolektívny problém, do ktorého sú zapojení všetci členovia skupiny. Ide najmä o tú väčšinu skupiny, ktorá neprejavuje aktívny nesúhlas so šikanovaním. Kolář (2011) týchto prihliadajúcich rozdelil na tých, ktorí reprezentujú pasívne zastrášený nesúhlas, nezúčastnených, ambivalentných (aj ich šikanovanie priťahuje, aj z toho majú strach), sympatizujúci (pozorujú a bavia sa), tí, ktorí so šikanovaním súhlasia (aktívne sa pripájajú). Janoušková et al. (2016), že špecifickú rolu v šikanovaní majú tzv. šikanujúci zástancovia, tí ktorí v úvode berú na seba rolu zástancov obeť, neskôr však sami aktívne šikanujú.

Za najvýznamnejšie rizikové faktory pre naštartovanie šikanovania však považujeme osobnostné vlastnosti iniciátorov šikanovania a obeť a ich vzájomný vzťah.

Šikanujúcimi môžu byť chlapci i dievčatá, chlapci šikanujú v skupinách i samostatne, dievčatá skôr v skupinách, chlapci šikanujú skôr fyzicky, dievčatá

používajú verbálnu agresiu a nepriame spôsoby. Šikanujúci sa od seba veľmi odlišujú, pochádzajú zo zanedbávajúcich rodín i s rodín s prísnou výchovou. Väčšinou sa javia ako pomerne normálni žiaci. Často sa poukazuje aj nato, že šikanujúci môžu byť aj obeťami, môžu mať osobné problémy z domáceho prostredia a trpieť psychickými problémami. Menej žiakov šikanuje dlhodobo a systematicky, častejšie sa k šikanovaniu dajú šikanujúci vyprovokovať v podobe spolupráce na šikanovaní. Tí, ktorí šikanujú systematicky často vykazujú i vážne rodinné problémy a sociálne správanie (Kyriacou, 2005). Práve túto skupinu šikanujúcich (agresorov) popisuje Kolář (2011) ako tých, ktorí sú silní, krutí, s túžbou po moci ako výchovne a morálne nezrelé osobnosti. Uvedený autor však zdôrazňuje dôležitosť motívu agresora k šikanovaniu a zmieňuje nasledujúce dôvody k šikanovaniu u šikanujúcich: upútanie pozornosti, zaháňanie nudy, žiarlivosť na nejakú vlastnosť obeť, prevencia pred tým, aby bol sám šikanovaný, dokazovanie vlastných výkonov a schopností, prekonávanie vlastnej osamelosti a ďalšie.

Čo sa opisu šikanovaného - **obete šikanovania** - týka, najčastejšie sa psychológovia zhodujú v tom, že ide o dieťa vykazujúce nejakú inakosť, ďalšou dôležitou vlastnosťou je bojovnosť a zraniteľnosť. Tá sa môže týkať viacerých oblastí. Kyriacou (2011) opisuje tieto vlastnosti šikanovaných: pochádzajú z rodín z úzkostlivou starostlivosťou, majú málo kamarátov medzi spolužiakmi, sú neistí a submisívni, dajú sa rýchlo rozčúliť, sú iní z hľadiska etnického pôvodu, vzhľadu, osobnosti, schopnosti a vzdelávacích potrieb. Uvedená autorka uvádza, že obeťou šikanovania sa stáva veľa detí. Väčšina detí je schopná využiť svoje sociálne zručnosti a zdravý rozum a reagovať na šikanovanie takým spôsobom, aby predišli jej ďalšiemu opakovaniu. Menšie percento detí sa stáva obeťou opakovaného šikanovania. Odlišnosť medzi prvou a druhou skupinou obeť je v stratégiách, ktoré využívajú pri boji so šikanovaním. Prvá skupina využíva účinné stratégie boja (napr. humor, ignorovanie a asertívne správanie), druhá skupina siaha po neúčinných obranných reakciách (rozčúlenie, doprosovanie, plač). Z uvedeného vyplýva dôležitosť zamerania riešenia šikanovania na posilnenie sociálnych zručností šikanovaných detí a schopnosti využívať účinné stratégie obrany.

Zvlášť dôležitou oblasťou problematiky šikanovania je riešenie a prevencia šikanovania a to aj z dôvodov dlhodobých **negatívnych dôsledkov šikanovania** prejavujúcich sa najmä (ale nie len) u šikanovaného, ku ktorým patria: psychické problémy až vážne psychické poruchy (depresie, pocity menejcennosti a zlyhania,

postraumatická stresová porucha, neurotické poruchy, psychosomatické poruchy), zhoršené výkony v škole, ublíženie na psychickom a fyzickom zdraví, zhoršené sociálne vzťahy, samovražda.

Riešenie a prevencia šikanovania

Na začiatku riešenia šikanovania stojí schopnosť učiteľa rozpoznať šikanovanie a zachytiť varovné signály šikanovania. Valihorová (2013) uvádza nasledujúce varovné signály: trieda sa smeje pri neúspechu žiaka pred tabuľou, vymýšľanie prezývok, nadávanie, kritika spolužiaka, pohŕdavé výčitky, prejavy nerovnoprávnosti, povýšenecké príkazy, ktorým sa snaží dieťa vyhovieť, údery, kopance, naháňanie, bitky v ktorých je jeden účastník zreteľne slabší, odreniny, modriny a škrabance, rezné rany, ktoré dieťa nevie vysvetliť, dieťa je osamotené, bez kamarátov, vchádza do triedy s učiteľom, cez prestávky postáva pred kabinetom, pôsobí smutne, depresívne, stiesnene, pri vystúpeniach pred triedou je neisté, ustráchané, nechodí na hodiny telesnej výchovy, má nadmernú absenciu, zhorší sa mu prospech, má poškodené a znečistené veci a odev a pod.

Učiteľ by mal byť vnímavý, sledovať dianie v triede, vzťahy medzi žiakmi, spôsob spolupráce a rivalitu. Ak odhalí náznaky šikanovania, musí zaujať jasne negatívne stanovisko voči šikanovaniu. Nekompromisný postoj je dôležitý pre obeť, ktorej tým preukazuje podporu, ale aj pre ostatných spolužiakov, ktorí pochopia, že takéto správanie sa netoleruje (Martínek, 2015).

Pri odhalení šikanovania je dôležité nečakať a ihneď konať. Kyriacou (2011) uvádza niekoľko rád učiteľom, ako postupovať, keď odhalia šikanovanie v triede: Zachovať pokoj, emocionálne reakcie môže šikanujúceho žiaka len posilniť a pobaviť. Brať správy o šikanovaní vážne.

Čo najrýchlejšie začať postupovať.

Dobre si premyslieť, či je lepšie postupovať súkromne alebo riešiť záležitosť verejne.

Vyjadriť obeti svoje pochopenie a podporu.

Ponúknuť šikanovanému konkrétnu radu, pomoc.

Šikanujúcemu jasne ukázať, že s jeho správaním nesúhlasíte.

Pomôcť šikanujúcemu pozrieť sa na situáciu očami šikanovaného (napr. pomocou výmeny rolí)

V prípade nutnosti, potrestať šikanujúceho neagresívnym spôsobom s vysvetlením, prečo je potrestaný.

Informovať kolegov, vedenie školy alebo výchovného poradcu.

Podat' jasnú a výstižnú správu rodičom.

Obeť nikdy neodmietat', ani úzkostlivo chrániť, keď si chce pomôcť sama.

Nepovažovať šikanujúceho zásadne za zlého, snažiť sa jeho správanie objektívne zhodnotiť.

Nepokúšať sa incident utajiť pred rodičmi.

Pred pozvaním rodičov do školy vytvoriť si plán možného postupu pri riešení šikanovania.

Riešenie šikanovania nie je len záležitosťou učiteľa ale celej školy. Riaditelia škôl majú zákonnú povinnosť vytvoriť a zverejniť smernicu o šikanovaní, ktorá je prispôsobená danej škole, kde je jasne vymedzené, čo šikanovanie je, aké sú jeho prejavy i možnosti prevencie a postup riešenia šikanovania. Postupy, ktoré budú dodržiavať učitelia, rodičia i žiaci v prípade, že sa šikanovanie v škole vyskytne, musia byť jasné a zrozumiteľné a všetci zúčastnení musia byť s nimi dobre oboznámení. Súčasťou celoškolskej stratégie eliminácie šikanovania by malo byť: partnerstvo žiakov, rodičov a učiteľov, schválené pravidlá i sankcie za ich porušenie, účinný systém osobného poradenstva na pomoc obetiam i agresorom, zvýšený dohľad učiteľov, začlenenie vhodnej osobnej, sociálnej i morálnej výchovy do osnov, zastúpenie žiakov v školskej rade, zapojenie nepedagogických odborných pracovníkov, vytváranie podrobných záznamov šikanovania, zapojenie rodičov obetí i šikanujúcich (Fontana, 1997).

Ako uvádza Fontana (1997), keby deti nechodili do školy, nedochádzalo by k väčšine prípadov šikanovania. Škola má teda zodpovednosť za to, aby sa s týmto problémom vyrovnala a predchádzala mu. Úlohou školy je prioritne **prevencia** šikanovania. V rámci prevencie šikanovania môže škola realizovať pod vedením odborníkov-psychológov preventívne programy proti násiliu zamerané na získanie informácií o šikanovaní a na osvojenie si sociálnych zručností u detí, ktoré by mohli prípadnému šikanovaniu zabrániť. Dôležité je aj stanovenie jasných pravidiel, ich preberanie na triednických hodinách, a oboznámenie rodičov s metodickou smernicou k prevencii a riešeniu šikanovania na školách. V súvislosti s prevenciou je potrebné zabezpečiť zmysluplné využívanie voľného času počas prestávok, po vyučovaní a mimo školy. Škola by sa mala usilovať o vytvorenie atmosféry otvorenosti a solidarity a vytvoriť priestor pre aktivity žiakov pri prevencii šikanovania. Informácie o šikanovaní

by mohli byť prezentované populárnou formou a školy by mala vyčleniť viditeľné miesto na ich prezentáciu (Valihorová, 2013).

3.3.4 Hyperaktivita a porucha pozornosti

Pomerne veľkou záťažou v práci učiteľa sú hyperaktívni žiaci. Problém hyperaktivity a poruchy pozornosti má viacero pomenovaní ale jednotnú podstatu. Podstatou porúch pozornosti a hyperaktivity sú problémy v oblasti pozornosti, zvýšená hyperaktivita a impulzívne prejavy, ktoré sa prejavujú v predškolskom a školskom veku detí a spôsobujú tak ťažkosti detí v školskom výkone i pri hodnotení ich správania. Tieto druhy ťažkostí sú v odbornej literatúre pomenované viacerými názvami. Podľa klasifikačných systémov chorôb ide o hyperkinetickú poruchu (podľa Klasifikačného systému chorôb MKCH-10) alebo o poruchu pozornosti spojenú s hyperaktivitou (podľa Klasifikačného systému chorôb DSM-IV). Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou sa delí na viacero syndrómov, najdôležitejší je syndróm ADHD a ADD. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders) je vývinová porucha charakteristická veku dieťaťa neprimeraným stupňom pozornosti, hyperaktivity a impulzivity, ADD (Attention Deficit Disorders) je vývinová porucha charakteristická neprimeraným stupňom pozornosti. Ide o neschopnosť zamerať pozornosť hlavne na informačný proces. Tieto prístupy pomenúvajú uvedené poruchy podľa prevládajúcich symptómov (príznakov) poruchy.

Ďalším prístupom k pomenovaniu týchto ťažkostí je zameranie sa na príčinné faktory vzniku poruchy. Najmä v staršej odbornej literatúre sa vyskytuje v týchto súvislostiach termín ľahkej mozgovej dysfunkcie (ĽMD). ĽMD označuje poruchy s jasne vymedzenou etiológiou (príčinami). Podkladom ťažkostí s pozornosťou a hyperaktivitou je drobné organické poškodenie centrálnej nervovej sústavy. Vyzdvihnutý je tu fakt, že poruchy pozornosti a hyperaktivity sú determinované prevažne biologickými faktormi. Porucha ĽMD sa radí k tzv. špecifickým vývinovým poruchám. (Říčan, Krejčířová, 2006).

Špecifické poruchy správania sú podmienené narušením čiastočných funkcií, ktoré sú zodpovedné za riadenie, reguláciu a integráciu rôznych prejavov správania jednotlivcov, u ktorých nie je znížená inteligencia. Príčinou ťažkostí je hyperaktivita, neschopnosť sebakontroly a sebaregulácie, alebo závažné narušenie pozornosti. Takto postihnuté dieťa reaguje nežiaducim spôsobom, avšak podstatou tohto

správania nie je negácia bežných noriem správania, ale neschopnosť svoje správanie ovládať, alebo vnímať, čo je od neho v určitej situácii očakávané (Vágnerová, 2001).

ADD a ADHD sú psychické poruchy, ktorých diagnostika prislúcha odborníkovi z oblasti psychológie alebo psychiatrie. Pre jej stanovenie u postihnutého dieťaťa je potrebné, aby problémy dieťaťa dosahovali istú mieru závažnosti a trvali dlhší čas (najmenej 6 mesiacov). Poruchy pozornosti a hyperaktivity bývajú diagnostikované už v predškolskom veku, najneskôr do siedmeho roku života. Hodnotenie pozornosti a správania musí rešpektovať situačný kontext.

Pre stanovenie **poruchy pozornosti** musí byť prítomných aspoň 6 z 9 znakov: 1. neschopnosť intenzívne sa sústrediť, 2. dieťa sa nedokáže dlho sústrediť, 3. nepočúva, keď sa mu niekto prihovára, 4. nekoná podľa pokynov a nedokončí svoju činnosť, 5. koná chaoticky, nevie zorganizovať činnosť, 6. snaží sa vyhnúť činnostiam, pre ktorých sa musí sústrediť, 7. stráca svoje veci, 8. ľahko sa vyruší vonkajšími podnetmi, 9. často zabúda (Vágnerová, 2005).

Pre potvrdenie **hyperaktivity a impulzivity** sú dôležité nasledujúce kritéria: 1. dieťa nevydrží v pokoji, 2. často vstáva zo stoličky, 3. bezcieľne pobehuje, keď je to nevhodné, 4. vo voľnom čase sa nevie pokojne hrať, venovať sa jednej činnosti, 5. je stále aktívne, nedokáže vypnúť, 6. veľa rozpráva, 7. odpovedá predčasne, 8. nevie čakať, keď naň dôjde rad, 9. ruší a obťažuje iné deti (Vágnerová, 2005).

Skúsený učiteľ vie odhaliť problémy s pozornosťou a hyperaktivitou prostredníctvom pozorovania prejavov dieťaťa. Munden a Arcelus (2002) uvádzajú nasledujúce hlavné **charakteristiky dieťaťa s ADHD**:

1. *Deti s ADHD sú hyperaktívne.* Hyperaktivita sa prejavuje nadmerným nutkaním k pohybu a aktivite, ktorá je neúčelná a nezmyselná. U niektorých detí s ADHD sa prejavovali znaky hyperaktivity už v prenatálnom vývine alebo v dojčenskom období. Deti viac plakali, zle spali, nemali radi telesný kontakt. Rodičia takýchto detí boli preťažení, v dôsledku čoho takéto dieťa nevedeli vhodne podnecovať a výchovne viesť. V predškolskom veku sa prejavujú ako mimoriadne aktívne a majú problém udržať pozornosť tak dlho ako ich rovesníci. Ich problémy sa zvyraznia nástupom do školy. Očakáva sa od nich, že zostanú pokojné, budú sa zapájať do činností a dokončia ich. V škole sú deti s ADHD tie, ktoré nie sú na svojich miestach, ak aj sú, dlho tam nevydržia. Neustále vykrikujú. Rušia, pošťujú spolužiakov. Bývajú roztržití, zabúdajú a strácajú pomôcky. Učiteľov takéto správanie detí vyrušuje až rozčuľuje. Pre spolužiakov sú takéto deti spočiatku zábavné, neskôr ich to vyrušuje.

2. *Deti s ADHD sú impulzívne.* Impulzivita je neschopnosť zdržať sa reakcie na akékoľvek podnety. Deti nie sú schopné brzdiť svoje aktuálne impulzy a svoje prejavy ovládať. Táto impulzivita a konanie bez premýšľania spôsobuje deťom a ich rodičom ťažkosti, pretože takéto konanie býva nebezpečné. Impulzivita prináša výrazné problémy v sociálnych situáciách. Deti s ADHD často skáču do reči iným, rozprávajú spoločensky nevhodné veci a strkajú do iných detí. Ich správanie aj keď vykazuje rysy opozičného až antisociálneho správania, nie je negatívne motivované.

3. *Deti s ADHD majú problémy sústrediť sa a udržať pozornosť.* Charakteristická je slabá koncentrácia detí, sústredenie je príliš krátke, rozsah pozornosti býva obmedzený a pozornosť býva nezámerná. Pre tieto deti je náročné najmä učenie. Prejavuje sa to nie len v školských výkonnostiach ale aj v nedostatočných praktických, motorických ale aj sociálnych zručnostiach. Deti majú vrodennú schopnosť naučiť sa týmito zručnosťami, chýba im však schopnosť sústrediť sa na vec dostatočne dlho na to, aby prenikli do problému a naučili sa, čo je potrebné. Problémy so sústredením im spôsobujú nie len ťažkosti v škole ale aj v iných sférach života. Menšia pozornosť je venovaná problémom detí, ktoré nie sú hyperaktívne a impulzívne. Ich problémy s pozornosťou zostávajú nepovšimnuté, pretože nie sú tak nápadné. Pri tom ich cieľená liečba by mohla viesť k výrazným zlepšeniam.

Okrem uvedených hlavných problémov detí s ADHD Munden a Arcelus (2002) uvádzajú ďalšie pridružené problémy detí s poruchou pozornosti a hyperaktivitou:

- *Deti s ADHD môžu mať problémy s nadviazaním priateľstiev.* Tieto deti majú malo kamarátov. Súvisí to s ich impulzívnosťou a nedostatkom pozornosti. Ich správanie je tak rušivé a negatívne, že ich ostatní vylúčia zo spoločnosti. Deti s ADHD si to uvedomujú a zúfalo sa pokúšajú o ďalšie kontakty, ktoré sú však rovnako rušivé a prijímané sú s nevôľou.
- *Deti s ADHD môžu mať problémy s učením.* Najmä problémy s pozornosťou spôsobujú ich zaostávanie v školských výkonoch. Väčšina detí s ADHD trpí aj nejakou poruchou učenia.
- *Deti s ADHD môžu mať problémy doma.* V rodinách detí s ADHD sú časté manželské problémy, súrodenecká rivalita, spoločenská izolácia rodiny kvôli problémovým prejavom dieťaťa a pod.
- *Deti s ADHD môžu mať iné problémy,* spojené so súvisiacimi vážnymi poruchami (poruchy autistického spektra, porucha opozičného vzťahu, porucha správania, depresia, úzkosť, zneužívanie návykových látok a pod.)

K uvedeným charakteristikám detí s ADHD je potrebné doplniť: emočnú nevyrovnanosť, menšiu toleranciu k záťaži, negatívne sebahodnotenie dieťaťa, nedostatočne rozvinuté sociálne zručnosti, nepredvídateľné správanie a pod.

Dieťa s poruchou pozornosti a hyperaktivitou vykazuje podobné charakteristiky ako deti s poruchami správania (opozičné správanie, poruchy učenia, problémy v socializácii a pod.). ADHD je na rozdiel od porúch správania zapríčinené biologickými faktormi a prejavuje sa v skoršom veku. Nežiadúce správanie u detí s ADHD nie je ovládateľné a nie je motivované porušovaním noriem. Pri poruchách správania je negatívne správanie výsledkom zámerného porušovania spoločenských pravidiel. Hyperaktivita a porucha pozornosti môže v kombinácii s nevhodným výchovným prístupom prerásť do porúch správania. Problémy detí s ADHD nikdy úplne nevymiznú ani v adolescencii a dospelosti. Pretrvávajú najmä problémy v školskom výkone, problémy v medziľudských vzťahoch, vysoká je i pravdepodobnosť zlyhania v profesijnej roli (Vágnerová, 2005).

Pre učiteľa je dieťa s poruchou pozornosti a hyperaktivitou veľkou **záťažou**, nie je možné zvládnuť ho bežnými pedagogickými postupmi. Vo vzťahu k dieťaťu prevláda u učiteľa negatívne hodnotenie. Učiteľ získava presvedčenie, že mu dieťa robí napriek, že je neochotné. Averzia k dieťaťu sa môže prejavovať aj vo vzťahu a jednaní s rodičmi. Kritika a sťažnosti zo strany učiteľa môže u rodičov vyvolať neochotu spolupracovať. Rodičia pociťujú krivdu, bránia dieťa aj seba. Sú presvedčení, že im učiteľ nerozumie. *Rodičia hyperaktívneho dieťaťa* prežívajú ťažký životný stres, sú dlhodobo preťažení, reagujú rezignáciou alebo stupňovaním prísnosti niekedy až na úroveň týrania dieťaťa. Často trpia pocitmi viny a menejcennosti. Príprava do školy je pre rodinu stresujúca. Rodičia by potrebovali zažiť od učiteľa podporu a porozumenie. To sa im mnoho krát od učiteľa nedostáva, preťažený učiteľ naopak stupňuje svoje sťažnosti. Vhodné je odporúčať rodičom návštevu pedagogicko-psychologickej poradne (Vágnerová, 2005).

Riešenie problémov detí s poruchou pozornosti a hyperaktivitou

Pri riešení problémov s pozornosťou a hyperaktivitou je potrebné zistenie príčiny nepokoja a nepozornosti. Ak je príčinou nedostatočné výchovné vedenie, učiteľ musí dieťaťu stanoviť jasné a jednoduché pravidlá, ktoré bude dôsledne sledovať a ich plnenie odmeňovať. Podstatná je aj spolupráca s rodičmi. Učiteľ môže pomôcť rodičom upraviť podmienky pre prípravu do školy, aby nedochádzalo

k zbytočnému posilňovaniu negatívnych reakcií. Deti s ADHD potrebujú jasne štrukturovať učivo, zrozumiteľné a jednoduché pravidlá a pravidelnú prípravu. Možná je aj korekcia výchovného prístupu rodičov k dieťaťu. Pri problémoch, ktoré sú pre učiteľa ťažko zvládnuteľné je vhodné požiadať o pomoc výchovného poradcu, školského psychológa a pedagogicko-psychologickú poradňu. Psychologická pomoc zahŕňa diagnostiku, psychoterapiu, rodinnú terapiu a liečebnú metódu EEG-biofeedback. Špeciálno-pedagogická starostlivosť sa zameriava najmä na rozvoj pozornosti a ovládanie vlastného správania. Dieťa s ADHD je možné umiestniť do špeciálnej triedy pre deti s poruchami učenia a správania, kde prebieha vyučovanie s menším počtom detí s podobnými problémami (Vágnerová, 2005).

Riefová (1999), ktorá sa zaoberá prácou s hyperaktívnymi deťmi vo svojej publikácii uvádza tieto odporúčania pre prácu s deťmi s ADHD:

- učiteľova pružnosť, zainteresovanosť a ochota pracovať so žiakom na osobnej rovine,
- ďalšie vzdelávanie učiteľov a získavanie vedomostí o ADHD,
- úzka spolupráca rodičov so školou a učiteľom,
- vytváranie prehľadného a štruktúrovaného prostredia,
- tvorivé, pútavé a interaktívne vyučovacie metódy,
- tímová práca (s ďalšími odborníkmi),
- podpora zo strany vedenia školy,
- rešpekt k súkromiu žiaka a zachovanie dôvernosti,
- prispôbovať zadávanie úloh, menej písať, viac času na úlohy, menej domácich úloh,
- citlivý prístup učiteľa, ktorý problémových žiakov nestrápnuje a neponižuje pred spolužiakmi,
- pomoc s udržiavaním poriadku, prispôbovanie študijného prostredia,
- oceňovanie toho, čím sa žiaci líšia od druhých a poskytovanie možností, aby ukázali svoje silné stránky,
- viera v žiaka (ak niečo nefunguje, robiť niečo iné).

Keďže deti s ADHD majú problémy s rovesníckymi vzťahmi, učiteľ by sa mal venovať rozvíjaniu vzťahov v triede. Môže dieťaťu pomôcť s úpravou svojho správania k iným deťom a to prostredníctvom konkrétnych návodov ako jednať s deťmi. Je potrebné, aby sa učiteľ túto pomoc poskytol nekritizujúcim, podporným a motivujúcim spôsobom. Môže to byť pozitívna cesta ako pomôcť osamelému dieťaťu.

„Budúcnosť detí s ADHD nemusí byť pochmúrna. Pokiaľ rodina spolu s odborníkmi uchope správne silné i slabé stránky dieťaťa a zaistí mu adekvátnu pomoc, môžu spoločnými silami zaistiť, že si mladý človek uvedomí všetky svoje schopnosti a bude ďalej viesť šťastný a úspešný život“ (Munden a Arcelus, 2002, s. 103-104).

3.4 EMÓCIE A ICH VÝZNAM PRE ČLOVEKA

Emócie sú psychické stavy vyjadrujúce určité psychické zmeny, ktoré prežívame a sú jednou zo základných foriem prežívania vzťahu k predmetom a javom skutočnosti. Emocionálne prežívanie má v živote človeka veľký význam. Emócie slúžia človeku ako základ rýchleho subjektívneho hodnotenia situácie, majú orientačno-regulačnú funkciu. Najčastejšie sa v literatúre odlišujú nižšie a vyššie emócie (city).

Pojmom emócia sa označujú nižšie city, ktoré sú spájané s uspokojovaním primárnych potrieb, sú krátkodobejšie a sú podmienené momentálnymi okolnosťami a so zmenami týchto okolností zanikajú alebo slabnú. Z genetického hľadiska sa emócie pokladajú za prvotné prejavy citového života človeka. Pôvodnou funkciou emócií bola adaptácia na rozdielne životné situácie. V procese evolúcie vznikli emócie ako procesy hodnotenia životného významu situácií, ktoré boli spojené s mobilizáciou energie. Najčastejšie sú emócie v situáciách neočakávaných, frustrujúcich a stresujúcich. Pojmom city v psychológii vyjadrujeme emocionálne zážitky spojené s vyššími potrebami, spájajú sa s medzil'udskými vzťahmi, s hodnotami človeka a sú trvácnejšie.

Vráťme sa k *hodnotiacej funkcii emócií*. Emocionálne hodnotenie je iné ako hodnotenie racionálne. Ide o ontogeneticky i fylogeneticky starší typ hodnotenia. Emócie sú málo prispôsobivé, viac závislé na vrodených mechanizmoch a teda aj menej ovplyvniteľné učením. Emócie nás informujú o aktuálnej situácii a vzhľadom k tomu stimulujú alebo tlmia našu aktivitu. V dôsledku toho sa môže stať, že negatívne emócie nechceme tlmia alebo rušia učebnú aktivitu žiaka a zaťažujú tak celý proces učenia. Deje sa tak v dôsledku napätia, narušenej koncentrácie pozornosti a zapamätávania. Emocionálne rozladenie môže žiakovi zabrániť, aby svoje vedomosti a zručnosti uplatnil. Kladné emócie oproti tomu proces učenia zefektívňujú. Pozitívne emócie rozširujú jedincovu pozornosť, akčný repertoár jeho myslenia,

zvyšujú tvorivosť, posilňujú paralelné spracovanie informácií, jedinec si všíma vzťahy a ľahšie chápe súvislosti (Mareš, 2013; Vágnerová, 2005).

Emocionálne hodnotenie v detstve prevláda nad rozumovým, pretože je jednoduchšie a veľakrát aj správne. Emócie dávajú rôznym informáciám určitú hodnotu. V dobrom emocionálnom naladení deti hodnotia veci pozitívnejšie. Pokiaľ prevláda negatívne emocionálne prežívanie, môže žiakovu interpretáciu situácií deformovať. Pre deti je ťažké pochopiť vzájomný vzťah rozumového a emočného hodnotenia. V detstve môže byť ťažké aj ovládanie emócií a regulácia správania, ktoré z toho vyplýva. Od žiakov teda nemôžeme očakávať, že sa budú vedieť vždy ovládať a konať tak, ako to škola vyžaduje. Pri posúdení vhodnosti žiakovho emocionálneho prežívania a od toho sa odvíjajúceho jeho správania je dôležitý i vývinový kontext. Učiteľ by mal brať do úvahy možnosti a emocionálnu zrelosť detí rôzneho veku.

Emocionálne stabilné a vyrovnané deti sú však obvykle dobre naladené, svoje pocity dokážu dať adekvátne najavo, aj keď sú negatívne. Pokiaľ sú rozladené, tak k tomu majú zreteľný dôvod a ich konanie je zo strany učiteľov pochopiteľné. Dokážu ovládať svoje emócie a ventilovať ich sociálne prijateľným spôsobom. Nevyvolávajú napätie a sú preto u druhých ľudí obľúbené. Inak je to u detí emocionálne nevyrovnaných. Negatívne emocionálne prežívanie u nich prevažuje v dôsledku čoho hodnotia svet negatívne, ťažšie sa ovládajú a to vplýva na ich školský výkon aj ich sociálne postavenie (Vágnerová, 2005).

Vo všeobecnosti možno vyvodiť záver, že školské prostredie by malo podnecovať prežívanie príjemných citov a minimalizovať prežívanie nepríjemných citových zážitkov žiakov. Učiteľ by mal venovať pozornosť rozvíjaniu vyšších citov, etickým citom, citu radosti z dobre vykonanej práce, city hrdosti zo zodpovedného plnenia povinností, morálne city, rozhorčenosť nad porušovaním morálnych zásad, nad nespravodlivosťou, prežívaním úcty voči iným i voči sebe. Rozvíjaním intelektuálnych citov sa formuje pozitívny vzťah žiakov k učeniu, sebazvedávaniu. (Leheňová, 2013). Škola a učiteľ špecificky by mali podnecovať rozvíjanie emocionálnej inteligencie žiaka.

Emocionálna inteligencia je schopnosť, od ktorej sa odvíja to, ako bude človek svoje emócie interpretovať, ako sa bude s nimi vyrovnávať a ako ich bude vedieť využívať. Pojem emocionálnej inteligencie zaviedli P. Salovey a J. Mayer. Podľa nich bola emocionálna inteligencia definovaná ako súčasť sociálnej inteligencie, ktorá zahŕňa schopnosť sledovať vlastné aj cudzie pocity a emócie, rozlišovať ich a využívať

tieto informácie vo svojom myslení a jednaní. Pojem emocionálnej inteligencie je pomerne rôznorodo chápaný. V odbornej literatúre sa najčastejšie objavuje dvojaké poňatie emocionálnej inteligencie: ako osobnostnej črty, ktorá je zaznamenateľná sebaopisovateľskými škálami a ako súboru schopností a kompetencií človeka. Častejší a pre naše potreby dôležitejší je prístup chápania emocionálnej inteligencie ako schopnosti narábať s vlastnými emóciami a emóciami druhých.

Pojem emocionálna inteligencia rozpracoval a spopularizoval Goleman. Podľa Golemana (1997) rozumová inteligencia prispieva k faktorom určujúcim úspech v živote len dvadsiatimi percentami, čo ponecháva celých osemdesiat percent ďalším vplyvom. Podľa uvedeného autora emocionálna inteligencia zahŕňa schopnosť vnímať vlastné emócie, vedieť s týmito emóciami zaobchádzať, využiť ich v prospech nejakej veci, teda sám seba motivovať, ale tiež schopnosť vcítiť sa do ostatných ľudí (empatia) a správne zaobchádzať so vzťahmi.

Z uvedeného vyplýva, že emocionálne inteligentný jedinec je ten, kto je emocionálne zrelý a zároveň sociálne zručný, disponuje intra - a interpersonálnymi zručnosťami. Bar-On k uvedeným schopnostiam emocionálnej inteligencie priradil schopnosť adaptability a zvládania stresu.

Štruktúra kvalít emocionálnej inteligencie teda zahŕňa viacero kompetencií, ktoré je možné rozdeliť na kompetencie vzťahujúce sa k vlastnej osobe a kompetencie v oblasti medziľudských vzťahov.

Uvedené kompetencie sa vyvíjajú dlhodobo a je možné sa im učiť. Úlohou školy a učiteľa je uvedené kompetencie u žiaka rozvíjať, to znamená naučiť deti chápať a zdieľať svoje emócie a tým zväčšiť šance dieťaťa v živote na úspech. Rozvíjaním emocionálnej inteligencie žiakov v škole sa u nás zaoberali Gajdošová a Herényiová (2006). Uvedené autorky tvrdia, že škola by mala v rámci preventívnych programov rozvíjať u žiakov: emočné spôsobilosti (správna identifikácia a narábanie s emóciami), kognitívne spôsobilosti (najmä posilnenie sebauvedomenia ale aj porozumenie ostatným) a behaviorálne spôsobilosti (správne využitie vlastnej neverbálnej a verbálnej komunikácie a identifikácia neverbálnych prejavov iných). Podľa ich zistení programy rozvoja emocionálnej inteligencie a sociálnych zručností pozitívne vplyvajú na: emocionálne uvedomenie žiaka, lepšie zvládanie vlastných emócií tvorivé uplatnenie emócií žiaka, rozvoj empatie a lepšiu orientáciu žiaka v medziľudských vzťahoch.

Za účelom rozvíjania správnej interpretácie a regulácie emócií u detí sa používajú techniky, ktoré učia deti rozprávať o tom, čo prežívajú (napr. barometer emócií). Dreikurs (2007) za podobným účelom vyvinul výchovnú metódu vnímavého načúvania. Pomocou tejto techniky dospelý nastavuje zrkadlo emóciám detí. Základným princípom vnímavého načúvania je dať dieťaťu najavo, že chápeme jeho pocity, ktoré sa skrývajú za tým, čo deti hovoria. Dospelému umožňuje pochopiť, čo dieťa cíti a preformulovať jeho myšlienky tak, aby dieťa vedelo, že ho chápeme a prijímame.

Viac o možnostiach rozvoja emocionálnej inteligencie detí je možné nájsť u rôznych autorov, tejto problematike sa venujú napr. Gajdošová a Herenyiová (2006), Shapiro (2004), Goleman (1997) a pod.

3.5 EMOCIONÁLNE PROBLÉMY DETÍ

Termín emocionálne problémy sa často používa na označenie širokého spektra psychických problémov, ktoré sprevádza citové napätie, stres, depresia a úzkosť, frustrácia, strata sebadôvery, pocity viny a pod. Ide o taký spôsob prežívania, vyjadrovania a regulácie emócií, ktorý dotýčnemu spôsobuje ťažkosti vo vzťahu k sebe samému a k druhým ľuďom, narúša sebariadenie jedinca, ako aj zvládanie požiadaviek a nárokov iných či prostredia. Náchylnosť k týmto problémom môže mať svoje korene v problémovom detstve, rodine, zážitkoch, ale môže byť vyvolaná aj pôsobením rôznych dedičných a vrodených faktorov.

Ide o skupinu tzv. **maladaptívnych prejavov**, ktoré tvoria rozmanité prejavy od tolerovaných foriem únikového charakteru (pasivita, bdelé snenie, častá absencia z dôvodu choroby a pod.), cez patologické formy (úzkostné a neurotické reakcie) až k formám psychopatologickým (neurózy, mutizmus, zajakavosť, školská fóbia) (Kusak, Dařílek, 1999).

Tieto prejavy sprevádzajú aj iné problémy žiakov v škole, napr. niektoré problémy a poruchy žiakov v správaní a učení. Široké spektrum emocionálnych problémov sa tiež viaže k poruchám príjmu potravy (bulímia, anorexia), a k iným psychickým a psychosomatickým poruchám. Špecifické emocionálne potreby a emocionálne problémy sa vyskytujú u chronicky chorých detí, u detí s postihnutím, u týraných, zneužívaných a zanedbávaných detí, u detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami: nadané deti, deti so špecifickými poruchami učenia,

poruchami správania, narušenou komunikačnou schopnosťou, ďalej u neprospievajúcich a neúspešných žiakov, detí prekonávajúcich závažné životné krízy napr. detí rozvádzajúcich sa a rozvedených rodičov a pod.

Z uvedeného vyplýva široké vymedzenie pojmu emocionálnych problémov. Emocionálne problémy sa môžu vyskytnúť u takmer každého žiaka. Do posúdenia toho, či ide o bežné emocionálne prejavy dieťaťa, alebo o narušenie citového prežívania je potrebné zahrnúť vývinový aspekt. Niektoré obdobia v živote žiaka sú považované za kritické v súvislosti s radikálnymi zmenami, ktoré prinášajú, preto sa v nich častejšie vyskytujú emocionálne výkyvy. Ide o obdobie vstupu do školy, obdobie prestupu na druhý stupeň základnej školy a obdobie vývinových zmien spojených s pubertou.

Problémy v oblasti citového prežívania sú odchýlkou, ktorá sa často **neprejavuje navonok**, nebývajú rušivé (ako je to u porúch správania a hyperaktivity). Nevyvolávajú okamžité negatívne reakcie učiteľa ale bývajú zo strany učiteľa hodnotené ako neadekvátne a neobvyklé až podivné. V dôsledku toho môže byť skreslené učiteľovo hodnotenie žiaka. Učiteľ nerozumie príčinám takýchto prejavov a môže si takéto prejavy interpretovať rôzne. Emočne labilné a precitlivené dieťa môže u učiteľa vzbudzovať súcit, ale na druhej strane môže učiteľa dráždiť svojimi prejavmi, ktoré považuje učiteľ za prehnané. Učitelia takýmto deťom veľa krát nerozumejú, nevedia, čo deti prežívajú a nevedia odpovedajúcim spôsobom reagovať. Často vyžadujú od dieťaťa viac sebaovládania, než akého je dieťa schopné (Vágnerová, 2005). Nápadnosti v emocionálnom prežívaní je potrebné interpretovať v kontexte situácie a vzhľadom na už spomínaný vývinový aspekt.

Vágnerová (2005) uvádza, že emocionálne prejavy znižujú efektivitu výchovno-vzdelávacieho procesu a môžu v rôznej miere nepriaznivo ovplyvňovať: (1) výkon dieťaťa a jeho školský prospech, (2) sociálne postavenie dieťaťa, jeho prijatie spolužiakmi a učiteľmi.

3.5.1 Emocionálne problémy na úrovni psychickej poruchy

Patologické formy emocionálneho prežívania predstavujú afektívne a neurotické poruchy. Ide o patologické prežívanie a pôsobenie nejakej emócie, najmä úzkosti, strachu, smútku a hnevu.

Úzkostná porucha je chronická nerealistická úzkosť so silným napätím, nepokojom až panikou. Človek má tendenciu prehnane reagovať na bežné podnety, nemôže sa sústrediť, má pocit ohrozenia, zlyhania a neúspešnosti. Vágnerová (2005) opisuje nasledujúce príznaky úzkostnej poruchy: strach zo zlyhania, pocity ohrozenia, trvalé napätie, tendencia k pesimizmu, anticipačná úzkosť, izolácia, stereotypné správanie, pedantéria, únava, nepohoda, vegetatívne prejavy (bolesti hlavy, nechutenstvo atď.).

Fóbická úzkostná porucha má všetky symptómy typické pre úzkostnú poruchu, navyše sa tu pridružujú predmetné obavy (iracionálny, neprimeraný strach z niečoho, čo objektívne nie je nebezpečné). Pre detský vek sú charakteristické tieto typy úzkostno-fóbických porúch:

- Separačná úzkosť - nadmerný strach z odlúčenia od matky, rodičov resp. domova;
- Školská fóbia - neprimeraný strach zo školy, z výkonového zlyhania alebo konkrétnej osoby spájanej so školou (napr. učiteľ alebo spolužiak). Príznakmi sú: inhibícia, vegetatívne ťažkosti (neprejavujú sa cez prázdniny a víkend). Ide často o deti, ktoré sú v škole úspešné;
- Sociálna fóbia - strach z cudzích ľudí prejavujúci sa aj po dovŕšení šiesteho roku (Vágnerová, 2005).

Obsedantno-kompulzívna porucha. Charakteristický je pre ňu opakovaný výskyt vtieravých myšlienok a predstáv (obsesií) a nepotlačiteľné impulzy ku konaniu (kompulzie). Človek si uvedomuje nezmyselnosť myšlienok, odpor k nim, zaťažujú ho ale nevie sa ich zbaviť. Pri kompulziách (nutkavom správaní) si človek uvedomuje, že jeho právanie je nezmyselné, pokúša sa mu čeliť, čím viac vzdoruje, tým sa jeho úzkosť sa zväčšuje až nakoniec podľahne. Kompulzie je možné zaradiť do piatich skupín príznakov: strach zo znečistenia, rituály kontroly, správanie sexuálnej a agresívnej povahy, presnosť a poriadok a obsedantná spomalenosť (Končeková, 2005).

Depresia je patologicky smutná nálada, ktorá ovplyvňuje správanie aj myslenie človeka. Prejavuje sa smutnou náladou, znížená toleranciou k záťaži, emocionálnou labilitou, apatiou, zhoršením koncentrácie, pomalosťou, pesimizmom, pocitmi bezmocnosti a beznádeje. U detí dochádza k zhoršeniu prospechu v dôsledku únavy, straty záujmu a somatickým prejavom.

Postrauematická stresová porucha je predĺžená alebo oneskorená reakcia na jednorázový traumatický zážitok, alebo dlhotrvajúcu stresovú situáciu. Hlavným príznakom je vtieravé a opakované prežívanie traumy spojené s pocitmi hrôzy, strachu o život a bezmocnosti. Charakteristický je pocit, že sa človek sa definitívne zmenil a už nikdy nebude ako predtým, úzkosť, precitlivosť, depresie, citová otupenosť a odcudzenosť od ľudí. Porucha sa prejavuje do šiestich 6 mesiacov od traumy a trvá dlhšie ako mesiac (Končeková, 2005).

Samovražda (suicidum). Okrem dokonaných samovrážd rozlišujeme i samovražedné pokusy. Za pokusom o samovraždu sa nemusí vždy skrývať úmysel zomrieť. Môže ísť o demonštratívny pokus o samovraždu. Motívom môže byť snaha postrašiť okolie, prinútiť ho k nejakému správaniu, upozorniť na svoje emocionálne problémy. Suicidálne konanie je zriedkavé do veku 14 rokov, častejšie je u adolescentov. Príčiny samovráždy u detí môžu byť rozličné: psychotické a afektívne poruchy (napr. depresia), špecifické poruchy osobnosti, užívanie návykových látok. Často sú príčinami faktory prostredia: vplyv rodiny, neúspechy v škole, interpersonálne vzťahy s rovesníkmi, u adolescentov i sexuálne vzťahy (Končeková, 2005).

Ako sa **prejavujú** emocionálne problémy dieťaťa v škole? Vágnerová (2005) uvádza niekoľko vlastností osobnosti dieťaťa s narušeným emocionálnym prežívaním:

- *Poruchy emócií majú vplyv na celkovú psychickú pohodu žiaka.* Deti s emočnou poruchou nevedia prežívať radosť, nedokážu byť spokojné a uvoľnené. Prejavuje sa u nich napätie, pesimizmus a obavy. Takéto deti bývajú horšie hodnotené a často i odmietané.
- *Poruchy emócií majú negatívny vplyv na výkon.* Tieto deti bývajú zahltené svojimi negatívnymi emóciami, to sa odráža aj v iných oblastiach psychiky. Preto deti s emocionálnou poruchou nedokážu svoje schopnosti využiť. Ich výkon je horší ako od nich môže učiteľ očakávať a dochádza aj ku kolísaniu výkonu. Dôvodom horšieho školského výkonu týchto detí sú ich často krát nezmyselné obavy z neúspech a zlyhania, ktoré pôsobia na akúkoľvek činnosť negatívne.
- *Narušené emocionálne prežívanie negatívne ovplyvňuje ich sebahodnotenie.* Tieto deti majú väčšinou veľmi nízku sebadôveru a pocity menejcennosti. Vonkajší svet je nimi vnímaný ako zdroj záťaží a ohrozenia.

- *Narušené emocionálne prežívanie má nepriaznivý vplyv na správanie a sebaovládanie.* Tieto deti bývajú utlmené, inhibované, nemajú dostatok energie a motivácie, aby sa snažili. Nie je to spôsobené lenivosťou, ale zvýšenou úzkosťou, obavami z neúspechu a zníženou toleranciou k záťaži.
- *Emocionálne poruchy ovplyvňujú preferenciu potrieb detí.* Majú zvýšenú potrebu istoty a bezpečia, stability a nemennosti a zníženú potrebu stimulácie. V dôsledku obáv zo zlyhania prijímajú rolu neúspešného žiaka, čo sa prejavuje v zníženej aspirácii a potrebe seberealizácie.
- *Emocionálne problémy narúšajú všetky medziľudské vzťahy.* Úzkostné deti obmedzujú vzťahy a zostávajú v izolácii. Tak strácajú príležitosť osvojiť si sociálne zručnosti, čo spätne ovplyvňuje ich ťažšie nadväzovanie a udržanie sociálnych kontaktov. Správanie týchto detí je ťažko pochopiteľné a nejasné pre druhých, druhý ľudia nevedia, ako sa k nim majú správať a radšej sa im vyhýbajú. Nepochopenie podstaty ich problémov vedie k ich nadmernému kritizovaniu a odmietaniu, k neprimeraným a nesplniteľným výchovným požiadavkám, alebo naopak vedie k nadmernej ochrane dieťaťa. Úzkostné, dráždivé a depresívne deti nebývajú pozitívne akceptované ani zo strany rovesníkov, pretože sa nedokážu podrobiť požiadavkám skupiny. Dieťa, ktoré reaguje zvláštnym spôsobom nie je pre spolužiakov atraktívne. Takéto deti v skupine prijímajú rolu odlišného a zvláštneho jedinca, samotára
- *Deti s emocionálnymi problémami sú horšie hodnotené i učiteľmi.* Často mávajú horšie známky ako odpovedajú ich schopnostiam. Učiteľ hodnotí prejavy dieťaťa a prežívanie dieťaťa je mu skryté. V dôsledku toho nemôže adekvátne určiť príčinu správania dieťaťa. Deti s emocionálnymi problémami majú dlhší reakčný čas, reagujú pomalšie. Učiteľ to môže nesprávne vyhodnotiť ako prejav ich negativizmu alebo nevedomosť. Podobne dôsledky môže mať zmätené odpovede a nápadná neistota detí v odpovediach, ktorá je spôsobená ich úzkosťou. Inokedy prejavy strachu a úzkosť dieťaťa môžu u učiteľa vyvolať ochranársky postoj voči dieťaťu a jeho prípadne zvýhodňovania oproti iným žiakom. Z uvedených dôvodov je pre dieťa i učiteľa dôležité porozumieť príčinám takýchto nezrozumiteľných prejavov v správaní.

U detí s emocionálnymi poruchami je možné pozorovať tzv. **neurotické príznaky**. Najčastejšie ide o nasledujúce prejavy: nechutenstvo, poruchy spánku, trávacie ťažkosti a bolesti rôzneho druhu, neurotické návyky (cmúľanie, obhrýzanie rúk,

škľabanie vlasov a pod.), tiky, strachy a fóbie, nutkavé myšlienky, pomočovanie, nerozprávanie a zajakávanie, útlm aktivity a únava (Končeková, 2005).

Pomoc deťom s emocionálnymi problémami. Podľa viacerých autorov (napr. Vágnerová, 2005; a Končeková, 2005) - podobne ako je to u iných psychických porúch a problémov - aj v prípade emocionálnych problémov deti môže byť úloha učiteľa *detekčná*. Učiteľ však môže mať problém s odhalením emocionálnych problémov, pretože nie sú natoľko výrazné ako iné problémy dieťaťa. Často sa emocionálne problémy identifikujú až počas psychologického vyšetrenia doporučeného z iných dôvodov (napr. neprospievanie dieťaťa, problémy so správaním a pod.). Pre učiteľa je práve *informácia o povahe problémov dieťaťa veľmi dôležitá*. Učiteľ by mal rešpektovať emocionálne problémy dieťaťa a z nich vyplývajúce obmedzenia. Správa psychológa by mala obsahovať uvedené obmedzenia ako aj rady a postupy, ako k žiakovi pristupovať. Učiteľov prístup by mal byť primeraný, pokojný, individuálny.

Pri prístupe k žiakom s emocionálnymi problémami je potrebné *pracovať s neistotou dieťaťa*. Učiteľ by mal dieťa naučiť, ako pracovať, aby sa vyhlo zbytočnému zlyhaniu, zvoliť vhodný spôsob skúšania, aby dieťa malo možnosť zažiť úspech. Je nutné žiaka veľa chváliť, povzbudzovať, oceňovať aj snahu nie len hotové výsledky, prejavíť sympatiu. Vhodné je nebazírovať na úspechu a vhodné je rešpektovať pomalšie tempo žiaka.

Učiteľ by sa mal *zamerať aj na slabšiu schopnosť žiaka zvládať záťaž*. Potrebné je naučiť žiaka zvládať neúspech, nepovažovať ho za tragédiu, ale skôr za informáciu. Odporúča sa dieťaťu pomáhať psychicky sa otužovať, aby sa dieťa učilo zvládať rôzne záťaže v jeho živote. Nároky na dieťa by mali byť primerané jeho možnostiam.

Učiteľ by mal vedieť *pracovať s dynamikou školskej triedy* a pomôcť úzkostnému dieťaťu začleniť sa do skupiny spolužiakov.

Pre učiteľa je dôležitá i *spolupráca s rodičmi*. Učiteľ môže korigovať nesprávne očakávania a nároky rodičov, pomôcť upraviť denný režim, rozdeliť prípravu do školy, aby nedošlo k stresu a preťaženiu.

Okrem učiteľovho prístupu býva dieťaťu nápomocné *vedenie psychológa alebo psychiatra*. Psychológ poskytuje dieťaťu rôzne formy psychoterapie a pracuje s rodinou formou poradenstva a rodinnej terapie.

Ako pri všetkých psychických problémoch aj tu je dôležitá *prevencia*. Výchova má byť taká, aby nedochádzalo k neurotizácii dieťaťa. Každé dieťa potrebuje pokojné

domáce i pracovné prostredie s pravidelným denným režimom, primeranými výchovnými požiadavkami a uspokojením citových potrieb a potreby bezpečia. Za prevenciu emocionálnych problémov môžeme považovať rozvoj emocionálnej inteligencie a sociálnych zručností dieťaťa.

3.6 ŽIAK A STRES

Záťaž predstavuje interakciu medzi požiadavkami kladenými na človeka (žiaka) a vlastnosťami, ktorými je vybavený na ich zvládnutie. Požiadavky pritom predstavujú nielen školské – učebné povinnosti, ale všetko, čomu je dieťa v škole vystavené (medzilidské vzťahy, sociálne roly, prostredie, atď.). Riziko pre zdravie (a pre zdravie detí zvlášť) predstavuje neprimeraná, nadlimitná záťaž v kombinácii s nízkou možnosťou kontroly nad vlastnou činnosťou. Záťaž predstavuje aj situácia, kedy je jedinec vystavený minimálnym nárokom, ktoré nezodpovedajú jeho schopnostiam, nepodnecujú ho, čo vedie ku frustrácii a núde. Tzv. aktivačné optimum pripravuje organizmus pre dosiahnutie optimálneho výkonu. Je overené, že túto funkciu plní stredná úroveň aktivácie, nedostatočná alebo nadmerná aktivácia výkon zhoršuje (známy Yerkes-Dodsonov zákon). Podľa mnohých odborníkov sú *pre optimálny rozvoj organizmu potrebné také požiadavky, ktoré mierne prekračujú jedincovu kapacitu zdrojov zvládania* (Urbanovská, 2012).

V literatúre sa môžeme stretnúť s členením **stresorov** v školskom prostredí podľa rôznych kritérií: (1) podľa typu pôsobiaceho podnetu: - vzťahu učiteľ-žiak, - procesu a výsledku školskej klasifikácie, - podmienok učenia a podávania výkonu, - vzájomných vzťahov medzi spolužiakmi, - iných školských situácií a fyzikálnych podmienok. (2) podľa typu ohrozenia základných potrieb žiaka uvádzajú Čáp, Mareš (2001): - nenaplnenie potreby niekam patriť (neistota sociálnych vzťahov, prípadne priamo ohrozujúce vzťahy), - ohrozenie potreby byť v niečom kompetentný (neúspech), - ohrozenie potreby autonómie (obmedzovanie, nátlak). Sumarizáciou názorov viacerých autorov môžeme vytvoriť nasledujúce kategórie:

1. stresory vyplývajúce **z charakteru školy ako inštitúcie** – trvalý tlak na aktivitu a výkon; preťažovanie žiakov a únava; nesprávna organizácia práce žiakov; nuda (spôsobená monotónnou výučbou, nízkou mierou stimulácie, nezrozumiteľnou látkou a nedostatočným výkladom, neporozumením u žiaka

s nižšími schopnosťami a naopak nízkou náročnosťou u žiaka s vysokou mierou schopností; celkovo nízka motivácia a nedostatok záujmu žiakov o vzdelávanie),

2. stresory **vyplývajúce z osobnosti žiaka** – strach zo školy; adaptačný stres; skúškový stres; obavy z hodnotenia rodičov. Strach je emócia, ktorá sa so školou spája pomerne často a má dokonca tendenciu prerásť až do školskej fóbie. Na začiatku školskej dochádzky je to strach z nového miesta, ktoré je neznáme a potenciálne ohrozujúce oproti bezpečnému prostrediu domova; neskôr je to strach spojený s obavami zo zlyhania, strach spojený s nízkym sebahodnotením žiaka, strach spojený s reálnou nízkou úrovňou schopností či prítomnosťou porúch učenia či iného postihnutia strach z reakcie rodičov, či strach z učiteľov, alebo spolužiakov
3. stresory **vyplývajúce zo sociálneho prostredia** – konflikty s učiteľmi; ťažkosti vo vzťahu s rovesníkmi; konflikty s rodičmi v súvislosti so školou (školská úspešnosť, voľba školy apod.)

Skúšanie sa objavuje obvykle na prvých miestach v rebríčkoch školských stresorov. Ústne skúšanie je verejnou prezentáciou spojenou s verejným ohodnotením výkonu (a často aj osobnosti), je to teda ego-evalvačná, resp. ego-devalvačná situácia (tj. dochádza pri nej k posilneniu alebo k oslabeniu sebahodnotenia, sebavedomia, sebaobrazu žiaka). Je to obvykle psychicky náročná záťažová a stresujúca situácia (u mnohých žiakov sa totiž spája s *trémou*, pri vysokej miere ktorej môže dôjsť k oslabeniu až znehodnoteniu výkonu) aj keď je učiteľom dobre riadená (čo vôbec nebýva samozrejmým pravidlom, napr. nesúladi temperamentu učiteľa a žiaka, neadekvátne kladenie otázok, nejednotné požiadavky a odlišný vecný vzťahový rámec – ľahké vs ťažké otázky, otázky pamäťové vs logické, podrobnosti vs prehľad, nová látka vs opakovanie, atď.). Ústne skúšanie je často ovplyvnené vysokou mierou *subjektivity* učiteľa, dochádza k ovplyvneniu „dojmom“ (napr. sympatia-nesympatia) a „mimovýkonovými“ charakteristikami (napr. rodinné zázemie), chybami percepcie (haló efekt, efekt kontrastu výborný – slabý žiak, škatuľkovanie, chyba centrálnej tendencie, vlnový efekt – zmena stupňa prísnosti v čase, atď.). práve objektívnosť a spravodlivosť hodnotenia býva obvykle žiakmi uvádzaná ako jedna z najčastejších charakteristík „ideálneho“ učiteľa.

Známka ako výsledok hodnotenia žiakovho výkonu (ale aj správania) má rôzny význam pre samotného žiaka z hľadiska veku, ktorý je ovplyvnený zmenami v myslení, v celkovom vývine osobnosti.

Zvládanie stresu je u každého jedinca (a teda aj u žiaka) podmienené individuálnymi premennými (tu zohrávajú úlohu vek, pohlavie, skúsenosť, momentálny stav, temperament, sebadôvera, ako aj frustračná tolerancia, copingové stratégie, vedomie osobnej zdatnosti self-efficacy, a pod.) či situačnými premennými (charakteristikami situácie, osobnou významnosťou situácie, častotou výskytu situácie).

Školská záťaž a školský stres je vysoko variabilná záležitosť, je však možné vysloviť niekoľko **všeobecných zásad pre optimalizáciu školskej záťaže** a zvyšovanie odolnosti žiakov na všetkých úrovniach. *Na úrovni školy* by mali byť implementované princípy a aktivity eliminujúce vznik stresových situácií a rešpektujúce zásady psychohygieny žiakov aj učiteľov. *Učiteľia* by mali mať poznatky a vedieť regulovať vlastný stres ako aj stresogénne situácie u žiakov prostredníctvom princípov efektívneho riadenia školskej triedy a princípov tzv. pozitívnej edukácie spojenej s vytváraním pozitívnej psychosociálnej klímy (ako podrobnejšie uvádzame v kapitole o učiteľovi venovanej tejto problematike). *Na úrovni samotných žiakov* by mali byť do výučby implementované poznatky o zdravej životospráve, ako aj rozvoj kompetencií v oblasti manažmentu času, manažmentu stresu, autoregulácie, psychohygieny.

Zhrnutie

To ako sa dieťa v škole má správať (žiaduce správanie žiaka) sa odzrkadľuje v roli žiaka a spolužiaka. Rola žiaka vymedzuje jeho správanie predovšetkým vo vzťahu k výkonu a vo vzťahu k učiteľovi. Vo výchovno-vzdelávacom procese pôsobí učiteľ na žiakovo správanie prostredníctvom výchovy. Pod pojmom výchova rozumieme také pôsobenie rodičov, učiteľov, vychovávateľov a výchovných inštitúcií na vychovávaných, ktoré je zámerné, cieľavedomé, smerujúce k určitému výchovnému cieľu. Základnými cieľmi výchovy sú: (1) sociálne prispôsobený jedinec, (2) prosociálne sa správajúca osoba, (3) osoba spávajúca sa zodpovedne a (4) psychicky zdravý jedinec. Za účelom dosiahnutia vyššie uvedených výchovných cieľov

užívajú vychovávatelia vo výchove výchovne prostriedky. Za najefektívnejšie výchovné prostriedky môžeme považovať: zadávanie pravidiel a kontrolu ich plnenia, osobný príklad a vzťah k dieťaťu, persuázia, odmeňovanie a trestanie. Použitie odmien a rovnako trestov vo výchovno-vzdelávacom procese sa viaže na väčšie množstvo zásad. Trest a odmena majú množstvo nevýhod, preto by malo byť ich využívanie učiteľom v praxi minimalizované. Alternatívnymi prostriedkami k trestaniu a odmeňovaniu sú logické dôsledky a povzbudzovanie. Ide o náročné metódy a preto by sa mal učiteľ v ich používaní trénovať.

Učiteľ sa v triede stretáva aj so správaním žiakov, ktoré sa vymyká očakávaniam vyplývajúcim z roly žiaka. Ide o prejavy problémového správania. Problémovým správaním označujeme poruchy správania, ako aj široké spektrum prejavov správania, ktoré sa odchyľujú od bežných noriem a ktoré spôsobujú nepríjemnosti, resp. v školskom prostredí narúšajú priebeh a efektívnosť výchovno-vzdelávacieho procesu. To, ktorý žiak je považovaný za problémového závisí od viacerých faktorov. Najdôležitejším faktorom je vzájomné pôsobenie učiteľa a žiaka. K prejavom problémového správania patria: zlozvyky a zlé návyky, vzdor a negativizmus, neposlušnosť a nedisciplinovanosť. K vážnym formám problémového správania radíme poruchy správania.

Porucha správania u detí je definovaná ako opakujúci sa a trvalý (najmenej 6 mesiacov trvajúci) vzorec disocálneho, agresívneho a vzdorovitého správania, ktoré porušuje sociálne normy a očakávania primerané veku dieťaťa. Poruchy správania predstavujú veľmi pestrú škálu prejavov, ktoré je možné deliť z hľadiska viacerých kritérií. Podľa stupňa agresivity môžeme rozlíšiť poruchy správania na: a) neagresívne: lož, záškoláctvo, úteky a túlanie a b) agresívne: krádež, týranie, šikanovanie, vandalizmus. Pri náprave porúch správania sú možnosti učiteľa obmedzené. Napriek tomu má v súvislosti s riešením porúch správania a problémového správania žiakov isté možnosti a povinnosti: učiteľ by sa mal snažiť o včasné podchytenie problémového správania; v rámci správania žiakov by mal stanoviť jasné pravidlá, aby žiaci vedeli, čo je vhodné a čo nie, mal by sa dohodnúť s deťmi na sankciách, ktoré prichádzajú po nedodržaní pravidiel, mal by sa snažiť podchytiť a motivovať problémové deti, aby mali dôvod zmeniť svoje správanie, všímať si a pochváliť ich žiadúce správanie, ignorovať niektoré menej závažné formy nežiadúceho správania, namiesto trestania nevhodného správania použiť logické alebo prirodzené dôsledky, využívať dopredu dohodnuté verbálne a neverbálne signály (napomenutia

a pokarhania), užitočná u učiteľa je aj autodiagnostika - mal by pouvažovať o tom, či sa on sám nespráva k dieťaťu arogantne, používať individuálny prístup, využiť metódy výmeny rolí a hru rolí a mal by si zachovať pedagogický optimizmus. Vhodná je aj spolupráca s inými odborníkmi.

Závažným problémom viažucim sa na prostredie školy je šikanovanie. Šikanovaním pomenúvame jav, kedy jeden alebo viacerí žiaci väčšinou opakovane týrajú spolužiaka alebo viacerých spolužiakov a používa k tomu agresiu a manipuláciu. Toto správanie musí spĺňať tri podmienky: a) vždy ide o prevahu sily šikanujúceho nad obeťou, b) obeť vníma útok ako nepríjemný, c) ide o dlhodobý jav. Šikanovanie má päť vývojových fáz: (1) fáza ostrakizmu, (2) fáza fyzickej agresivity a psychickej manipulácie, (3) fáza vytvorenia jadra (4) fáza vytvorenia noriem a (5) fáza totality. Šikanovanie má viacerých aktérov. Šikanujúci (agresori) sú často silní, krutí, s túžbou po moci, výchovne a morálne nezrelé osobnosti. Dôležitejší ako opis osobnosti agresorov je poznanie príčin, prečo šikanujú (upútanie pozornosti, zaháňanie nudy, žiarlivosť na nejakú vlastnosť obeť, prevencia pred tým, aby bol sám šikanovaný, dokazovanie vlastných výkonov a schopností, prekonávanie vlastnej osamelosti a ďalšie). Šikanovaný (obeť) disponuje najčastejšie týmito charakteristikami: inakosť, bojzlivosť a zraniteľnosť. Z hľadiska riešenia a prevencie šikanovania je pre učiteľa dôležité, aby bol vnímavý voči prejavom šikanovania a vedel šikanovanie odhaliť v jeho začiatkoch, v prípade už rozvinutého šikanovania by mal učiteľ konať okamžite a postupovať rozvážne.

Pomerne veľkou záťažou v práci učiteľa sú žiaci s poruchou pozornosti a hyperaktivitou. V odbornej psychologickú literatúre sa stretávame s termínmi hyperkinetická porucha, ADHD alebo LMD. Tieto poruchy sa prejavujú: hyperaktivitou, impulzivitou, poruchou pozornosti a koncentrácie, problémami v interpersonálnych kontaktoch, problémami v oblasti učenia a problémami v iných oblastiach. V prístupe k žiakom s hyperaktivitou je potrebný individuálny prístup, jasne štruktúrovanie učiva, zrozumiteľné a jednoduché pravidlá. Dôležitá je tu spolupráca učiteľa s rodičmi a inými odborníkmi.

Na okraji pozornosti učiteľa častokrát zostávajú žiaci s iným typom problémov, prejavy ktorých sú menej dramatické a rušivé pre učiteľa i okolie dieťaťa. Hovoríme o deťoch s narušeným emocionálnym prežívaním. Termín emocionálne problémy sa často používa na označenie širokého spektra psychických problémov, ktoré sprevádza citové napätie, stres, depresia a úzkosť, frustrácia, strata sebadôvery, pocity viny

a pod. Ide o taký spôsob prežívania, vyjadrovania a regulácie emócií, ktorý dotyčnému spôsobuje ťažkosti vo vzťahu k sebe samému a k druhým ľuďom, narúša sebariadenie jedinca, ako aj zvládanie požiadaviek a nárokov iných či prostredia. Patria tu maladaptívne prejavy, t. j. rozmanité prejavy od tolerovaných foriem únikového charakteru (pasivita, bdelé snenie, častá absencia z dôvodu choroby a pod.), cez patologické formy (úzkostné a neurotické reakcie) až k formám psychopatologickým (reprezentovaných neurotickými a afektívnymi poruchami). Pri prístupe k žiakom s emocionálnymi problémami je potrebné pracovať s neistotou dieťaťa, zamedziť zbytočnému zlyhaniu žiaka, dať žiakovi možnosť zažiť úspech, nutné je žiaka veľa chváliť, a povzbudzovať, prejavíť sympatiu, nebazírovať na úspechu a rešpektovať pomalšie tempo žiaka, potrebné je naučiť žiaka zvládať neúspech a pomôcť úzkostnému dieťaťu začleniť sa do skupiny spolužiakov. Pre učiteľa je aj v tomto prípade dôležitá spolupráca s rodičmi a psychológom. Ako pri všetkých psychických problémoch aj tu je dôležitá prevencia. Za prevenciu emocionálnych problémov môžeme považovať rozvoj emocionálnej inteligencie a sociálnych zručností dieťaťa.

V školskom prostredí sa môže problémové správanie či emocionálne poruchy spájať aj s prežívaním žiackeho stresu, ktorý môže mať rôznu etiológiu, môže byť spojený s výkonovými požiadavkami ako aj so sociálnym prostredím žiaka a vyznačuje sa vysokou mierou variability. Eliminácia školského stresu by sa mala premietiť do všetkých úrovní – školy ako inštitúcie, do pôsobenia učiteľov ako aj na úrovni samotného žiaka.

Literatúra

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 655s. ISBN 80-7178463-X.

DINKMEYER, D., MCKAY, G.D. 2008. *Efektivní rodičovství krok za krokem*. Praha: Portál. 144s. ISBN 978-80-7367-445-8.

DREIKURS, R., GREY, L. 1997. *Logické dôsledky*. Nové Zámky: Psychoprof. 171 s. ISBN 80-967148-7-2.

DREIKURS, R., 2007. *Deti ako výzva*. Bratislava: Slovenská adlerovská spoločnosť. ISBN 978-80-969798-6-8.

DRLÍKOVÁ, E., ĎURIČ, L., GRÁC, J., KAČÁNI, V., PALOVČÍKOVÁ, G., RYBÁROVÁ, E., ŠTEFANOVIČ, J., 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00433-9.

DŽUKA, J. 2003. *Základy pedagogickej psychológie*. PU: Prešov. 121 s. ISBN 80-8068-170-8 Dostupné na <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dzuka2>.

Emocionálna inteligencia- CPPPaP Nitra [online]. 2017. [cit. 28.03.2017]. Dostupné na www.cpppap.sk/data/Emocionalna%20inteligencia.pdf.

FABEROVÁ, A., MAZLIŠHOVÁ, E. 2013. *Ako hovoriť, aby nás deti počúvali, ako počúvať, aby nám deti dôverovali*. Brno: CPress. 292 s. ISBN 978-80-264-0165-0.

FONTANA, D., 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.

GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. 2006. *Rozvíjení emočné inteligence žáků*. Praha:portál. ISBN 80-7367-115-8.

GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus ISBN 80-85928-48-5.

HORŇÁKOVÁ, M., 2013. *Problémové správanie u detí- Niektoré príčiny a možnosti pomoci*. dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/130/243-255.pdf?...1...

JÁNOŠOVÁ, P., KOLLEROVÁ, L., ZÁBRODSKÁ, K., KRESSA, J., DĚDOVÁ, M. 2016. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2992-3.

KOLÁŘ, M. 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-871-5.

KONČEKOVÁ, Ľ. 2005. *Patopsychológia*. 2. vyd. Prešov : LANA. ISBN 80-8923-500-X.

KOŽÁROVÁ, J., PODHÁJECKÁ, M., 2015. *Deti s problémovým správaním v predprimárnej inkluzívnej edukácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1399-7.

KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P., 1999. *Pedagogická psychologie - část A*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-7067-837-2.

KYRIACOU, CH., 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.

LEHENOVÁ, A. 2013. *Pedagogická a školská psychológia*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-610-9 Dostupné: <http://pdf.truni.sk/e-ucebnice/psp>.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

MARTÍNEK, Z., 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada. ISBN 80-247-5309-6.

- MONATOVÁ, L. 1994. *Pedagogika speciální*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80- 210-1009-6.
- MUNDEN, A., ARCELUS, J., 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-625-X.
- ORAVCOVÁ, J., 2004. *Sociální psychológia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela V Banskej Bystrici. ISBN 80-8055-980-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- ŘÍČAN, P., KŘEJČÍŘOVÁ, D. a kol., 2006. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1049-8.
- RIEFOVÁ, S.F., 1999. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-287-4.
- SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha, Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- VALIHOROVÁ, M. 2013. *Psychologické aspekty výchovy*. Žilina: Eurokodex. ISBN 978-80-8155-029-4.
- VENDEL, Š., 2007. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Epos. ISBN 978-80-8057-710-0.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-269-6.
- ZELINA, M. (1996). *Strategie a metody rozvoje osobnosti dítěte (metody výchovy)*. Bratislava: Iris. 236 s. ISBN 80-967013-4-7.

4 UČENIE

Učenie je celoživotným údelom človeka od narodenia do konca života. Problematikou učenia sa zaoberajú viaceré vedy (psychológia, pedagogika, biológia, kybernetika atď.). V psychológii je učenie jedným z najvýznamnejších pojmov. Poznanie a pochopenie učenia z hľadiska psychológie vytvára pre učiteľa teoretický základ pre jeho pôsobenie v praxi. Učiteľ by mal poznať jednotlivé pojmy z oblasti učenia, porozumieť ich obsahu, chápať ich v súvislostiach a napokon ich prakticky využívať. Z tohto dôvodu venujeme učeniu a jeho charakteristikám významnú časť tejto publikácie. V nasledujúcej časti si zadefinujeme pojem učenie a pozrieme sa na to, aké psychologické prístupy (teórie) k učeniu rozlišujeme. Objasníme si aká je podstata jednotlivých druhov učenia a ako učenie prebieha. Pre učiteľa je dôležité to učenie, ktoré je efektívne. Efektívnosť učenia je vymedzená v zákonoch učenia. V rámci pojmu učenia si bližšie priblížime najdôležitejšie zákony učenia: zákon opakovania, zákon transferu, zákon spätnej väzby a zákon motivácie.

Ku pojmu učenie sa viaže aj autoregulácia učenia. V tejto časti definujeme samotný pojem autoregulácia učenia, popíšeme jeho prvky, podmienky, najznámejšie modely, vývoj počas života, to ako môžeme diagnostikovať jej úroveň a ako ju cielene rozvíjať. Poukážeme tiež na individuálne charakteristiky vo vzťahu k učeniu, kde sa podrobnejšie zameriame na kognitívne a učebné štýly. V rámci autoregulácie učenia predstavíme ďalší kľúčový pojem, ktorý je s ňou úzko spätý, v ktorom sa rozvíja a to je samostatné učenie. V rámci samostatného učenia sa zameriame na podmienky, predpoklady, organizovanie samostatného učenia, na to, ako aktivizovať žiaka v samostatnom učení, aké techniky a spôsoby učenia existujú aj s praktickými pomôckami pri učení. Samotná autoregulácia učenia a to, čo sa o nej dozvieme nám môže byť nápomocná pri „boji“ s prokrastináciou. Na záver sa venujeme popisu toho čo si pod prokrastináciou môžeme predstaviť, aké sú typy prokrastinácie, prediktory a ako s prokrastináciou „bojovať“.

4.1 POJEM UČENIE A TEÓRIE UČENIA

Učenie je základným a najdôležitejším pojmom pedagogickej (edukačnej) psychológie. Najjednoduchšie a zároveň najširšie by sme mohli vymedziť učenie tvrdením, že všetko naučené je opakom vrodeneho. Učenie teda môžeme

charakterizovať ako získavanie skúseností a utváranie jedinca v priebehu života. Novému správaniu sa učia zvieratá aj človek. Pojem učenia má dva významy.

1. **Učenie v širšom význame** plní funkciu prispôsobovania sa organizmu k prostrediu. Učenie je relatívne trvalá zmena správania na základe skúsenosti. Takto definované učenie je charakteristické pre človeka i zvieratá.

Čáp a Mareš (2001) však zdôrazňujú odlišný význam prispôsobovania sa prostrediu u zvierat a ľudí. Ľudské učenie prispôsobuje človeka spoločenským podmienkam a požiadavkám. Človek sa, na rozdiel od zvierat, prispôsobuje aktívne. Životná úloha ľudského učenia je v získavaní predpokladov pre aktívne vyrovnanie sa s prírodným a spoločenským životným prostredím. V priaznivom prípade učenie poskytuje človeku predpoklady pre plnší, aktívnejší, tvorivý život. Takáto charakteristika učenia poukazuje na učenie v užšom slova zmysle, ako ju popisujeme v ďalšom texte.

2. **Užšie vymedzenie učenia** predstavuje špecificky ľudské učenie. Je to zámerné, cieľavedomé a systematické nadobúdanie vedomostí, zručností, návykov, foriem správania a osobnostných vlastností. Takto chápané učenie prebieha najmä (ale nie len) v organizovanom prostredí školy a vzdelávacích inštitúcií. Často sa deje pod vedením učiteľa alebo trénera. Podľa Ďuriča, Gráca a Štefanoviča (1991) pri takomto vymedzení učenia už hovoríme o zámernom učení.

Pojem učenie je analyzovaný z hľadiska viacerých psychologických smerov. Jednotlivé psychologické prístupy k učeniu sú sformulované v **teóriách učenia**.

Teória učenia je súbor analýz, objasnení a definícií, ktoré sa zaoberajú procesom učenia sa ľudského jedinca. Teórie učenia neopisujú samotné procesy učenia, sú to modely vysvetľujúce nenáhodné súvislosti medzi podmienkami učenia a výsledkami učenia. Ich poznanie vytvára širší teoretický základ pre pochopenie procesu a druhov učenia. V psychologickej literatúre môžeme nájsť rôznorodé delenia psychologických teórií učenia. Medzi vplyvné teórie učenia dnes možno zaradiť podľa Lehenovej (2013) a Živčicovej (2011) teórie behaviorálne, kognitivistické, konštruktivistické a konštrukcionistické. K uvedeným teóriám pre komplexnosť dodávame asocianistickú teóriu a teóriu geštaltu.

1. Najstaršou teóriou učenia je *asocianistická* teória. K jej predstaviteľom patria J.F. Herbart a H. Ebbinghaus. Podľa týchto prístupov je učenie závislé od navodených

podmienok, ktoré združujú predstavy bez ohľadu na myšlienkovú aktivitu jedinca. Prínosom asocianistických teórií učenia sú najmä experimentálne zistenia Ebbinghausa k pamäti. Za ich nedostatok môžeme považovať to, že nevysvetľujú myšlienkové operácie človeka.

2. K *behaviorálnym* teóriám učenia radíme teóriu klasického podmieňovania (I.P.Pavlov), inštrumentálneho podmieňovania (E.L.Thorndike) a operačného podmieňovania (B.F.Skinner). Predstavitelia behaviorizmu opisovali učenie ako pokus a omyl a vypracovali zákony učenia. Vychádzali zo schémy S-R (stimul-reakcia). Zdôrazňovali nutnosť objektívneho pozorovania a merania vonkajších prejavov správania sa. Vnútrotným podmienkam učenia neprikladali žiaden význam. Učenie chápali ako nadobúdanie nového správania. Podľa behaviorizmu k spojeniu medzi podnetom a žiadanou reakciou dochádzalo na základe opakovaného stimulovania a posilnenia správnej reakcie odmenou. Neskôr nastáva u behavioristov odklon od jednoznačne mechanického chápania učenia a do schémy S-R je pridaná premenná, O, (osobnosť, jej vnútorné stavy a procesy, S-O-R). Tento obohatený prístup je reprezentovaný neobehavioristami (Hull, Guthrie a pod.).

3. Teória učenia vhlľadom vychádza z psychologického smeru *geštalt psychológie* (tvarovej psychológie), podľa ktorej nie sú podstatné jednotlivé elementy (predstavy a pocity), ale celok a štruktúra. Podľa tejto teórie riešenie problému a proces poznávania, teda učenie, sa uskutočňuje tak, že učiaci sa zahrňuje súčasne do svojho poľa vnímania všetky časti, prvky danej problémovej situácie, chápe ich ako funkciu v novej štruktúre (tvare), v nových vzťahoch. Pri riešení problému dochádza väčšinou k dopĺňovaniu chýbajúcich elementov alebo vzťahov, čo vedie k vzniku nového tvaru, novej štruktúry. Učenie vhlľadom je, podľa tvarových psychológov, aktom náhleho riešenia na základe vhlľadu do situácie. Učenie sa chápe ako zmena organizácie psychických obsahov. Na základe vstupu nových elementov do poľa vnímania sa väčšinou mení štruktúra celého psychického poľa a to vďaka schopnosti náhle pochopiť podstatné vzťahy v problémovej situácii. Tomuto náhlemu „postrehnutiu“ predchádza celý rad vnútorných procesov, ktoré sú pre pozorovateľa, ako aj pre daného človeka ťažko postihnuteľné (Lehenová, 2013). Slabinou tohto prístupu je, že minulé skúsenosť sa nepovažuje za rozhodujúci faktor. Predstaviteľmi tejto teórie sú K. Koffka a W. Köhler.

4. *Kognitívna teória učenia* sa primárne zameriava na poznávacie procesy, odohrávajúce sa vo vnútri toho, kto sa učí. Vedomosti sú podľa tejto teórie symbolické

mentálne konštrukcie vo vedomí človeka. Keď sa človek učí, prijíma informácie, ukladá si ich do pamäte a aktívne ich spracúva. Kognitivismu sa vytýka, že zanedbáva vplyv faktorov sociálnej povahy v procese učenia (Leheňová, 2013). Podľa takého vymedzenia kognitívneho prístupu k učeniu, môžeme ku kognitívnym teóriám učenia zaradiť prístup E.C.Tolmana, ktorý sa zaoberal vyššou formou asociácií.

5. Na rozdiel od behavioristov a kognitivistov, ktorí uznávali existenciu univerzálneho poznania, nezávislého od učiaceho sa, *konštrukcionizmus* predpokladá, že človek si sám vytvára – konštruuje svoje vlastné poznanie sveta, v ktorom žije (Leheňová, 2013). Z tejto paradigmy vychádzajú rozdielne konštruktivistické prúdy, napr. kognitívny konštruktivismus (Piaget, Bruner), ktorý zdôrazňuje proces asimilácie a akomodácie a vytváranie mentálnych máp, v popredí je učiaci sa a učiteľ je len v roli facilitátora. Sociálny konštruktivismus pridal ku konštruktivismu aj sociálny rozmer. Človek si konštruuje poznanie v interakcii s prostredím. Predstaviteľom tohto prúdu je L.S Vygotsky. Podľa neho sa dieťa učí a vyvíja jedine v kontakte s ostatnými – so spoločenstvom, v ktorom žije. Vygotského zaujal rozdiel v tom, čo sa môže dieťa naučiť samo bez pomoci a čo sa môže naučiť za asistencie niekoho dospelého alebo skúsenejšieho. Aktuálny vývinový stupeň predstavujú úlohy, ktoré dokáže dieťa riešiť samostatne. Potenciálny vývinový stupeň predstavujú úlohy, ktoré dokáže vyriešiť za pomoci niekoho iného (rodiča, učiteľa, kamaráta, spolužiaka a pod.). Uvedený autor tvrdí, že potenciálny vývinový stupeň je pri hodnotení schopností dieťaťa omnoho dôležitejší. Rozdiel medzi spomínanými vývinovými stupňami nazval zóna najbližšieho vývinu. Rodičia a učelia môžu pomôcť dieťaťu učiť sa tým, že mu budú zadávať a riešiť s ním úlohy, ktoré ležia v zóne jeho najbližšieho vývinu – neustále tak budú posúvať hranice jeho poznania a schopností (Tóthová, 2014).

6. *Konštrukcionistické teórie*. Z Piagetovho konštruktivismu odvodil S. Papert konštrukcionizmus, pri ktorom sa kladie dôraz na učenie robením, presnejšie vytváraním (learning by making). Efektívne sa učíme v roli tvorcu, konštruktéra, no okrem tvorby samotnej je dôležité výsledný produkt zdieľať s inými (Leheňová, 2013).

Neexistuje všeobecná a komplexná teória učenia. Spomínané teórie chápeme len ako čiastkový pohľad na problém učenia.

4. 2 DRUHY UČENIA

V súvislosti s učením môžeme odlíšiť väčší počet druhov. Druh učenia predstavuje formu získavania vedomostí, zručností a spôsobilostí. Rozlíšenie druhov učenia nám umožňuje odpovedať na otázku: Ako získavame odlišné obsahy učenia, resp. ako získavame vedomosti a ako zručnosti, návyky a iné formy správania, ako riešime úlohy a problémy? Odlišní autori uvádzajú odlišné klasifikácie druhov učenia. Z hľadiska psychologických mechanizmov a koncepcií je možné odlíšiť:

- elementárne formy učenia, kde radíme tvorenie asociácií a podmieňovanie,
- komplexné formy učenia, zahrňujúce osvojenie postupov pri riešení problémov, vytváraní mentálnych máp, osvojenie princípov a systémov učiva,
- sociálne učenie, ktorým sa človek učí komunikácii, interakcii, percepcii, sociálnym rolám a formám spoločenského styku (Čáp, Mareš, 2001).

Gagné rozlíšil osem typov ľudského učenia a usporiadal ich od najjednoduchších po najzložitejšie:

1. učenie signálom, ktoré predstavuje klasické podmieňovanie,
2. tvorenie spojení S-R, kde patrí inštrumentálne podmieňovanie,
3. reťazenie, tzn. spojenie niekoľkých spojov S-R do reťaze,
4. slovné asociácie,
5. mnohonásobná diskriminácia, teda rozlišovanie v súbore spojov a reťazcov pohybových alebo slovných,
6. učenie pojmom,
7. učenie princípom a všeobecným vzťahom a
8. riešenie problémov (in Čáp, Mareš, 2001).

K nedostatkom tradičného školstva patrí práve sústredenie sa na učenie asociáciami a mnohonásobným diskrimináciám (typy 4 a 5). Moderné školstvo v snahe o priblíženie sa životnej praxi by malo klásť dôraz na vyššie typy učenia, najmä na učenie princípom (typ 7) a riešenie problémov (typ 8).

Pokiaľ ide o klasifikácie učenia, najčastejšie uvádzanou je klasifikácia učenia podľa Maršálovej (in Drlíková et al., 1992). Uvedená autorka uvádza nasledovné druhy učenia:

- učenie podmieňovaním,
- percepčno-motorické učenie,

- verbálne učenie,
- pojmové učenie a
- učenie riešením problému.

V tejto učebnici si predstavíme a bližšie charakterizujeme vyššie uvedené druhy, ktoré doplníme o učenie vhl'adom a sociálne učenie.

4.2.1 Učenie podmieňovaním

Podstatou tohto druhu učenia je utváranie podmienených reflexov (dočasných nervových spojov, asociácií v mozgu). Rozlišujeme klasické a operačné (inštrumentálne) podmieňovanie.

A. Klasické podmieňovanie

Ide o učenie, pri ktorom sa vytvárajú nové spojenia (asociácie) v mozgu, ktoré nazývame podmienenými reflexmi.

Teória klasického podmieňovania je spojená s pokusmi I.P.Pavlova so psami. Na začiatku učenia sa vždy nachádza nepodmienený reflex. Ide o fyziologickú alebo emocionálnu reakciu na istý podnet, ktorá je vrodená. Učenie začína, ak sa k nepodmienenému podnetu pripojí neutrálny podnet. V prípade, že sa toto spojenie bude viac krát opakovať, po čase sa spojí pôvodne nepodmienená reakcia s neutrálnym podnetom. Toto spojenie podnetu a reakcie dostane podobu podmieneného reflexu.

Schéma klasického podmieňovania zo známych pokusov so psami, aplikovateľná na mnohé iné oblasti ľudského učenia:

Nepodmienený reflex: potrava → slinenie

Pripojí sa : svetlo (neutrálny podnet) + potrava → slinenie - to sa opakuje niekoľko krát

Vznikne: **podmienený reflex:** svetlo → slinenie

V rámci klasického podmieňovania môžeme rozlíšiť tieto vlastnosti:

- generalizácia* (zovšeobecnenie) - podmienená reakcia sa rozširuje aj na podnety podobné podmienenému podnetu,

- b) *diskriminácia* (rozlišovanie) - opačný proces ako zovšeobecnenie, diskriminácia je ľahšia čím viac sa podnety od seba odlišujú,
- c) *podmieňovanie vyššieho rádu* – vytvorenie správania, kde podmienený podnet prevzal rolu nepodmieneného podnetu (napr. zvuk + svetlo → tvorba slín),
- d) *vyhasínanie* – spojenie podmieneného podnetu a nepodmieneného podnetu musí byť aspoň príležitostne prítomné, inak správanie vymizne.

Charakteristikou tohto spôsobu učenia je aj to, že prebieha prevažne nevedome. Tohto druhu učenia si ľudia nie sú vedomí a nedokážu mu zabrániť. Človek sa takýmto spôsobom učí najčastejšie reagovať na nové podnety, ktoré pre neho predtým nemali žiaden význam. Zvyčajne sa takto učíme emocionálnym reakciám (strachom, úzkosti ale i pozitívnym emóciám).

Teoretický význam Pavlovho podmieňovania spočíva v tom, že poukázal na také javy, ktoré sa stali vysvetľovacími mechanizmami a pojmami procesu učenia vôbec.

Poznať princíp klasického podmieňovania a jeho vlastností má pre učiteľa *praktický význam*. Učiteľovi pomáha porozumieť emocionálnym reakciám žiakov. Učitelia by sa mali vyhnúť takému správaniu, ktoré vedie k nežiaducim emocionálnym reakciám žiakov (strach, znechutenie a pod.). Naopak učiteľ môže na vlastnú osobu a predmet, ktorý učí prostredníctvom ponúknutia pozitívnych podnetov a vytvorenia dobrej atmosféry na svojich hodinách napojiť pozitívne psychické prežívanie žiaka, ktoré kladne pôsobí na jeho schopnosť učiť sa.

B. Operačné podmieňovanie

Na rozdiel od klasického podmieňovania, je v tomto prípade učiaci sa subjekt aktívny. Operačné podmieňovanie je vytváranie spojení medzi správaním a následkami tohto správania. Ide o učenie ovplyvňované následkami, ktoré prichádzajú po prejavoch správania. Následky správania nazývame posilnením. Posilnenie môže mať podobu odmeny alebo trestu.

V rámci operačného podmieňovania rozlišujeme tieto mechanizmy:

1. *pozitívne posilnenie* – za pozitívnym správaním nasleduje odmena,

2. *negatívne posilnenie* – za pozitívnym správaním (resp. neprítomnosťou negatívneho správania) nenasleduje trest,
3. *potrestanie* – za negatívnym správaním nasleduje trest,
4. *vyhasínanie* – ak po naučenom správaní nenasleduje občasné posilnenie, naučené správanie vyhasne.

U ľudí sa operačné podmieňovanie uplatňuje vo výchove a nazývame ho **sociálnym posilnením**. Špeciálnym druhom operačného podmieňovania je **zástupné podmieňovanie** (tiež nazývané observačné učenie alebo zástupné modelovanie). Jedinec sa učí prostredníctvom pozorovania niekoho iného, koho správanie je potrestané alebo odmenené. Podmieňovaný nie je priamo učiaci sa subjekt, ale niekto, kto je pozorovaný učiaci sa subjektom. Človek sa učí prostredníctvom nie vlastnej skúsenosti, ale prostredníctvom skúsenosti iného, tzn. zástupne. Ak je správanie pozorovaného odmeňované, učiaci sa subjekt (dieťa) má tendenciu toto správanie preberať. Ak naopak, je správanie pozorovaného trestané, učiaci sa subjekt si dané správanie neosvojí. Pre učiteľa má zástupné podmieňovanie význam najmä pri udržiavaní disciplíny v triede. Ak žiaci vidia, že zlé správanie spolužiaka má negatívne dôsledky (je potrestané), podobnému správaniu sa vyvarujú.

Operačné podmieňovanie má pre učiteľa *praktický význam* najmä v používaní odmien a trestov vo výchovnom kontexte. Učiteľ by mal byť obozretný pri využívaní odmien a trestov a dodržiavať zásady trestania a odmeňovania. (Podrobnejšie tému odmeňovania a trestania rozoberieme v kapitole, zameranej na žiaka z hľadiska správania)

4.2.2 Percepčno-motorické učenie (senzomotorické, psychomotorické učenie)

Prostredníctvom tohto učenia získavame predpoklady na vykonávanie činností. Je to učenie sa motorickým zručnostiam (napr. bicyklovanie a tanec) a percepčným spôsobilostiam (napr. písanie a čítanie, hra na hudobnom nástroji, šoférovanie a pod.). Ide o zložitejšie reťazenie jednotlivých motorických operácií do funkčných celkov. Okrem svalov sa na ňom podieľajú aj zmysly, pamäť, predstavivosť, vôľa a myslenie, preto ho nazývame aj psychomotorickým učením. Pri tomto druhu ale nejde len o mechanické zreťazenie pohybov, ale o integrovanú funkčnú a dynamickú jednotu všetkých zložiek. Najčastejšie má tento druh učenia nasledujúci priebeh:

1. štádium oboznámenia sa s priebehom činnosti (popis a názorná ukážka činností)- kognitívna fáza,
2. počiatočné vykonávanie činností s vedomou kontrolou pohybov- fixačná fáza,
3. zdokonalenie činnosti a automatizácia úkonov- fáza zdokonalenia (Vendel, 2007).

Začína sa už v ranom detstve výcvikom základných hygienických návykov a sebaobsluhy. Jeho podstatou je vypracovanie vizuálnej motorickej koordinácie. Percepčno-motorické zručnosti sa rozvíjajú tak, že pohyby sa stávajú presnejšími, koordinovanejšími, spájajú sa do celkov, rytmizujú sa, prípadne automatizujú (Lehenová, 2013). Osvojovanie percepčno-motorických zručností je narušované únavou, zhoršeným fyzickým stavom, strachom a trémou, príliš dlhými prestávkami.

Percepčno-motorické správanie sa v zvýšenej miere uplatňuje všade tam, kde je potrebný rozvoj zručností a spôsobilostí žiaka, napríklad v rámci práci učiteľa primárneho vzdelávania, v práci učiteľov telesnej a technickej výchovy alebo v práci športového trénera. Viac o podmienkach a spôsoboch zefektívnenia percepčno-motorického učenia sa uvedené skupiny učiteľov môžu dozvedieť napr. v publikácii Kusáka a Dařílka (1999).

4.2.3 Verbálne učenie

Podstatou verbálneho učenia je osvojenie si sledu odpovedí, ktoré majú verbálny, slovný charakter. Spája sa s pamäťovým učením (memorovaním). Základnou charakteristikou verbálneho učenia je vytváranie interverbálnych asociačných spojov - spojení medzi slovami, ktoré sa nezdužujú na základe kauzálnych súvislostí alebo pochopenia zmyslu, ale na základe styčnosti. Sila spojenia medzi prvkami závisí od dvoch zákonitostí - zákona častosti a zákona čerstvosti alebo novosti.

- *Zákon častosti (frekvencie)* hovorí o tom, že čím častejšie sa dotýkajú slová medzi sebou v priestore alebo čase, tým sa medzi nimi tvoria stálejšie spojenia.
- *Zákon čerstvosti alebo novosti (retencie)* vyjadruje skutočnosť, že čím je dotyk medzi slovami časovo čerstvejší, čím nedávnejšie sme ich spolu použili, tým je asociácia medzi nimi silnejšia (Drlíková et al., 1992).

V súvislosti s verbálnym učením je potrebné spomenúť experimenty Ebbinghausa s pamäťou. Ebbinghaus stanovil tri základné metódy verbálneho učenia:

- metóda podržaných členov - podržanie verbálnych prvkov bezprostredne po exponovaní,
- metóda naučenia - učenie sa verbálneho materiálu opakovaním, kým nie je osvojený,
- metóda úspor - učenie sa celého súboru verbálnych prvkov až do jeho úplného ovládania.

Vyššie uvedené vymedzenie verbálneho učenia a jeho zákonov platí pre učenie sa memorovaním, spojeným najmä s procesom pamäti. Mnohí autori však zdôrazňujú iné chápanie verbálneho učenia. Ide o učenie sa učebnému materiálu, ktoré má v sebe zahrnuté aj prvky memorovania, tzv. učenie sa z textov. Verbálne učenie môže mať viacero úrovní, no už na najnižšej úrovni vstupuje do celého procesu myslenie. Výsledkom verbálneho učenia sú vedomosti, ktoré môžeme vymedziť ako sústavy predstáv a pojmov. Vedomosti sa teda vytvárajú na základe verbálneho i pojmového učenia.

Podľa Drlíkovej et al. (1992) verbálne učenie ovplyvňuje viacero činiteľov:

- *rozsah učebnej látky* - čím je látka rozsiahlejšia, tým viac prvkov si z nej pamätáme, ale o to dlhšie trvá jej osvojenie a k jej osvojeniu je potrebný väčší počet opakovaní,
- *charakter a zložitosť učebného materiálu* – zmysluplný materiál sa učí rýchlejšie ako nezmyselný materiál, podobné prvky v látke sťažujú jej naučenie, odlišné uľahčujú,
- *diskriminácia a pozícia prvkov v učebnom materiáli* - najlepšie sa pamätá začiatok a koniec látky, najťažšie sa učíme materiál uprostred,
- *zvuková aktivácia učiva a prostredie*.

I keď pre verbálne učenie má najväčší význam pamäť, nemôžeme ho úplne stotožňovať s mechanickým zapamätávaním. Proti memorovaniu v škole sú mnohé námietky. Existuje však veľa faktorov v učive, ktoré je možné osvojiť si len naspamäť. Z tohto pohľadu má verbálne učenie najväčší význam v mladšom školskom veku (Kusák, Dařílek, 1999).

4.2.4 Pojmové učenie

Je to druh učenia, pri ktorom sa dieťa učí kategorizácii predmetov a javov. *Pojem* vyjadruje vlastnosti alebo vzťahy spoločné nejakej triede predmetov a myšlienok. *Kategorizácia* je proces priradenia objektu k pojmu alebo ku množine pojmu. Pri pojmovom učení sa stretávame s dvoma procesmi: tvorenie a osvojovanie pojmov. Tieto procesy sa vyskytujú spolu, vzájomne sa dopĺňajú a práve ich kombinácia sa nazýva pojmovým učením. Pri utváraní pojmov sú najdôležitejšími procesmi analýza a syntéza, významné miesto má proces abstrakcie a generalizácie.

Pojmy predstavujú produkty i prostriedky myslenia, neustále sa menia a vyvíjajú. Prostredníctvom pojmu sú odhaľované podstatné, všeobecné a zákonité súvislosti objektívnej reality. Pojmy tvoria hierarchické sústavy na základe menších alebo väčších úrovní všeobecnosti (Kusák, Dařílek, 1999). Rozlišujeme prototypy pojmov a určujúce vlastnosti pojmov. To sú najlepšie príklady pojmov. *Určujúce vlastnosti* pojmu určujú príslušnosť objektov a javov k pojmu (napr. u ovocia sú to vlastnosti: sladký, plod, určený na jedenie). Určujúce vlastnosti pojmu tvoria základ definície pojmu. Pojmy si získavame skúsenosťou, alebo sme o nich poučení. Na základe toho rozlišujeme dva typy pojmov: skúsenostné pojmy, ktoré si vytvárame sami a náukové pojmy, ktorým sa učíme systematickým učením.

Pri vytváraní pojmov je možné postupovať dvojakým spôsobom. Postup od jedinečného k všeobecnému - indukcia a od všeobecného k jedinečnému – dedukcia. U najmladších žiakov sa odporúča postupovať častejšie pomocou indukcie, u starších pomocou indukcie.

Pojmové učenie je od staršieho školského veku spájané s logickým myslením, využívaním zložitejších myšlienkových operácií (abstrakcia, generalizácia, komparácia), schopnosťou vybrať podstatu z množstva informácií, vytvárať asociácie, prepájať informácie a aplikovať ich v analogickej alebo aj inej oblasti.

4.2.5 Učenie riešením problému

Riešenie problému sa považuje za druh učenia, pretože úspešný pokus riešiť problém vedie k zmene, k modifikácii správania učiaceho sa. Ide o samostatné odhalenie vzťahu alebo princípu (pravidla) medzi predmetmi, pojmami a javmi, čo

umožňuje vyriešiť problém. Uplatňuje sa pri ňom produktívne (tvorivé) myslenie. Problémy delíme na dve skupiny:

- problémy s fixným riešením, kedy sa procesy myslenia zbiehajú do jedného riešenia, ide o *konvergentné myslenie*,
- problémy s otvoreným koncom, ktoré majú viacero riešení, vyžadujú si *divergentné myslenie* (Đurič, Grác, Štefanovič, 1988).

Proces riešenia problému má svoju postupnosť. Najčastejšie sa v odbornej literatúre uvádza päť fáz učenia riešením problému:

1. stav neistoty, dilema, pochybnosti, frustrácie,
2. identifikácia problému, ktorý je potrebné riešiť,
3. hľadanie faktorov a formulácia hypotéz,
4. overovanie hypotéz a prípadné preformulovanie hypotéz,
5. dokazovanie a aplikácia správneho riešenia (Đurič, Grác, Štefanovič, 1988).

Uvedeným fázam procesu riešenia problému zodpovedá aj Zelinov (1996) postup riešenia problému – DITOR (1. Definuj problém!, 2. Informuj sa!, 3. Tvor riešenia!, 4. Ohodnoť riešenia!, 5. Realizuj riešenie!)

Na základe zhrnutia niekoľkých autorov (Vendel, 2007; Drlíková et al., 1992; Vacínová a Langová, 2007) uvádzame niekoľko stratégií, ktorými je možné vyriešiť problém:

1. *Algoritmus* je presný postup krokov pri riešení problému. V tomto prípade nejde o riešenie problému, ale o riešenie úlohy. Uplatňuje sa tu konvergentné myslenie.
2. *Heuristika* je stratégia, pri ktorej postup riešenia nepoznáme, ale musíme ho objaviť. Ide o neformálne pravidlo predstavujúce skratku, ktorá redukuje zložité riešenie problémov na niekoľko jednoduchších úsudkov.
3. *Analógia*. Problémy je možné vyriešiť aj na základe analógie. Analógia aplikuje riešenie z predošlého problému na riešenie nového - podobného problému.
4. *Inkubácia* spočíva v odložení problému na istý čas stranou. V priebehu inkubácie o probléme vedome nepremýšľame, venujeme sa iným aktivitám a tým umožňujeme jeho podvedomé spracovanie. Efekt inkubácie je možné vysvetliť rôznorodo. (1) V priebehu inkubácie môže dôjsť k odblokovaniu postupov a stratégií riešenia, ktoré boli zablokované našim úsilím vyriešiť problém. (2) Ak niečo nedržíme v aktívnej

pamäti, začneme abstrahovať od nepodstatného a v dlhodobej pamäti si uchováваме len podstatné súvislosti. (3) V priebehu odkladu riešenia sa môžu objaviť nové podnety a s nimi i nový pohľad na problém, alebo počas inkubácie dôjde k aha-efektu, k tzv. učeniu vhl'adom.

5. *Postupná analýza a syntéza*. Postupne analyzujeme problém na časti relevantné cieľu riešenia. Medzi týmito z hľadiska cieľa podstatnými časťami problému nachádzame vzťahy a súvislosti. Hovoríme o relačnej analýze. Vďaka nej dochádza k transformácií relevantných častí a elementov problému a tým k jeho vyriešeniu.

6. *Pokus a chyba*. Tento spôsob riešenia sa vyskytuje vtedy, keď problém obsahuje náhodné vzťahy, ktoré nemôžu byť odhalené myslením. Riešenie spočíva v následnom skúšaní rôznych postupov do takej doby, kým niektorý nevyrieši problém. Chybné postupy nevedú k cieľu, preto dochádza k ich utlmeniu, zatiaľ čo postupy, ktoré nás dovedú k cieľu sú dosiahnutým výsledkom spevňované.

7. *Znižovanie rozdielu* medzi terajším stavom a cieľovým stavom, v ktorom dochádza k riešeniu.

8. *Analýza prostriedkov* vedúcich k dosiahnutiu cieľu.

9. *Spiatočný postup*. Urobiť krok späť sa odporúča vždy, keď sa človek dostane do slepej uličky, vtedy je dobré vrátiť sa niekoľko krokov dozadu a vydať sa iným smerom.

Riešenie problému môže byť skomplikované faktormi, ktoré negatívne vplývajú na riešenie problému. Ide najmä o *funkčnú fixáciu* (na účel, použitie predmetu), *rigidné duševné zameranie* (na staré spôsoby myslenia a konania) a *nedostatok vedomostí*. Pri odstránení týchto prekážok riešenia problému je potrebné upustiť od starých osvedčených postupov a chodníčkov a pozrieť sa na situáciu z iného uhla pohľadu.

Učenie riešením problému sa rozvíja v problémovom vyučovaní. Podstata problémového vyučovania spočíva v aktívnej činnosti študenta hľadať a nájsť spôsoby riešenia problému, ktorý bol zadaný učiteľom tak na hodinách ako aj pri samostatnej práci doma. Problémové vyučovanie považuje väčšina odborníkov za najvhodnejšiu formu a spôsob na rozvoj učenia riešením problému. Pomocou tohto druhu učenia sa darí odstrániť zatiaľ prevažujúce jednostranné verbalistické učenie sa žiakov (Drlíková et al., 1992).

4.2.6 Učenie vhl'adom

Vhl'ad je náhle, neočakávané a bezprostredné vyriešenie problému, zdanlivo bez predchádzajúceho premýšľania. Pojem vhl'adu zaviedli do psychológie geštaltisti. W. Köhler formuloval princíp vhl'adu na základe pokusov so šimpanzmi. Köhler u šimpanzov pozoroval, že šimpanz je schopný použiť predmety za účelom dosiahnutia banánov. Jeho riešenie problémovej situácie pritom vykazovalo tri charakteristiky: riešenie prišlo náhle - došlo k aha-efektu, akonáhle šimpanz problém vyriešil, toto riešenie bol schopný používať bez ďalších tápaní, nové riešenie, ktoré sa šimpanz naučil bol schopný prenášať do novej situácie.

„Aha-efekt“ je možné vymedziť ako moment náhleho pochopenia predtým nezrozumiteľného problému alebo úlohy. Z vyššie opísaného pokusu môžeme vyvodit' štyri atribúty aha-efektu:

- prichádza náhle,
- po aha-zážitku je proces riešenia ľahký a plynulý,
- pôsobí pozitívne a prináša človeku potešenie,
- osoba zažívajúca aha-efekt je o správnosti riešenia presvedčená.

Podstata aha-efektu spočíva v momentálnom uvedení nového obsahu do usporiadaného, pojmovo-logického alebo vizuálneho priestoru predstáv (Kern a kol., 2000).

Učenie vhl'adom je podľa Atkinsonovej et al. (2003) možné vysvetliť vytváraním mentálnych reprezentácií problému, manipuláciou so zložkami tejto mentálnej reprezentácie do doby, kým osoba na riešenie príde a v reálnom svete uskutoční. Riešenie vyzerá akoby prišlo náhle, pretože duševné procesy osoby sú navonok nepozorovateľné. Riešenie je od toho momentu prístupné kedykoľvek, pretože mentálna reprezentácia pretrváva v čase, a je dostatočne abstraktná na to, aby zahrnula viac ako pôvodnú situáciu a dostatočne pružná k tomu, aby bola využitá v novej situácii.

Učenie vhl'adom je, podľa tvarových psychológov, aktom náhleho riešenia na základe vhl'adu do situácie. Tento vhl'ad je sprevádzaný uvoľnením vnútorného napätia. Učenie sa chápe ako zmena organizácie psychických obsahov, na základe vstupu nových elementov do poľa vnímania sa väčšinou mení štruktúra celého psychického poľa (Lehenová, 2013).

Učenie riešením problému a učenie vhl'adom majú veľa spoločného. Vhl'ad prostredníctvom využitia inkubácie je jedným z možných spôsobov riešenia problému. Učenie riešením problému využíva produktívne (divergentné) myslenie. Inkubácia a divergentné myslenie sú charakteristické pre proces tvorivosti.

Tvorivosť je taká zmena v subjektovo-objektovom vzťahu, pri ktorej syntézou vonkajších a vnútorných stavov dochádza k alternácii subjektu (prostredníctvom činnosti vedúcej k tvorivým produktom, ktoré sú jedinečné, nové, progresívne, hodnotné a komunikovateľné, čo spätne formuje vlastnosti subjektu) (Hlavsa, 1985). V definícii je tvorivosť vymedzená ako:

- proces,
- tvorivá osobnosť,
- tvorivý produkt a jeho vlastnosti.

Zelina (1996) vymedzuje tvorivosť ako interakciu subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára novú, užitočnú a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významnú hodnotu.

V súvislosti s tvorivosťou sa uvádzajú všeobecné tvrdenia - axiómy tvorivosti:

1. Každý človek môže byť tvorivý (každý žiak, vychovávateľ, aj učiteľ, neexistuje netvorivý človek, vykazujú len rôzne stupne tvorivosti).
2. Každá činnosť môže byť tvorivá (vedecká, umelecká, technická, sociálna aj výchovná).
3. Tvorivosť sa dá rozvíjať tréningom.
4. Tvorivosť je najvyššou kognitívnou funkciou a zahŕňa v sebe všetky iné kognitívne funkcie. (Človek musí najprv mnoho vedieť, premýšľať a poznať, potom môže byť tvorivý).

Z uvedené vyplýva, že tvorivosť má rozličné *úrovne*.

- Najnižšia úroveň je taká, pri ktorej novosť a užitočnosť posudzuje a uznáva iba subjekt, to znamená samotná osoba, ktorá riešenie vyprodukovala. Hovoríme niekedy o subjektívnej tvorivosti.

- Vyššia úroveň tvorivosti je vtedy, keď myšlienku, riešenie, produkt už neuznáva ako novú a užitočnú len sám tvorca, ale väčšia sociálna skupina, napr. spolužiaci, rodina, priatelia.
- Tretiu úroveň tvorivosti predstavujú tie produkty, ktoré uznávajú ľudia v rámci širšej komunity, napr. matematici, umelci, celý národ a podobne.
- Najvyššiu úroveň tvorivosti predstavujú myšlienky, diela, vynálezy, objavy, ktoré uznáva celý svet. Sem patria napríklad myšlienky, diela, vynálezy, objavy ocenené Nobelovou cenou (Zelina, 1996).

Drlíková et al. (1992) rozlišuje nasledujúce úrovne tvorivosti: (1) expresívna úroveň tvorivosti - vyznačuje sa spontánnosťou a voľnosťou, je typická pre detský vek, (2) produktívna úroveň tvorivosti - spontánnosť a voľnosť ustupujú a tvorivý jednotlivec konfrontuje svoje produkty s realitou, (3) objavovacia úroveň – výsledkom je už objav často na subjektívnej úrovni, (4) inovačná úroveň tvorivosti - predstavuje nové variácie, modifikácie, aplikácie zasadené do špecifického prostredia, (5) emergenčná tvorivosť – tu už vznikajú nové cesty, systémy, koncepcie a teórie.

K tvorivosti je možné pristupovať ako k osobitnému druhu myslenia, ktoré sa vyznačuje pôvodnosťou a pohotovosťou, zbavuje sa doterajších spôsobov myslenia a prináša niečo nové. Najbližšie k takémuto chápaniu tvorivosti má divergentné myslenie, prostredníctvom ktorého je človek schopný navrhovať množstvo riešení nejakého problému.

Podstatu tvorivosti lepšie pochopíme, ak uvedieme základné faktory tvorivosti. Faktory tvorivosti ako prvý pomenoval J.P. Guilford. V odborných zdrojoch sa tiež uvádzajú ako tvorivé schopnosti. Medzi základné faktory tvorivosti patria:

- a) *Fluencia* - znamená schopnosť pohotovo produkovať množstvo nápadov, myšlienok, riešení istého druhu.
- b) *Flexibilita* - je to schopnosť pružne utvárať rôznorodé riešenia a prekonať myšlienkovú strnulosť.
- c) *Originalita* - znamená produkciu zriedkavých, jedinečných a neobvyklých nápadov, riešení.
- d) *Redefinovanie* - ide o schopnosť vidieť veci, javy, udalosti v inom, novom svetle, ide teda o schopnosť zmeniť význam a použitie predmetov, oslobodiť sa od zaužívaných postupov riešenia.

- e) *Elaborácia* - je schopnosť vypracovať detaily riešení, aby sa skompletizoval nejaký celok.
- f) *Senzitivita* – predstavuje citlivosť na problémy, schopnosť všimnúť si problém tam, kde si to ostatní nevšimnú (Drlíková et al., 1992).

Na to, aby sme pochopili, ako tvorivosť prebieha, je potrebné opísať fázy tvorivého procesu. Tvorivý proces vplyvom motivačných činiteľov realizuje tvorivá osobnosť v priebehu štyroch fáz:

1. *Preparačná* alebo prípravná fáza, v ktorej sa zbierajú potrebné informácie, údaje, poznatky, osvojujú sa stratégie riešenia problému.
2. *Inkubačná* fáza (latencia) predstavuje fázu, v ktorej človek vedome nepracuje na predmete tvorby, nezaoberá sa činnosťami, ktoré s ňou súvisia; významnú úlohu tu hrá intuícia.
3. *Iluminačná* (inšpiračná) fáza sa vyznačuje náhlym riešením problému (heuristický moment). Je to fáza objavenia nového nápadu, riešenia. Uplatňuje sa tu vhlád.
4. *Overovacia* fáza (verifikácia). Dochádza ku kritickému preskúmaniu, zhodnoteniu nápadu, riešenia, výsledku. Ide o záverečnú fázu. Dôkaz o správne vyriešenom probléme je silným motivačným činiteľom pre ďalšiu činnosť (Drlíková et al., 1992).

4.2.7 Sociálne učenie

Je to komplexný proces osvojovania si a využívania sociálnej skúsenosti, t. j. skúsenosti získanej zo sociálnych interakcií v psychickej činnosti človeka. Zjednodušene ide o osvojovanie si zručností, návykov, postojov potrebných v styku s inými ľuďmi. Jeho výsledkom je osvojenie si morálnych, estetických a iných noriem spoločnosti. Sociálne učenie sa uskutočňuje v priebehu procesu socializácie. Socializácia je začleňovanie dieťaťa do spoločnosti, rozvíjanie dieťaťa ako spoločenskej bytosti. Dôležitú úlohu v procese socializácie majú práve *mechanizmy (formy)* sociálneho učenia. Na základe zhrnutia viacerých autorov (Oravcová, 2004; Kubáni, 2001; Drlíková et al., 1992) k formám (mechanizmom) sociálneho učenia radíme:

1. *Napodobňovanie* vzoru (modelu) znamená opakovanie odpozorovanej činnosti človeka – modelu (vzoru). Môže prebiehať plne spontánne (u detí), alebo účelovo

(zámerne, vedome). Napodobňovanie (imitácia) modelu ovplyvňuje správanie troma spôsobmi:

- a) naučenie nového správania (presne ako u modelu),
- b) skôr naučené správanie môže byť modelom znovu vyvolané,
- c) naučené správanie môže byť zabrzdené (ak je model za podobné správanie potrestaný).

2. *Sociálne spevňovanie* - učenie sa správaniu na základe odmien a trestov (*pozri operačné podmieňovanie*).

3. *Identifikácia* (stotožnenie sa). Ide o nekritické preberanie cítenia, myslenia a konania vzoru-modelu. Preberajú sa vnútorné charakteristiky modelu. Základným aspektom identifikácie je to, že k modelu má osoba, ktorá sa stotožňuje silný citový vzťah. Model je zdrojom uspokojenia potrieb osoby, ktorá sa učí identifikáciou. Prebieha najmä v detstve v podobe stotožnenia sa s rodičom. V neskorších životných obdobiach (napr. puberta a adolescencia) je možná tzv. skupinová identifikácia, kedy dochádza k stotožneniu sa so skupinou, do ktorej patríme.

4. *Adaptácia* znamená podriadenie sa zásadám a normám skupiny, v ktorej existujeme. Rozlišujeme dve podoby adaptácie: a) autentická adaptácia - zvnútornenie noriem, zásad a vzorcov správania platných v skupine, trvá aj po opustení skupiny a b) účelová - dočasná adaptácia len navonok, kým sme členom skupiny.

5. *Mechanizmus preberania úloh*. Preberanie úloh znamená racionálne osvojenie si určitých tvrdení, zásad, spôsobov riešenia od iných osôb. Je to v istom zmysle výsledok, ale aj významný prostriedok socializácie.

Sociálne učenie môžeme z hľadiska zámernosti, resp. nezámernosti vplyvu rozlíšiť na :

- inštitucionalizované učenie - vplyvom priameho, zámerného výchovného pôsobenia nejakej inštitúcie, tiež napríklad cielenými tréningami či výcvikmi sociálnych kompetencií
- spontánne učenie - bez priameho zámerného vplyvu dieťa preberá mimovoľne určité hodnoty, normy a pod.

Novšie koncepty sociálneho učenia zdôrazňujú, že rozhodujúcim aspektom sociálneho učenia je aspekt k egu-vzťahujúceho sa učenia. Jednotlivec si osvojuje a uchováva predovšetkým tie spôsoby, vzorce správania, vlastnosti, ktoré evalvujú (zvyšujú hodnotu jeho ega) a opúšťa tie, ktoré hodnotu ega devalvujú (znižujú) (Oravcová, 2004).

4.3 FÁZY UČENIA

Pre hlbšie pochopenie procesu učenia rozdeľujeme priebeh učenia do štyroch na seba nadväzujúcich fáz. Brunner (in Živčicová, 2011) berúc do úvahy všetky kognitívne i nekognitívne procesy podieľajúce sa na učení, rozlišuje nasledujúcich osem etáp procesu učenia: 1. motivácia, 2. rozpoznávanie, 3.vštepnie- kódovanie poznatku, 4. uchovávanie- prechod z krátkodobej do dlhodobej pamäti, 5. vybavovanie, 6. zovšeobecňovanie, 7. výkon - uplatňovanie stratégie, 8. spätná väzba, zhodnotenie.

Vo všeobecnosti proces učenia delíme na nasledujúce štyri fázy:

1. *Motivačná fáza* nastáva, keď sa človek ocitne pred problémom alebo úlohou, uvedomuje si vnútorné a vonkajšie pohnútky, ktoré ho aktivizujú k tomu aby problém riešil. Ak je motivácia slabá, človek má tendenciu úlohu alebo problém odsunúť. Ak je intenzita motivácie silná, učiaci je silne motivovaný učiť sa, chce riešiť problém. Táto fáza sa prejavuje aktivitou a pripravenosťou.
2. *Poznávacia fáza*. Človek sa snaží preniknúť do problému, získava informácie, mapuje situáciu, vytvára hypotézy a možnosti riešenia. V poznávacej fáze sa prejavuje hľadanie a tápanie.
3. Vo *výkonovej fáze* dochádza k pochopeniu učiva, k jeho začleneniu do už existujúceho systému vedomostí, vyriešeniu problému alebo úlohy, k naučeniu materiálu. Niekedy učenie v tejto fáze končí.
4. V *kontrolnej fáze* si učiaci sa preveruje správnosť riešenia úlohy alebo problému, osvojeného materiálu, reprodukuje učebnú látku alebo aplikuje vedomosti. Túto fázu tiež nazývame overovacou.

4.4 ZÁKONY UČENIA

Z pohľadu učiteľa je potrebné poznať zákonitosti učenia. Učenie sa riadi istými princípmi, ktoré podmieňujú efektívnosť učenia.

Čáp (1980) uvádza tri všeobecné zákony učenia:

1. Učenie prebieha ako postupné približovanie sa k cieľu. Spôsoby ako tento cieľ dosiahnuť môžu byť rôzne: náhodné pokusy a omyly, postupné pochopenie princípu cesty k cieľu a metodický postup formulovania hypotéz a ich overovanie.
2. Učenie sa uskutočňuje prostredníctvom regulačných a autoregulačných mechanizmov, pričom dôležitú úlohu zohrávajú spätné informácie, ktoré môžu byť vonkajšie, vnútorné a priebežné, výsledkové, pozitívne a negatívne, dôležitá je sebakontrola,
3. Efektivita učenia sa je závislá od interakcie vonkajších a vnútorných podmienok. Medzi vnútorné podmienky možno zaradiť motiváciu, predchádzajúce vedomosti, spôsobilosti, skúsenosti, osobné vlastnosti a metódu učenia. Medzi významné vonkajšie podmienky možno zaradiť rodinné, školské, skupinové vplyvy, emocionálnu atmosféru v triede a pod.

Đurič, Grác a Štefanovič (1988) uvádzajú štyri všeobecne platné zákony učenia:

1. zákon opakovania,
2. zákon spätnej väzby,
3. zákon transferu a
4. zákon motivácie.

Na nasledujúcich stranách si charakterizujeme uvedené zákony a pokúsime sa o ich *aplikáciu do praxe učiteľa*.

4.4.1 Zákon opakovania

Tento zákon hovorí o tom, že v priebehu učenia sa opakované výkony jedinca približujú k cieľovej podobe výkonu. Zjednodušene povedané opakovaním sa výkony menia, zlepšujú. Čím viac si učivo opakujeme, tým lepšie ho ovládame. Zákon opakovania je úzko spojený so zákonitosťami procesu pamäti, obnovuje a posilňuje pamäťové stopy v mozgu a tým zabezpečuje trvácnosť naučeného. Pre učiteľa je užitočné vedieť, že opakovanie učiva by nemalo byť len mechanické. Pri opakovaní je potrebné dodržať pravidlá *systematickosti, postupnosti, štruktúrovanosti, motivovanosti a mentálnej hygieny*. Konkrétne odporúčania pre aktívne opakovanie uvádza Drlíková et al. (1992) nasledujúco:

- opakovať rozličnými spôsobmi,
- opakovať systematicky,
- z foriem opakovania využívať časovo distribuované opakovanie (s prestávkami),
- zapájať pri opakovaní vyššie psychické funkcie,
- dodržiavať psychohygienické zásady,
- motivovať učiaceho sa do aktívneho opakovania,
- využívať pri opakovaní kladný špecifický aj nešpecifický transfer.

Opakovanie je dôležité pre študenta i pre učiteľa. Študentovi poskytuje širokú základňu informácií, ktoré môže využiť pri rozličných činnostiach, pri riešení teoretických a praktických problémov. Učiteľovi pomáha zvýšiť efektívnosť svojho pôsobenia na študentov. Učiteľ opakovaním upevňuje vedomosti študenta, na ktoré môže nadviazať pri odovzdávaní učiva študentom na ďalších vyučovacích hodinách. Pri opakovaní zohrávajú významnú úlohu všetky kognitívne procesy, aktivizovaná je najmä pamäť.

4.4.2 Zákon spätnej väzby

Zdokonaľovanie výkonu v priebehu učenia je určované sústavou regulačných a autoregulačných procesov a zdokonaľovaním tejto sústavy. Zákon spätnej väzby možno znie zložito, no jeho princíp je jednoduchý. Učiaci sa človek sleduje priebeh a výsledok svojho učenia. Informácia o priebehu a výsledku učenia je spätnou väzbou pre učiaceho sa na základe ktorej koriguje, mení ďalšie svoje kroky pri učení. Spätná

väzba prichádza z vnútra (hovoríme o samoregulácii učenia) alebo z vonku, najčastejšie od učiteľa alebo rodiča.

Význam uplatnenia tohto zákona vo vyučovaní je v tom, že spätná väzba podáva informácie, či sú dosiahnuté výsledky v súlade so stanovenými výučbovými cieľmi. V procese vyučovania sa uskutočňuje najčastejšie v podobe skúšania a hodnotenia.

V psychológii sú známe viaceré druhy spätnej väzby, konkrétne (Chmelárová, Sawicki, Kováč, 2010):

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

Okrem záverečnej spätnej väzby je dôležitá aj priebežná spätná väzba. Tá informuje o tom, či študent robí práve tú činnosť, ktorá mu je určená, či postupuje správne a či má činnosť osvojenú. Umožňuje korigovať chyby v priebehu učenia, nie len na konci, keď sú už chyby zafixované a ťažšie korigovateľné. Priebežná spätná väzba je účinná:

- ak je poskytovaná okamžite,
- ak je opisom pozorovaného správania (nie jeho hodnotením),
- ak je dávaná bez morálnych súdov,
- najlepšie ak je poskytovaná viacerými osobami.

Spätná väzba vo vyučovacom procese je potrebná pre učiteľa aj žiaka. Poskytujú si ju vzájomne a to verbálne aj neverbálne. Pre obidve strany má spätná väzba funkciu informačnú a motivačnú.

4.4.3 Zákon transferu

Transfer možno charakterizovať 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. Vo všeobecnosti delíme transfer na:

- *pozitívny* – naučenie sa jednej činnosti uľahčí učenie sa inej činnosti,
- *negatívny* – naučenie sa jednej činnosti bráni pri učení sa inej činnosti. Negatívny transfer nazývame interferencia. *Interferencia* môže byť:

1. proaktívna – ak skôr naučené A bráni naučeniu B,
2. retroaktívna - ak naučené B negatívne vplýva na zapamätanie A.

V oblasti učenia sa transfer delí na špecifický a nešpecifický. *Špecifický* transfer sa vyznačuje tým, že využíva výsledky predchádzajúceho učenia na učenie nasledujúce, ktoré sú obsahovo podobné. Pri *nešpecifickom* transfere ide o prenos spôsobilostí, zo situácie na inú, zdanlivo s ňou nesúvisiacu. Týka sa všeobecných faktorov učenia ako sú metódy, spôsoby riešenia úloh, techniky učenia sa a emocionálneho prispôsobovania sa (Drlíková et al., 1992).

Možnosť uplatnenia transferu je tým vyššia, čím sa jedná o vyšší druh učenia. Najlepšia je pri pojmovom učení a učení riešením problému, lebo je tu možné nachádzať vzťahy, vytvárať princípy a tie prenášať do iných oblastí. Schopnosť pozitívneho transferu je možné cvičiť a rozvíjať. Učiteľ by mal ísť príkladom a pri výklade využívať transfer (pozitívny, špecifický i nešpecifický), nabádať žiakov k tomu, aby transfer využívali. Z hľadiska školského kontextu je význam zákona transferu uplatniteľný aj pri zabránení interferencie (negatívneho transferu) vo vyučovaní, napríklad tým, že sa v rozvrhu žiakov nebudú zaradzovať podobné predmety za sebou.

4.4.4 Zákon motivácie

Posledným no nemenej dôležitým (práve naopak) zákonom učenia je zákon motivácie. Učenie závisí od motivácie, od výsledkov predchádzajúceho učenia, od vlastností jedinca a jeho aktuálneho stavu, od vonkajších podmienok a vzájomného pôsobenia vonkajších a vnútorných činiteľov. V podstate platí, že čím je motivácia väčšia, tým je vyššia aj učebná aktivita. Žiaci s rovnakou inteligenciou majú preto odlišné známky, lebo je za ich výkonom ukrytý rozdielny stupeň motivácie. Motiváciu učenia zabezpečujú motívy, ktoré vyvierajú z potrieb človeka. Podnet, ktorý sa zakladá

na potrebu niečo robiť, aby sa uspokojila potreba, sa nazýva motivačný činiteľ. Motívy sú v podstate pohnútky k činnosti. Vznikajú na základe vnútorných potrieb, ktoré podnecujú osobnosť k ich uspokojeniu a na základe podnetov, ktoré podnecujú osobnosť v činnosti v určitom smere. Tie podnety, ktoré majú motivačný účinok, nazývame incentívami, ide o vonkajšie motivačné činitele.

Medzi motívy, ktoré najvýznamnejšie ovplyvňujú učenie radíme:

1. **Poznávacie motívy.** V ich prípade hovoríme o vnútornej motivácii. Človek sa učí preto, aby vedel, poznal. Samotná činnosť poznávania, skúmania, učenia sa plne uspokojí danú potrebu (vedieť, poznať, rozumieť).

2. **Výkonové motívy.** Chápanie výkonovej motivácie dôkladne rozpracovali D. N. McClelland, J. W. Atkinson. V našich súvislostiach je možné predpokladať, že celkový výkonový motív človeka sa skladá z *tendencie dosiahnuť úspech* a z *tendencie vyhnúť sa neúspechu*, ktorú je v podstate možné chápať ako prejav úzkosti. Od toho, ktorá z tendencií v človeku prevláda, sa odvíja jeho výkonová motivácia. Rozlišujeme vysokú a nízku úroveň motívu výkonu. Vysoká úroveň výkonu nastáva, ak v človeku prevláda tendencia dosiahnuť úspech, ak naopak prevažuje tendencia vyhnúť sa neúspechu, hovoríme o nízkej výkonovej motivácii. Výkonová motivácia ovplyvňuje voľbu pracovných a školských úloh. Tí žiaci, u ktorých prevláda tendencia vyhnúť sa neúspechu (majú nízku úroveň motívu výkonu), zvyknú voliť úlohy, ktoré sú príliš jednoduché, alebo extrémne ťažké. Žiaci s prevládajúcou tendenciou dosahovať úspech (vysokou úrovňou motívu výkonu) si volia primerane náročné úlohy. Výkonová motivácia determinuje pripisovanie (*atribúciu príčin*) vlastného úspechu a neúspechu. Ľudia s vysokou mierou motívu výkonu pripisujú príčiny úspechu vlastnému úsiliu a svojim schopnostiam. Neúspech častejšie pripisujú nestabilným príčinám ako smola alebo nedostatok úsilia. Žiak s nízkou mierou motívu výkonu odôvodňuje úspech náhodou, alebo tým, že si vybral nenáročnú úlohu. Neúspech si často vysvetľuje vlastnou neschopnosťou, čo je značne demotivujúce pre jeho ďalšie snaženie. Z uvedeného vyplýva dôležitosť ovplyvnenia výkonovej úrovne žiaka učiteľom. Džuka (2003) vo svojej učebnici uvádza a opisuje tréningový program zameraný na zmenu atribučnej štruktúry žiaka. Vo všeobecnosti však môžeme povedať, že usmerňovať výkonovú motiváciu žiaka môžeme tým, keď mu umožníme čo najčastejšie si zažívať v procese učenia a vyučovania úspech.

3. **Sociálne motívy.** K sociálnym motívom patria:

- a) Motív afiliácie, sociálnej väzby charakterizovaný ako úsilie o priateľské vzťahy. Takto motivovaní žiaci podávajú školské výkony preto, aby si udržali náklonnosť rodičov, učiteľov, spolužiakov, lepšie pracujú v skupine, v pozitívnej pracovnej klíme.
- b) Motív moci. Ľudia, ktorí chcú mať vplyv, lepšie pracujú na seminároch, na ktorých môžu vyjadriť svoje názory, postoje.

K ďalším motivačným faktorom, ovplyvňujúcim učenie (nemožno ich stotožniť s motívmi) patria: záujmy, hodnoty a postoje. Nemôžeme očakávať záujem študenta o každý predmet, dokonca záujmy nemusia korešpondovať so školským učením. Hodnoty učiva sa musia kryť s hodnotovým rebríčkom študenta. Možno predpokladať, že konkrétne postoje študenta k učiteľovi môžu priamo vplývať na jeho ochotu vynakladať úsilie na hodinách.

Motivácia k učeniu môže byť vnútorná a vonkajšia, pričom **vnútorná motivácia** má na učenie v školských podmienkach veľký význam. Vnútorná motivácia sa chápe ako stav, ktorý „núti“ jedinca niečo robiť alebo niečomu sa učiť pre vlastné uspokojenie, pre vlastný zážitok. Osoba, ktorá je do učenia vnútorne motivovaná, ochotne sa učí, pretože samo učenie ju teší a jeho výsledok ju uspokojuje. Vnútorná motivácia je oveľa dôležitejšia pre učenie, pretože popud k učeniu vychádza priamo zo žiaka. **Vonkajšia motivácia** v učení sa chápe ako stav, keď jednotlivec sa učí nie z vlastného záujmu, ale pod vplyvom vonkajších motivačných činiteľov. Je zrejmé, že vonkajšia motivácia v učení má nižšiu hodnotu ako motivácia vnútorná. Učiteľ by sa mal u žiakov snažiť o zvnútornenie vonkajšej motivácie.

Zvnútornenie vonkajšej motivácie predpokladá isté podmienky:

1. **Vývinové osobitosti žiakov:** Motivácia a vývinové osobitosti musia byť zosúladené. Ak je úloha nad sily učiaceho sa, ak je cieľ príliš vzdialený, vonkajšia motivácia sa nezvnútorní.
2. **Minulá skúsenosť:** Učenie je najviac ovplyvňované predchádzajúcou skúsenosťou, bez jej rešpektovania nie je možné motivovať jedinca do ďalšieho učenia sa.
3. **Seberealizácia:** Bez rešpektovania túžby seberealizácie nie je možné motivovať do ďalšieho učenia sa.

4. *Ašpiračná úroveň*: Rozumieme pod ňou to, čo jedinec očakáva v učení v oblasti svojich úspechov. Ide o úroveň cieľov, ktoré si jedinec stanovuje a v ktorých očakáva úspech.
5. *Záujmy*: Poznanie záujmov žiaka a študenta poskytuje významné prostriedky pre motiváciu. Študenti sú viac motivovaní do učenia v tých predmetoch, o ktoré majú záujem.
6. *Znalosť výsledkov výkonu v učení*: Ak študenti poznajú dosiahnutú úroveň v učení, stáva sa táto znalosť silným motivačným činiteľom pre ďalšie etapy učenia.
7. *Stanovenie cieľov*: Presné a jasné čiastkové ciele, ktoré sa snaží študent dosiahnuť, sa stávajú silnou motiváciou.
8. *Tendencia dokončiť úlohu*: Pri riešení úlohy vzniká v osobnosti „napätý systém“, ktorý je zameraný na dosiahnutie daného cieľa. Keď sa cieľ dosiahne, napätie sa uvoľní.
9. *Odmena a trest*: Odmenu považujeme za pozitívnu a trest za negatívnu motiváciu. Využitie odmien má prevládať nad používaním trestov. Aby bolo odmeňovanie a trestanie efektívne, je potrebné dodržiavať zásady odmeňovania a trestania.
10. *Úspech a neúspech*: Zážitok úspechu v učení motivuje žiaka a študenta prežiť pocit úspechu, a preto vynakladá väčšie úsilie v učení (Drlíková et al., 1992).

Džuka (2003) uvádza niekoľko konkrétnych techník, ktoré pomáhajú učiteľovi pozitívne ovplyvniť motiváciu k učeniu. Mnohé z nich rešpektujú vyššie uvedené podmienky zvnúťornenia motivácie jedinca. Ide o tieto techniky:

- Povedať žiakom a študentom presne, čo majú robiť, čo dosiahnuť.
- Pochvala by mala byť efektívna, to znamená, že by mala byť: používaná primerane k výkonu, dávaná kontingentne (nenáhodne), mala by byť špecifická, je potrebné ju vzťahovať k hodnote výkonu, mala by sa použiť v rámci individuálnej vzťahovej normy (nie v porovnaní s výkonmi iných), mala by byť zameraná na úspech, ktorý sa pripisuje úsiliu a schopnostiam jedinca, mala by byť udelená tak, aby podporila sebaúctu jedinca.
- Známkovanie a testy používať obozretne, aby sa študent neučil len vtedy, keď bude známkovaný alebo len pred testom, známka za test musí študenta informovať nie trestať.

- Vzbudiť napätie, zvedavosť, vyvolať prekvapenie, pochybnosti, konflikt a neistotu.
- Urobiť niečo neočakávané.
- Využiť simulácie, hry a ďalšie aktivizačné metódy výučby.
- Znížiť atraktivitu iných (konkurenčných) motivačných činiteľov na minimum, napr. tých, ktorí najviac vyrušujú zapojiť do práce, eliminovať nudu a pod.
- Znížiť nepríjemné následky vyučovania, napr.: strach, strata sebaúcty, nepohodlie, rýchle postupovanie v látke, musieť prestať so zaujímavou prácou, byť priradený do skupiny najslabších, písať test z neprebratej látky, dostať otázku, ktorej študent nerozumie, zažívať situáciu ignorovania zo strany učiteľa a pod.

4.5 AUTOREGULÁCIA UČENIA

V dnešnej dobe, sa ako cieľ vzdelávania u žiakov, kladie do popredia, rozvoj schopnosti efektívne sa učiť. Aj z toho dôvodu sa čoraz častejšie hovorí o autoregulácii učenia. Existujú dva prístupy (pedagogický a psychologický) k autoregulácii, ktoré fungujú vedľa seba, ale navzájom sa neovplyvňujú (popísané sú podľa Mareša (2013)). *Pedagogický prístup* definuje autoreguláciu na základe vnútornej kontroly a riadenia v protiklade k vonkajšej kontrole a riadeniu. V takto zadefinovanej autoregulácii sa rozlišujú tri dimenzie:

1. sociologická (žiak pracuje nezávisle od učiteľa a spolužiakov, riadi sám seba);
2. pedagogická (žiak vyučuje sám seba);
3. psychologická (osobnostné faktory, psychické potreby, kritické myslenie, zodpovednosť atď.).

Druhý, *psychologický prístup* chápe autoreguláciu ako kontinuálnu charakteristiku jedinca. Vysoká úroveň autoregulácie sa prejavuje aktivitami, ktoré jedinec uskutočňuje slobodne a samostatne, pretože ich on sám považuje za zaujímavé a dôležité. Nízka úroveň autoregulácie sa prejavuje vykonávaním aktivít na základe vonkajšieho tlaku dospelých a ich vykonávanie sa spája s nepríjemným prežívaním.

Autoreguláciou učenia rozumieme riadenie vlastného učenia, teda toho procesu, v ktorom žiak podľa obrazu o sebe „pretvára“ svoje mentálne schopnosti do zručností potrebných na učenie. Základom je vždy jeho pohľad na seba a to, či sa pritom bude riadiť svojím okolím alebo životnými cieľmi (Ondrejko, 2014).

Autoregulácia učenia (seba-riadenie) je taká úroveň učenia, keď sa žiak stáva aktívnym aktérom svojho vlastného procesu učenia jednak po stránke činnostnej a motivačnej, tak aj po stránke metakognitívnej (uvedenie si vlastných myšlienkových krokov a ich významu). Učiaci sa pritom snaží dosiahnuť určité sebou stanovené ciele (vedomosti, zručnosti, známky, spoločenské uznanie, profesijné uplatnenie), iniciuje a riadi svoje vlastné úsilie, vytvára si pozitívny obraz o svojich možnostiach, sústreďuje sa na prácu, venuje zvýšenú pozornosť pokynom, používa špecifické a účinné stratégie učenia, vie si zorganizovať učivo, premyslieť si ho a zapamätať si podstatné, vytvoriť si adekvátne pracovné prostredie, monitorovať svoj postup učenia, efektívne využívať čas, v prípade potreby vie vyhľadať pomoc a podporu v učení, vie odolávať rôznym podnetom (tj. nepodliehať prokrastinácii) atď. Autoregulácia je dispozícia, ktorá sa dá rozvíjať a zdokonaľovať u všetkých (Mareš, 2013).

4.5.1 Prvky a podmienky autoregulácie učenia

Autoregulované učenie v sebe zahŕňa niekoľko prvkov. Medzi *hlavné prvky* môžeme zaradiť (Škoda a Doulik 2011):

- a. motivačné preferencie jedinca
- b. vôľové prístupy; stratégie a techniky učenia, ktoré využíva,
- c. schopnosť metakognície (uvedenie si vlastných myšlienkových krokov a ich významu),
- d. učebné stratégie a stratégie riešenia problémov, ktoré má jedinca k dispozícii.

Autoregulované učenie je okrem týchto základných prvkov, závislé aj na pripravenosti jedincov definovať vlastné ciele učenia, na ich schopnosti byť proaktívnym, vedieť vhodne interpretovať a využívať vlastné úspechy a zlyhania v prospech ďalšieho učenia atď.

Hrbáčková 2010 (in Hladík, Vávrová 2011, s. 9) to ešte viac špecifikuje vo vzťahu k žiakovi, keď vymenováva *podmienky*, ktoré sú potrebné k rozvoju

autoregulácii učenia. Jadrom týchto podmienok sú vedomosti a zručnosti žiaka, ktorý by mal dokázať nasledujúce:

1. mal by si vedieť stanoviť vlastné ciele učenia (čo sa má naučiť);
2. mal by vedieť posúdiť svoje odborné vedomosti a na základe toho usúdiť, čo je schopný dokázať;
3. mal by vedieť zamerať svoju pozornosť na učenie, mať pevnú vôľu a vytrvalosť v učení;
4. mal by si vedieť zvoliť a adekvátne využívať vhodné stratégie učenia;
5. mal by vedieť získavať vedomosti z rôznych zdrojov;
6. mal by vedieť efektívne využívať čas (time-management);
7. mal by vedieť ohodnotiť pokrok vo svojom učení a mieru dosahovania stanoveného cieľa;
8. mal by vedieť odhaliť v čom spočívajú ťažkosti, prekážky v učení a vedieť ich efektívne odstrániť.

4.5.2 Teórie a modely autoregulácie učenia

V odbornej literatúre sa stretávame s mnohými teóriami, resp. modelmi autoregulácie, pričom vždy je kladený dôraz na iný aspekt autoregulácie. Pre školskú prax sú najkľúčovejšie štyri z nich, ktoré si predstavíme v súlade so zdôraznením Mareša (1998, 2013) .

Prvý model predpokladá priebeh autoregulácie, ktorý je cyklickej povahy. Autoregulácia učenia prebieha v troch na seba nadväzujúcich a opakujúcich sa fázach: (1) *fáza zvažovania a plánovania* toho, čo je potrebné sa naučiť - dochádza tu k stanoveniu cieľov (zvnútornenie učebných cieľov) a strategickému plánovaniu (premyslenie krokov) s voľbou vhodných učebných stratégií; (2) *fáza realizácie činnosti a kontroly jej priebehu*, kedy dochádza k zameraniu pozornosti na úlohu a zvolené stratégie, optimalizovanie svojich síl a kontrola jednotlivých aspektov svojho výkonu; (3) *fáza sebareflexie* potom, čo činnosť skončila, ktorá pozostáva z porovnania výsledku so zadanými úlohami a cieľmi, ktoré ovplyvňuje budúce spôsoby konania. Na konci tohto procesu sa objavuje prispôsobenie, ktoré vedie jedinca k zmene svojho prístupu k autoregulácii počas ďalšieho učenia.

Druhý model taktiež predpokladá cyklický priebeh autoregulácie a rozlišuje štyri fázy autoregulácie: (1) *premýšľanie* (o svojich vedomostiach k danej téme), *plánovanie*, *aktivovanie*; (2) *monitorovanie* činnosti a seba; (3) *kontrola a riadenia*; (4) *reflexia* a reakcia po skončení činnosti. Okrem toho, tento model opisuje aj to, na ktoré štyri oblasti sa autoregulácia zameriava: (1) poznávanie (kognície); (2) motivácia; (3) konanie; (4) kontext.

Tretí model zdôrazňuje hierarchickú štruktúru autoregulácie, do popredia dáva pojem autoregulované učenie, ktoré pozostáva z troch zložiek: (1) *regulácia spôsobu spracovania poznatkov a výber štýlu učenia*, (2) *regulácia procesu učenia* (plánovanie, monitorovanie a hodnotenie činnosti); (3) *regulácia jedincovho „ja“* prostredníctvom vytyčovania potrebných cieľov a prostriedkov, prostredníctvom motivácie, vôle a emócií.

Štvrtý model sa zameriava na to, ako ciele ovplyvňujú konanie ľudí, poukazuje na tzv. behaviorálnu autoreguláciu tj. predpoklad, že správanie jedinca smeruje k určitému cieľu, pričom je kontrolované a riadené spätnou väzbou. Toto tvrdenie umožňuje individualizáciu, pretože poukazuje na fakt, že žiaci si vyberajú také cesty učenia, ktoré zodpovedajú ich záujmom, osobným plánom, životnej situácii. Žiaci sa navzájom líšia svojím sebaobrazom, tým, čím chcú byť a na základe toho riadia sami seba, zameriavajú sa určitým smerom, ktorý nemusí byť v súlade s predstavou iných – rodičov, učiteľov, trénerov a pod. Žiakovi môžeme porozumieť a efektívne ho „zvonku“ viesť, len ak sa usilujeme porozumieť jeho osobným cieľom, ktoré sú prioritné v oblasti autoregulácie jeho učenia a správania. Ciele žiaka môžu byť dvojaké: tie, ktoré ho priťahujú, usiluje o ich dosiahnutie alebo také, ktoré ho odpudzujú, snaží sa im vyhnúť. Týmto cieľom zodpovedajú *dva typy spätnoväzbových slučiek* – negatívna a pozitívna. Negatívna spätnoväzbová slučka znižuje rozdiel medzi aktuálnym stavom a stavom žiadúcim tj. znižuje rozdiel medzi referenčnou hodnotou (cieľ) a vstupným stavom. Pozitívna spätnoväzbová slučka zväčšuje rozdiel medzi aktuálnym stavom a stavom nežiadúcim. Cieľ tu vystupuje ako anti-cieľ tzn. odpudzovač.

4.5.3 Pohľad na autoreguláciu učenia z hľadiska vývinu

Na začiatku je dieťa/žiak niekým riadený (rodič, učiteľ), teda do popredia sa dostáva vonkajšia kontrola. Najlepšia vonkajšia kontrola je však tá, ktorá sa postupne mení na autoreguláciu. Autoregulácia sa však nevyvíja automaticky, je výsledkom systematického ovplyvňovania inými ľuďmi a aktívnym snažením daného jedinca. Táto premena autoregulácie je celoživotným procesom, priblížime si kľúčové fakty pre jednotlivé obdobia, ktoré rozpracováva Mareš (2013).

V rámci *predškolského veku* sa dieťa učí ovládať svoju impulzivitu, podriaďovať sa pokynom dospelých. V tomto období treba deti viesť k tomu, aby skúšali nové činnosti; verejne vystupovali v známych skupinách; prinášali vlastné nápady a názory; vedeli vedome udržať pozornosť; uvedomovali si svoje aj cudzie emócie a potreby; predpokladali dôsledky svojho správania.

Na *prvom stupni základnej školy* má významnú úlohu učiteľ. Pod jeho vedením sa žiaci učia poznávať a rozumieť samým sebe. Medzi vlastnosti, dôležité k učeniu a práci, ktoré sa tu rozvíjajú patrí: spoľahlivosť, starostlivosť, sebadôvera, kooperácia. Učia sa stanoviť si ciele, naplánovať prácu, vytrvať v nej a ohodnotiť jej výsledok, za ktorý dokážu prijať zodpovednosť.

U *dospievajúcich žiakov* sa už predpokladá, že poznajú samých seba a ich úlohou je naučiť sa správne učiť sami a to práve prostredníctvom zdokonaľovania postupov, ktoré pri učení využívajú. Okrem toho sú pre toto obdobie charakteristické ďalšie aspekty, ktorým sa majú dospievajúci žiaci naučiť, konkrétne prejavovať iniciatívu; prinášať vlastné nápady a názory, ktoré si vedia obhájiť; vedieť si stanoviť ciele; stanoviť podmienky, podľa ktorých budú hodnotiť úspešnosť svojho konania resp. vyvodzovať dôsledky pre ďalší postup; zosúladiť osobné ciele so školskými povinnosťami; stanoviť si priority; organizovať si čas; vedieť pracovať s emóciami; nadväzovať a udržiavať interpersonálne vzťahy atď.

U *dospelých osôb* sa objavuje potreba zladenia pracovného, rodinného života a učenia. Dospelá osoba dokáže hodnotiť samu seba (klady aj zápory), analyzovať príčiny ne/úspechu, jej motivácia je silnejšia než u dospievajúcich, pracuje samostatnejšie, vie si lepšie rozvrhnúť čas, je schopná vyhľadať pomoc, keď potrebuje. Ťažkosti jej robí nájdanie správnych stratégií učenia.

4.5.4 Diagnostika autoregulácie

V súčasnosti máme k dispozícii viacero nástrojov zisťujúcich úroveň autoregulácie, delia sa na kvalitatívne a kvantitatívne (spracované podľa Mareša, 2013).

Medzi *kvalitatívne prístupy* patrí rozhovor (zameriava sa na to, aké postupy pri učení využíva); analýza žiakových poznámok, nákresov, komentárov; žiakova verbalizácia myšlienkových pochodov pri určitom postupe, riešení úloh; žiakov denník popisujúci to, ako sa učí, čo vyskúšal pri učení, hodnotenie činnosti a ne/úspechov; stimulované vybavenie (nahrávka žiaka pri riešení úlohy, ktorú následne komentuje).

Medzi *kvantitatívne prístupy* patria dotazníky, v ktorých žiaci hodnotia vlastné postupy napr. Self-regulation test for children, Motivated Strategies for learning Questionnaire atď.

V súvislosti s diagnostikou autoregulácie je potrebné uviesť aj základné *charakteristiky žiaka*, ktorý sa hodnotí ako pokročilý v rámci rozvoja autoregulácie. Takýto žiak si stanovuje špecifické, hierarchicky usporiadané a vzdialenejšie ciele; je orientovaný na priebeh učenia (nie na výkon a výsledok učenia); svoju osobnú zdatnosť vníma ako dostatočnú a je vnútorne motivovaný. Čo sa týka samotnej činnosti, má jasný plán, kontroluje priebeh svojho konania (nie len výsledky) a verí si. V rámci sebareflexie sa snaží hodnotiť sám seba, pričom príčiny ne/úspechu hľadá v použitých stratégiách (a nie vo svojich schopnostiach), dokáže sa dobre adaptovať na meniace sa podmienky.

4.5.5 Intervencia

V časti o rozvoji autoregulácie sme uviedli, že autoregulácia nie je spontánny proces, ale potrebné je cielené pôsobenie na jej rozvoj. V tejto súvislosti je dôležité, na akej úrovni má podpora tohto rozvoja pôsobiť. Môže ísť o školskú triedu (učiteľ so žiakmi) alebo školu (učiteľský zbor so všetkými triedami). Na úrovni triedy máme k dispozícii tri typy intervencie (Mareš, 2013):

1. Nacvičovanie postupov, ktoré rozvíjajú autoreguláciu – stanovených bolo 12 zásad určených k rozvíjaniu autoregulácie napr. posudzovanie samého seba a svojej činnosti vedie k hlbšiemu porozumeniu procesu učenia;

2. Odstraňovanie nevhodného alebo málo účinného správania (kognitívno-behaviorálne postupy) – žiak je trénovaný, aby sa napr. plne sústredil, aby nepanikáril a zvládal svoje negatívne emócie, ak má strach, že nesplní stanovené úlohy; u žiakov dochádza k tréningu v simulovaných situáciách; predvádzanie správneho riešenia prostredníctvom vzoru (skúsenejší spolužiak, učiteľ);
3. Využívanie postupov, ktoré vychádzajú zo sociálno-kultúrnych a sociálno-psychologických teórií. Môže sa využívať recipročné vyučovanie alebo kooperatívne učenie. V rámci recipročného vyučovania predstavuje učiteľ vzor, ktorý predvádza žiakom ako postupovať formou „premýšľania nahlas“ a žiak si to potom vyskúša. Kooperatívne učenie znamená prácu v skupinách, kde sa žiaci učia od spolužiakov.

4.5.6 Individuálne charakteristiky vo vzťahu k učeniu

V autoregulácii učenia sa uplatňujú jednak všeobecne platné zákony učenia, ktoré sme už popísali vyššie v tejto učebnici, ale významnú úlohu tu zohrávajú aj individuálne charakteristiky vo vzťahu k učeniu, ktoré prinášajú individuálne rozdiely v učení. Medzi tieto individuálne charakteristiky zahrňame (Veselský 2005):

- vek učiaceho sa a ontogenetické faktory v oblasti kognitívnej, emocionálnej, motivačnej, vôľovej, sociálnej atď.;
- schopnosti – ako všeobecnú úroveň tj. inteligenciu, tak aj špecifické schopnosti napr. matematické, jazykové atď.
- vlastnosti temperamentu (ktoré ovplyvňujú rýchlosť učenia sa a pracovné tempo) a vlastnosti charakteru (napr. pracovitosť, zodpovednosť, dôslednosť alebo naopak lenivosť),
- predchádzajúce vedomosti a skúsenosti tzv. prekoncepty,
- motivačné, vôľové a emocionálne charakteristiky
- stratégie (techniky, metódy) učenia (popísané nižšie v rámci samostatného učenia)
- kognitívny a učebný štýl, ktorým sa budeme venovať podrobnejšie.

Kognitívny štýl (spracované podľa autorov Mareš, 2013; Orosová, Madarasová Gecková, 2005) vyjadruje pre osobu obvyklý spôsob vnímania, spracovania a interpretovania informácií, tiež obvyklý spôsob riešenia problémov,

myslenia, spomínania (zapamätávania). Ovpływujú aj emócie, keďže vyzdvihujú faktory, ktoré aktivujú emócie, druhy pocitov a ich intenzitu. Kognitívny štýl určuje typický výkon jedinca. Je fixný, relatívne stabilný a viac-menej vrodený. Medzi príklady kognitívnych štýlov môžeme uviesť nasledujúce:

- *globálnosť* (zameranosť na celok) / *analytickosť* (zameranosť na časti, detaily),
- *impulzívnosť* (rýchle rozhodovanie a odpovede, unáhlenosť, častá chybovosť) / *reflexívnosť* (pomalosť, opatrnosť, premýšľanie, zvažovanie viacerých alternatív)
- *tolerantnosť* / *netolerantnosť* k neistote pri poznávaní
- *tendencia k riskovaniu* / *tendencia k opatrnosti*
- *flexibilita postupu* / *fixovanosť postupu*
- *verbalizovanie* / *vizualizácia* poznávaného materiálu
- podľa toho ako riešia problémy: *adaptor* (riešenie v rámci dohodnutých noriem, postupov) / *inovátor* (prekračujúci stanovené hranice)

V oblasti vyučovania sa ako najdôležitejšie javia tri dimenzie kognitívneho štýlu:

- *Presnosť* vs. *približnosť* – jedinec orientovaný na presnosť odkladá tvorbu hypotéz pri probléme až dovtedy, kým si nezhrmaždí dostatočné množstvo informácií; jedinec orientovaný na približnosť si vytvorí hypotézy rýchlo a keď sa hypotéza nepotvrdí, začína odznovu;
- *Závislosť* (globálnosť) vs. *nezávislosť* (analytickosť) *na poli* – Jedinec s globálnym kognitívnym štýlom je menej schopný rozlíšiť podstatné podnety od nepodstatných; sústreďuje sa na celok, fakty, kontext; snaží sa pochopiť zmysel, vzťahy, súvislosti a podobnosti; disponuje dobrými verbálnymi schopnosťami. Na druhej strane jedinec s analytickým kognitívnym štýlom analyzuje, rozoberá vnímaný materiál na časti, zameriava sa na detaily, odlišnosti a preniká do podrobností, môže mať problém so zovšeobecňovaním.
- *Uvážlivosť* (reflexívnosť) vs. *impulzívnosť* – jedinec s uvážlivým kognitívnym štýlom sa dopúšťa menšieho počtu chýb, túži odpovedať správne, rozmýšľa nad správnou odpoveďou; Jedinec s impulzívnym kognitívnym štýlom chrlí množstvo odpovedí s nádejou, že niektorá bude

správna a že aj na základe chýb získajú od učiteľa spätnú väzbu, ktorá ich navedie k správnej odpovedi.

Kognitívny štýl je ťažko ovplyvniteľný, ide o istú osobnostnú úroveň, ktorá sa zisťuje napr. dotazníkom MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) alebo dotazníkom GSD (Gregorc's Style Delineator). *Dotazník MBTI* rozlišuje 4 temperamentové typy, ktoré pri učení postupujú odlišne:

- temperamentový typ ST, u ktorého prevláda vnímanie s myslením – jedinec sa prejavuje praktickosťou, neosobnosťou, prízemnosťou;
- temperamentový typ NT, u ktorého prevláda intuícia s premýšľaním – jedinec sa prejavuje ako neosobný, invenčný, koncepčný;
- temperamentový typ SF, u ktorého prevláda vnímanie s cítením - jedinec sa javí ako spoločenský, družný, praktický;
- temperamentový typ NF, u ktorého prevláda intuícia s cítením – jedince sa javí ako entuziastický, s hlbokým vhlľadom, vrelý.

Dotazník GSD rozlišuje 4 kognitívne štýly:

- konkrétne sekvenčný – jedinec uplatňuje usporiadaný postup krok za krokom;
- konkrétne náhodný – jedinec uplatňuje postup pokusom a omylom tzv. inštinktívny;
- abstraktne sekvenčný – jedince postupuje analyticky a logicky;
- abstraktne náhodný – jedinec využíva holistický, neštrukturovaný postup.

Učebný štýl vyjadruje individuálny spôsob učenia a podmienky, ktoré učiaci sa pri učení uprednostňujú. Vyvíja sa z vrodeneho základu tj. z kognitívneho štýlu, ale obohacuje sa a mení počas života. Učebný štýl je plastický, môže sa meniť v závislosti od kontextu učenia (Mareš, 2013). Jeho poznanie a rešpektovanie výrazne zefektívňuje proces učenia na strane učiaceho sa, ale aj proces riadenie edukačného procesu zo strany vyučujúceho.

Existuje niekoľko klasifikácií učebných štýlov. Uvedieme si najznámejšie z nich, konkrétne učebné štýly P. Honeya a A. Mumforda, učebné štýly D. Kolba a učebné štýly podľa zmyslových preferencií (spracované podľa autorov: Orosová, Madarasová Gecková, 2005; Rovňanová, 2015).

Učebné štýly P. Honeya a A. Mumforda poukazujú na rozdiely medzi aktivátormi, reflektormi, teoretikmi a pragmatikmi. Aktivátori sú aktívni, otvorení novým skúsenostiam a zážitkom, ktoré ich motivujú k úspechom, avšak pri dlhodobej realizácii sa nudia. Reflektori sa zameriavajú na zbieranie informácií, poznatkov predtým než dospejú k určitým záverom, svoje zážitky skúmajú z rôznych perspektív. Teoretici uprednostňujú racionalitu, pozorovania spájajú do teórií a problémy riešia logicky krok za krokom. Pragmatici sa zameriavajú na konkrétne riešenie problémov, na aplikáciu teórie do praxe, na experimentovanie.

V rámci klasifikácie *učebných štýlov D. Kolba* sa rozlišujú 4 kategórie učebných štýlov: akomodátori, divergeri, asimilátori, konvergeri. Ich charakteristika je uvedená v tabuľke.

Učebné štýly D. Kolba

Spôsob získavania informácií	Konkrétnymi skúsenosťami	Abstraktnou tvorbou pojmov
Uvážlivým pozorovaním	DIVERGÉRI	ASIMILÁTORI
	<ul style="list-style-type: none"> Dobrá predstavivosť a uvedomovanie si významov a hodnôt Dosahujú vyššie výkony v situáciách vyžadujúcich formulovanie alternatívnych myšlienok, predstavivosť a orientáciu na vlastné pocity Špecializujú sa na umenie 	<ul style="list-style-type: none"> Uprednostňujú abstraktné pojmy a uvážlivé pozorovanie Majú dobré induktívne myslenie, dokážu vytvárať teoretické modely Uplatňujú sa v prírodných vedách, matematike Pôsobia vo vede a v plánovacích oddeleniach
Aktívnym experimentovaním	AKOMODÁTORI	KONVERGÉRI
	<ul style="list-style-type: none"> Zdôrazňujú konkrétne skúsenosti a aktívne experimentovanie Naplánované úlohy vykonávajú realisticky Hľadajú príležitosti, sú aktívni, riskujú Pôsobia tam, kde sa vyžaduje rýchla adaptácia na zmenu situácie 	<ul style="list-style-type: none"> Dobré riešenie problémov a aplikácia vlastných predstáv Sú dobrí v situáciách, v ktorých sa vyžaduje správne riešenie problému Uprednostňujú riešenie technických úloh než sociálnych situácií

Najznámejšou a prakticky využiteľnou je klasifikácia *učebných štýlov podľa zmyslových preferencií* (VARK):

- *Vizuálno-neverbálny (zrakovo-obrazový)* učebný štýl preferujú žiaci, ktorí sa najradšej a najlepšie učia, ak informácie vidia v obrazovej podobe. Títo žiaci uprednostňujú pozorovanie a sledovanie vecí a čohokoľvek, čo si dokážu v pamäti predstaviť. Učebný materiál by si mali transformovať do pojmových máp, diagramov, schém. Najviac im vyhovujú učebné výklady, počas ktorých vyučujúci vo veľkej miere využíva multimédiá a názorné ukážky.
- *Auditívny (sluchový)* učebný štýl preferujú žiaci, ktorí sa najlepšie a najradšej učia, ak informácie počujú. Nepotrebuju si robiť veľa poznámok z učebných výkladov, pretože väčšinu informácií si pamätajú a vo svojej pamäti si dokážu vybaviť reč i hlas vyučujúceho či svoj vlastný. Vyučujúci by mal meniť tón a výšku hlasu, zdôrazňovať dôležité časti zvýšením hlasu, pomlčkami, meniť melódiu hlasu, prípadne umožniť žiakom nahrávanie výkladu na médium. Pri učení žiaci s týmto učebným štýlom často využívajú učenie nahlas, prípadne učenie vo dvojici či v skupinke, prípadne si sami vytvárajú nahrávky učiva.
- *Vizuálno-verbálny (zrakovo-slovný)* učebný štýl preferujú žiaci, ktorí sa najradšej a najlepšie učia, ak informácie čítajú z učebných textov, pretože si dobre pamätajú napísaný text a čísla. Dokážu si písaný text v pamäti predstaviť niekedy do detailov (napr. celú stranu v učebnici). Vyučujúci by mal týmto žiakom ponúknuť kvalitnú študijnú literatúru, efektívne je využívanie didaktickej techniky s písaným textom.
- *Kinestetický (pohybový)* učebný štýl preferujú žiaci, ktorí sa najradšej a najlepšie učia, ak s informáciami môžu niečo robiť, napr. manipulovať s učebnými pomôckami či dotýkať sa predmetov a tak si vytvárať asociácie medzi predmetom a učivom, alebo sa môžu pri učení pohybovať. S obľubou vykonávajú praktické pokusy či simulácie. Vyučujúci by mal do výučby začleniť simulácie, animácie, praktické cvičenia, rolové hry. Efektívne je pre tento učebný štýl aj poukazovanie na využiteľnosť teoretických poznatkov v praxi.

Štýly učenia je možné **diagnostikovať** buď kvantitatívnym (napr. dotazníky) alebo kvalitatívnym (napr. rozhovor, analýza produktov činnosti, portfólia) prístupom. Jedným z mnohých diagnostických nástrojov na zisťovanie učebných štýlov, ktorý má

priame implikácie v oblasti autoregulácie učenia, je napr. LSI (Learning Style Inventory – Dotazník štýlov učenia; Dunnová, Dunn 1989, in Mareš 2013), ktorý je zameraný na zisťovanie preferovaných potrieb učiaceho sa v nasledujúcej štruktúre:

1. preferované prostredie pri učení (zvuky, teplota, osvetlenie, nábytok);
2. preferované emocionálne potreby (vnútorná motivácia, vonkajšia motivácia – rodič, učiteľ, vytrvalosť, zodpovednosť za výsledky, štruktúra/flexibilita postupu učenia);
3. sociálne potreby pri učení (sám – v skupine, prítomnosť authority, situácia);
4. preferované kognitívne potreby pri učení (vizuálny, auditívny, kinestetický, zážitkový typ);
5. preferované telesné potreby pri učení (konzumácia, pohyb, ráno/večer, dopoludnie/odopoludnie).

Učebné štýly sa dajú do istej miery meniť. Objavuje sa teda otázka, či ich je potrebné ovplyvňovať a týmto spôsobom meniť. Tak ako uvádza Mareš (2013) môže sa tu objaviť trojaká odpoveď: neovplyvňovať, čiastočne ovplyvňovať, cielene ovplyvňovať.

Ak ich *nebudeme ovplyvňovať*, je potrebné rešpektovať rôzne štýly učenia (ktoré boli diagnostikované napr. v školskej triede) a modifikovať školské vyučovanie, čo je veľmi ťažké pri hromadnom vyučovaní. Existuje tu viacero námietok, ktoré sa týkajú toho, že: (a) diagnostikou len jedným dotazníkom nám uniká veľké množstvo ďalších učebných štýlov, ktoré nepreskúmame; (b) v triede sa nám taktiež môže objaviť mnoho skupín s rôznymi učebnými štýlmi a tým pádom nedokáže učiteľ dostatočne osloviť každého žiaka; (c) taktiež každý žiak disponuje viacerými učebnými štýlmi, jeden môže byť dominantný, ale aj ostatné sú prítomné, hoci menej rozvinuté; (d) štýl učenia je plastický a môže sa časom meniť, preto sa treba vyhnúť škatuľkovaniu žiaka len na jeden učebný štýl; (e) ak by sme žiakovi ukázali, že všetko sa mu prispôsobí, nenaučil by sa prekonávať prekážky a skúšať niečo nové.

Čiastočné ovplyvňovanie štýlov učenia spočíva v podpore a uprednostňovaní toho učebného štýlu, ktorý má žiak prepracovaný, je naňho zvyknutý, ale napriek tomu rozvíjať i ďalšie štýly učenia.

A nakoniec *cielené ovplyvňovanie, zmena a rozvíjanie učebných štýlov*, ktoré sa využíva vtedy, keď žiak nemá žiadny vyhranený učebný štýl (používa ich náhodne, bez premyslenia); uplatňuje nefunkčný učebný štýl (nedokonalé učenie, zlé výsledky); využíva učebný štýl, ktorý už nestačí na nové požiadavky.

4.6 SAMOSTATNÉ UČENIE

Na základe definícií, ktoré sme si uviedli pod pojmom autoregulácia učenia, je zjavné, že autoregulácia učenia predstavuje istú vnútornú kontrolu a riadenie, ide o riadenie vlastného učenia, kedy je žiak aktívnym aktérom v rámci vlastného procesu učenia. Takéto autoregulované učenie je možné najlepšie uplatňovať, trénovať, rozvíjať práve v rámci samostatného učenia. Sú to pojmy, ktoré sa navzájom prelínajú, dopĺňajú, zamieňajú. Z toho dôvodu považujeme za vhodné venovať sa aj samostatnému učeniu v rámci tejto časti.

4.6.1 Podmienky samostatného učenia

Každé učenie sa deje za určitých podmienok, ktoré môžu samotný proces učenia uľahčovať alebo komplikovať. Efektívne je ich poznať a využívať vo svoj prospech tj. negatívne odstrániť, pozitívne podporiť. Tieto podmienky môžu byť rôzne kategorizované napr. na vonkajšie (činnosť učiteľa, interakcia so žiakom, pedagogické požiadavky, rozsah učiva, vybavenie školy, spoločenské podmienky) a vnútorné (únava, pozornosť, biologické podmienky, motivácia, črty osobnosti). Nasledujúce podmienky sa zdôrazňujú ako tie najdôležitejšie (Flešková et al., 1999; Drlíková et al., 1992) - podmienky učenia súvisiace s:

- a) *učiace sa jedince* – Existujú veľké individuálne rozdiely v učení sa žiakov (rýchlosť naučenia, dĺžka zapamätania, úroveň reprodukcie), ktoré sú spôsobené zrelosťou žiaka (niektoré učivo je vhodné, až keď sú zrelé niektoré mechanizmy napr. naučiť sa čítať až od 6,5 roka), predchádzajúcimi skúsenosťami (čím je ich viac, sú trvalejšie a využívané, tým je učenie ľahšie), schopnosťami (inteligencia aj špecifické schopnosti napr. matematické, pohybové).

- b) *učiteľom* – Učiteľ je neodlučiteľnou súčasťou pedagogického procesu, pričom pôsobí celou osobnosťou, potrebami, túžbami, emóciami schopnosťami atď. Dôležitá je odborná, metodická a osobnostná stránka; „čo učiť, ako učiť“, ako kontrolovať a hodnotiť, ako dávať domáce úlohy, ako rozvíjať osobnosť žiaka atď.
- c) *učebnou látkou* – Dôležité je množstvo, náročnosť, významnosť učiva pre žiaka, častosť resp. novosť výskytu daného učiva, usporiadanosť a štruktúra, prehľadnosť, „atraktivita“.
- d) *procesom učenia*, kam zaraďujeme psychohygienické a sociálne podmienky.
- (1) V rámci psychohygienických podmienok sa zdôrazňuje potreba rešpektovania základných zásad psychohygieny. Potrebná je primeraná záťaž (rozvíjanie potenciálu, ale nepreťaženie), zabezpečenie denného režimu v súvislosti s vytvorením dynamického stereotypu (striedanie činnosti s odpočinkom), rešpektovaním krivky únavy, významné je tiež miesto na učenie, pokojné prostredie, fyzikálne podmienky (svetlo, hluk). (2) V rámci sociálnych podmienok sa spomína individuálne a skupinové učenie. Skupinové učenie je efektívnejšie (osvojenie úspešnej metódy učenia, okamžitá spätná väzba o výsledku, na ktorú nadväzuje motivácia), ale len ak je aktívny každý člen skupiny, môže prebiehať ako spolupráca alebo súťaženie.

4.6.2 Predpoklady samostatného učenia

V rámci predpokladov samostatného učenia sa popisuje niekoľko oblastí, kam môžeme zaradiť učebné prostredie, atmosféru v rodine, životosprávu a učebné návyky, podrobne sú popísané autormi Drlíková et al. (1992).

V rámci *učebného prostredia* sa objavuje niekoľko požiadaviek, ktoré majú byť splnené, vo vzťahu k učebnému prostrediu ako predpokladu k samostatnému učeniu. Tieto požiadavky sa týkajú:

- čistoty a poriadku, nakoľko neporiadok pri učení pôsobí rušivo. Na stole majú byť len veci potrebné k učeniu a len z toho predmetu, ktorému sa aktuálne venuje, ostatné pôsobí rušivo a odvádza pozornosť. Aj odnášanie vecí z už naštudovaného predmetu pôsobí pozitívne a vyvoláva zadosťučinenie.

- potreby primeranej atmosféry, nakoľko pri učení pracuje najmä mozog, ktorý je citlivý na nedostatok kyslíka, preto je dôležité vetranie a okysličenie mozgu, zabezpečenie primeranej teploty v miestnosti (zregulovať teplotu na 18-20°C).
- dostatočného osvetlenia priestoru využitým denného slnečného svetla (dopad z ľavej strany na stôl, nie priamo do očí) alebo aj osvetlenia z lampy.
- prostredia, ktoré nám umožňuje sústrediť sa na učenie, v tejto súvislosti je nevyhnutná eliminácia hluku.

V rámci *životosprávy* je dôležitý režim práce a odpočinku (relax). Ďalšie požiadavky sa vzťahujú na:

- Večerné, nočné a ranné učenie - Spánok má trvať najmenej 8 hodín, žiakov treba viesť k tomu, aby sa neučili na úkor spánku, lebo ak spí jeden deň menej, na druhý deň pri tej istej práci spotrebuje viac energie a podá horší výkon. Taktiež by sa nemali učiť v posteli, lebo dojmy z učenia dráždia nervovú sústavu a môžu sa objaviť problémy so zaspávaním, spánok bude menej kvalitný. Ak sa objavujú problémy so zaspávaním z toho dôvodu, že sa vybavuje učený materiál, poukazuje to na prepracovanosť. Niektorí žiaci predpokladajú, že ráno sa učí lepšie a rýchlejšie. To je síce pravda, lebo nervová sústava je odpočínutá, avšak negatívne môže pôsobiť nervozita, ktorá sa tu objavuje, ktorá pochádza z neistoty, či sa stihne všetko naučiť včas. Ranné učenie je tiež negatívne ovplyvňované následnou činnosťou, zapamätanie ráno nadobudnutých vedomostí je negatívne ovplyvnené (interferované) tými, ktoré sa objavujú v škole. Najlepšie sa nadobudnuté vedomosti ukladajú počas spánku.
- Stravu – žiaci, u ktorých sa počas učenia prejavuje veľká dráždivosť a nervozita, by mali konzumovať jedlá s tlmivými, vysokobielkovinovými látkami (živočíšne, mliečne bielkoviny a vitamín B₁). U žiakov prejavujúcich sa útlom sa odporúčajú látky s vysokým obsahom uhľohydrátov (vitamín C, ovocie, zelenina).

V rámci *učebných návykov* je efektívnym nemeniť miestnosť, kde sa žiak učí ani pracovné podmienky, za ktorých sa učí. Občasná zmena býva príjemná, ale nesmie byť častá, lebo si potom vyžaduje psychickú adaptáciu na nové. Dodržiavanie učebných návykov sa týka aj času. Potrebné je učenie v pravidelných hodinách, lebo vtedy sa učenie zautomatizuje a učenie prebieha bez zábran. Nepravidelnému učenie

predchádza rozhodovanie, kedy sa konečne pustiť do učenia, čím sa stráca veľa času aj energie.

4.6.3 Organizovanie samostatného učenia

V rámci organizovania samostatného učenia existuje niekoľko hľadísk: psychologické, psychohygienické, psychofyziologické, ktoré je potrebné zohľadňovať pri organizovaní učenia a určovaní poradia predmetov (spracované podľa Drlíková et al., 1992).

V súvislosti so *psychologickým hľadiskom* sa zdôrazňuje fakt, že každá duševná činnosť, ktorá nasleduje po učení negatívne pôsobí na osvojené učivo tj. učivo z ďalšieho predmetu na predchádzajúce učivo, tento vplyv je ešte výraznejší pri podobnosti predmetoch (matematika a fyzika) alebo podobnosti významu (jazyky – angličtina a nemčina). Ide o proaktívnu alebo retroaktívnu interferenciu. V tomto ohľade je potrebné efektívne organizovanie domáceho učenia, aby podobné predmety nenasledovali po sebe, ale striedali sa napr. fyzika, anglický jazyk, biológia.

Psychohygienické hľadisko poukazuje na to, že osvojovanie učiva si vyžaduje väčšiu alebo menšiu aktivitu istých psychických funkcií, pričom dochádza po istom čase k jej unaveniu. Preto je dôležité striedať predmety tak, aby sa vždy zaťažovala iná psychická funkcia (pamäť, myslenie). Preto sa napríklad môže žiak učiť anglický a nemecký jazyk po sebe, ale z jedného je potrebné naučiť sa slovíčka (pamäť) a v druhom vymyslieť príbeh na istú tému (myslenie).

Psychofyziologické hľadisko poukazuje na to, že výkonnosť v priebehu dňa kolíše a aj tomu je potrebné prispôbiť domáce učenie. Popisuje sa tu niekoľko odporúčaní: vyhýbať sa večernému učeniu (učiť sa poobede); ak sa musí učiť aj večer, zaradiť sem ľahšie predmety; vo všeobecnosti pri učení postupovať od ťažších predmetov k ľahším.

4.6.4 Aktivizovanie žiaka v samostatnom učení

Ak chceme žiaka aktivizovať v samostatnom učení, môžeme sa zamerať na niekoľko oblastí: na kognitívne, nonkognitívne a metakognitívne procesy. Každú

oblasť si priblížime detailnejšie vychádzajúc z viacerých autorov (Drlíková et al., 1992; Hrbáčková, 2011; Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

V súvislosti s *kognitívnymi procesmi* sa môžeme zamerať na pozornosť, pamäť alebo myslenie. (1) *Aktivizovanie pozornosti* – Podmienkou efektívneho učenia je maximálne sústredenie pozornosti pri učení. Táto pozornosť nie je udržiavaná, regulovaná prítomnosť učiteľa (nevýhoda), ale ani rozptyľovaná aktivitou spolužiakov (výhoda), napriek tomu niektorí žiaci tvrdia, že sa nedokážu učiť v pokojnom prostredí a potrebujú deliť svoju pozornosť. Vo všeobecnosti však platí, že čím viac sa pozornosť delí, tým je sústredenie pozornosti horšie. Niektorí žiaci teda pri učení počúvajú hudbu, popíjajú nápoj, jedia potraviny atď. Toto všetko ich síce udržiava pri učení, ale nezlepšuje pozornosť, práve naopak zhoršuje ju. Úlohou je teda viesť žiakov, aby sa nerozptyľovali pri učení, ale zrevidovali svoje vôľové vlastnosti. (2) *Aktivizovanie pamäte* – najúčinnnejšie je využívať logické zapamätávanie tj. spájať s tým, čo už viem; určiť, v čom sa nové vedomosti líšia alebo podobajú; učiť sa s porozumením; aplikovať učivo; rozlišovať, čo je podstatné a menej podstatné a robiť si schémy; reprodukovat' učivo; vytváranie asociácií (priestorové i časové); využívať mnemotechnické pomôcky. (3) *Aktivizovanie myslenia* – existujú viaceré techniky a metodiky slúžiace k aktivizovaniu myslenia (ako sa učiť úsporne, ako úspešne študovať). Najefektívnejšie je využívať konkretizáciu pri abstraktných úlohách (priamka z bodu A do bodu B napr. z jedného rohu miestnosti do druhého); motorický prejav napr. prechádzanie sa po miestnosti napomáha k lepšiemu usudzovaniu, robenie si poznámok, tabuliek, schém, diagramov.

V rámci *nonkognitívnych procesov* sú kľúčové motivačné a emocionálne procesy a vôľa. Ak konáme z vlastnej vôle a presvedčenia, dosiahneme stanovený cieľ rýchlejšie a s menším úsilím. Pre autoreguláciu učenia je charakteristická práve vnútorná motivácia, ktorá má vyššiu cenu a je efektívnejšia. Vôľa sa chápe ako schopnosť, je definovaná súborom rozličných duševných funkcií, ktoré riadia aktivitu jedinca. Ide o psychický proces, ktorý zaisťuje riadenie činnosti a dosiahnutie cieľa, udržiava pozornosť a snahu v kontakte s prekážkami.

Metakognitívne procesy zahŕňajú poznanie fungovania vlastného kognitívneho (poznávacieho) procesu a tým ovplyvňovanie vlastných kognitívnych procesov. Ide najmä o kontrolu kognitívnych procesov počas učenia tj. plánovanie, predvídanie,

monitorovanie, vyhodnotenie postupov, ktoré jedinec používa, keď sa učí, sebahodnotenie.

4.6.5 Spôsoby a techniky učenia (stratégie učenia)

V rámci stratégií učenia sa rozlišujú viaceré spôsoby či techniky, ktoré môže jedinec pri učení využívať. Niektoré z nich si predstavíme a popíšeme (podľa Drlíková et al. 1992; Atkinson et al., 2003). Zameriame sa na učenie sa nahlas vs. potichu; individuálne vs. skupinové učenie; učenie sa s ceruzkou, ktoré zahŕňa rôzne označovania, podčiarkovania, zvýrazňovania učeného materiálu; štruktúrovanie učiva; predstavíme si zopár techník napr. slonia technika, kognitívne mapy, metóda PQRSST.

Čo sa týka *učenia nahlas vs. potichu*, existujú tu isté odporúčania, kedy je ktorý spôsob efektívnejšie využívať. Učenie nahlas sa odporúča žiakom so sluchovým typom pamäte, taktiež v čase únavy (lebo učenie nahlas môže aktivizovať jedinca) a pri výučbe cudzích jazykov (najmä slovnej zásoby) resp. pri vyjadrovaní ťažkostiach žiaka (kedy predstavuje tzv. rečnícke cvičenie). Cieľom učenia by však malo byť prejsť od učenia nahlas k učeniu potichu, ktoré sa odporúča z viacerých dôvodov: psychohygienických („šetrenie“ hlasu), technických (nemožnosť učiť sa tam, kde sú ľudia) aj ekonomických (učenie potichu je rýchlejšie).

Pri učení *individuálnom vs. skupinovom* sa poukazuje na to, že skupinové učenie je efektívne pri vyučovaní ako riadenom procese, avšak pri domácom učení má svoje nedostatky, ktoré sa objavujú najmä vtedy, ak ide o pasívne skupinové učenie. V tomto ohľade je menej efektívne ako učenie individuálne. Taktiež pri skupinovom učení môže dochádzať k rozptyľovaniu sa nereálnymi nápadmi, dohadmi prebiehajúcimi v rámci diskusie s ostatnými učiacimi sa. Pozitívne však pôsobí napr. skupinové učenie v spoločenských priestoroch (napr. študovňa, knižnica), kde pohľad na spoluúčiacich sa pôsobí povzbudzujúco, podobne pôsobí aj skupinové opakovanie, kedy sa objavuje upozorňovanie na nedostatky, ale aj zdravá súťaživosť.

Učenie s ceruzkou predstavuje podčiarkovanie, označovanie, farebné označovanie, ktoré majú veľký význam pre efektívne učenie. Pomáhajú rozlišovať podstatné, upozorniť na nové vedomosti, uľahčiť opakovanie, aktívne si osvojiť učivo, žiakom vizuálneho typu uľahčujú zapamätanie.

Štruktúrovanie učiva napomáha k tomu, aby žiak získal celkový prehľad o učebnom materiály, zoradil a vyčlenil najkľúčovejšie informácie, vedomosti a uvedomil si vzájomné vzťahy medzi pojmami, informáciami.

Slonia technika sa využíva pri úlohách, ktoré sú rozsiahlejšie. Táto technika predstavuje rozčlenenie rozsiahlej úlohy na menšie časti, ktoré sa riešia postupne (napr. každý deň).

Kognitívne mapy znamenajú grafické spracovanie úlohy alebo učebného materiálu. Toto grafické spracovanie pozostáva z kľúčových pojmov alebo prvkov, jednotlivých dimenzií a ich vzájomných súvislostí.

Metóda PQIRST sa využíva pri učení sa rozsiahlejšieho učiva. Jej názov je odvodený z prvých písmen piatich krokov, z ktorých pozostáva. P znamená „preview“ teda prehľad a spočíva v prejdení si učenia (obsah, kapitoly, hlavné nadpisy a podnadpisy, súhrn na konci kapitoly) pre zorientovanie sa v jednotlivých témach, organizácii a hierarchizácii učiva. Q znamená „question“ teda otázka (prečítanie si názvov celkov a podkapitol a ich prevedenie do podoby otázky); R znamená „read“ teda čítanie (prečítanie si jednotlivých celkov a nájdenie odpovedí na otázky); S znamená „self-recitation“ teda opakovanie (vybavenie si spamäti hlavných myšlienok). Tieto kroky je potrebné opakovať v rámci každého väčšieho celku v rámci daného učiva, predtým než prejdeme na ďalší celok. Nakoniec, T znamená „test“ teda skúška, ktorá sa objavuje po ukončení učenia sa celého učiva, kedy si jedinec spomína na hlavné údaje a hľadá medzi nimi vzťahy.

Nemožno zabudnúť ešte na ďalšie spôsoby učenia, ktoré majú nepochybne veľký podiel pri učení sa jedincom a sem môžeme zaradiť pozorovanie a napodobňovaním iných, učenie pokusom a omylom (tzv. experimentovaním), sebareflexiou, spätnou väzbou (na základe ktorej prebehne úprava nevhodných postupov). Tieto jednotlivé spôsoby sú však popísané v rámci iných celkov tejto učebnice, preto sa k nim nebudeme opätovne vracaať na tomto mieste.

4.6.6 Praktické pomôcky pri učení

1. Zistenie a rozpoznanie svojich problémov pri učení (motivácia, sústredenosť pozornosti, pamäť, tréma, nevhodné načasovanie ráno – večer, nevhodné miesto na štúdium, iné rušivé momenty...) a ich eliminácia.
2. Plánovanie: *čo sa treba naučiť* (rozsah) a *dokedy* (termín) – časový manažment.
3. Vhodné časové intervaly (prestávka zhruba po 50 minútach sústredeného učenia).
4. Podnecovanie vlastnej zvedavosti (toto si musím ujasniť, na to musím prísť, k tomu si musím ešte niečo nájsť...).
5. Sebakontrola ale aj využitie kontroly od iných (disciplína).
6. Sebaodmeňovanie.
7. Využitie tzv. slonej techniky (viď vyššie).
8. Štrukturovanie učiva: (1) celkový prehľad, (2) zoradenie, vyčlenenie podstatných hlavných myšlienok – farebné vyškrtanie, konspektovanie a pod., a nájdenie súvislostí (3) vštípenie jednotlivých úsekov asi $\frac{1}{2}$ strany, (4) opakovanie so zatvorenou učebnicou, (5) znovuo značenie ťažko zapamätateľných častí a ich častejšie opakovanie.
9. Použitie mnemotechnických pomôcok pri memorovaní – metóda loci, akronym a akrostiku (LaCo DoMa, ApJuSeNo, DITOR).
10. Poznanie a využívanie svojho preferovaného zmyslového kanála (vizuálny typ obrazové znázornenie, auditívny typ učenie nahlas, používanie nahrávok, motorický typ zapisovanie, chôdza pri učení).
11. Naučiť sa ovládať trému pred skúškou (precvičovanie situácií, časový harmonogram, dostatočný čas na opakovanie učiva, dychové cvičenia, atď.)
12. Tréning pamäti: (A) stimulovať zvedavosť a záujem o rôznorodé informácie (sledovanie vedomostných súťaží, aktívne riešenie logických úloh, krížoviek, aktívna argumentácia v rozhovoroch, (B) zámerné aktivizovanie mozgu na zapamätávanie (mená, čísla, adresy, údaje...), (C) sústredené pozorovanie okolia, všímanie si detailov (koncentračné cvičenia – napr. si skúste do detailov predstaviť cestu domov, usporiadanie Vášho bytu, obsah Vašej kabelky), (D) využívanie asociácií (spájanie informácií, ak si neviem spomenúť napr. na meno človeka, pomôcť si otázkami – na aké písmeno sa začína, kde som ho

stretol prvý krát, kto mi ho predstavil, kontext), (E) vyvarovanie sa negatívnych emócií, (F) vytvorenie poriadku, systému napr. pri ukladaní vecí v domácnosti.

4.7 PROKRASTINÁCIA

Tak ako sme naznačili na začiatku tejto kapitoly, autoregulácia učenia nám môže byť nápomocná v „boji“ s prokrastináciou. Práve prokrastinácia by sa nemala objavovať resp. by jej mal jedinec odolávať, ak disponuje vysokou úrovňou autoregulovaného učenia. Čo sa pod pojmom prokrastinácia vlastne ukrýva?

V literatúre sa stretávame s viacerými definíciami prokrastinácie, rozdiely medzi nimi sú nepatrné. V rámci odbornejšej terminológie môžeme prokrastináciu vymedziť ako *nadmerný časový nesúlad medzi pôvodným cieľom, zámerom a výsledným konaním, pričom časové rozpätie medzi odhodlaním konať a začatím s vykonávaním úlohy značne presahuje potrebné množstvo času pre jeho úspešné zvládnutie*. Laickejšou definíciou je jej chápanie ako nelogického, iracionálneho otáľania, chorobného odkladania úloh a povinností na neskôr, ktoré je spojené s negatívnym dôsledkom odloženia tejto úlohy (Nábělková, Vajsová, Murgašová, 2009; Nábělková, Rendveiová, 2009; Nábělková, Ledajová, 2013; Ludwig, 2013). Toto odloženie úlohy na neskôr sa však naďalej spája so snahou podať dobrý výkon a úlohu úspešne dokončiť. Čo sa týka úloh, musia spĺňať tri *kritéria*, aby sme mohli vôbec hovoriť o prokrastinácii. Ide o odklad úlohy, ktorá musí byť splnená a tento čas je vyplnený zaangažovanosťou v iných bezvýznamných aktivitách, ktoré sú kontraproduktívne (Schweigerová, Slavkovská, 2015).

V súvislosti s tým, čo stojí v pozadí prokrastinácie sa hovorí o dvoch možných *príčinách* a to strach zo zlyhania a averzia voči úlohe. Strach zo zlyhania zahŕňa anxiету, ale aj perfekcionistické štandardy. Averzia voči úlohe zahŕňa nedostatok energie, neadekvátny časový manažment, ako aj ťažkosti s rozhodovaním sa (Nábělková, Vajsová, Murgašová, 2009).

Bez ohľadu na definíciu či príčiny sa prokrastinácia považuje za negatívny jav, nespája sa však s lenivosťou. Neznamená to, že prokrastinátori nič nerobia. Oni robia, ale to, čo je menej dôležité, sú teda veľmi činorodí, ale na úkor dôležitejšej úlohy. Robia všetko iné, len nie to, čo by mali. V tomto ohľade hovoríme o prokrastinácii ako o určitom type správania, môžeme ju však chápať aj ako osobnostnú vlastnosť, črtu.

Črtová prokrastinácia je všeobecnou tendenciou k „odkladaciemu“ správaniu, ktorá sa prejavuje v rôznych situáciách. Toto rozdelenie veľmi úzko súvisí s delením prokrastinácie na situačnú a všeobecnú (Schweigerová, Slavkovská, 2015; Ludwig, 2013; Perry, 2013; Nábělková, Ledajová, 2013).

4.7.1 Situačná a všeobecná prokrastinácia

V bežnom živote je zjavné, že niektorí jedinci odkladajú úlohy a povinnosti iba niekedy a iní zas takmer vždy, je to pre nich charakteristické. V tejto súvislosti môžeme hovoriť o všeobecnej alebo situačnej prokrastinácii (podľa Nábělková, Ledajová, 2013; Schweigerová, Slavkovská, 2015). Všeobecná prokrastinácia postihuje všetky oblasti života jedinca. Situačná prokrastinácia sa chápe ako občasný odklad, ktorý sa viaže na konkrétne situácie so špecifickými podmienkami.

Občasná (situačná) prokrastinácia je v niektorých prípadoch prijateľná, ba až výhodná (odloženie riešenia môže priniesť nové informácie, alebo nové fakty, vyčkávaním je možné predísť unáhleným rozhodnutiam, prípadne postupom času pominie dôvod na vykonanie nejakej úlohy, a pod.). Špecifickým typom situačnej prokrastinácie je akademická prokrastinácia, ktorú si predstavíme podrobnejšie. Na druhej strane chronické odkladanie úloh a povinností môže mať značne negatívne dôsledky, ktoré sa môžu prejaviť ako subjektívne nepohodlie, zvýšená úzkosť, podráždenosť, zmeny nálady, zúfalstvo až sebapoškodzovanie. Tieto negatívne dôsledky následne ovplyvňujú výkon, napredovanie, zdravie i sociálne vzťahy.

4.7.2 Akademická prokrastinácia

Akademická prokrastinácia (definície podľa autorov Nábělková, Ledajová, 2013; Nábělková, Rendveiová, 2009; Schweigerová, Slavkovská, 2015) sa týka „odkladania“ akademických povinností aj napriek vedomiu negatívnych následkov. Definovaná je ako sklon:

- a. vždy alebo takmer vždy odložiť akademické úlohy,
- b. vždy alebo takmer vždy prežívať úzkosť, ktorá je spojená s týmto odkladom.

Akademická prokrastinácia sa vyskytuje veľmi často, na čo poukazujú zistenia rôznych autorov. Niektorí zistili, že viac ako 50% vysokoškolských študentov

prokrastinuje pravidelne, kým 20 - 38% prokrastinuje príležitostne. Iní zas poukazujú na to, že viac ako 70% študentov prokrastinuje často a necelých 20% príležitostne.

Predpokladá sa, že v pozadí akademickej prokrastinácie je viac ako len nedostatočná organizácia času či nízka úroveň študijných zručností. Popísané sú viaceré, najmä osobnostné faktory podieľajúce sa na tomto správaní. Zahŕňa sa sem napr. úzkosť, osobnostné črty, nerozhodnosť, vysoká úroveň sebavedomia, nízka úroveň sebakontroly či sebaregulácie, nedostatočná asertivita, strach z neúspechu, nechúť k úlohám, ktoré je potrebné splniť či prílišný perfekcionizmus.

4.7.3 Prediktory prokrastinácie

Na to, aby bolo možné „bojovať“ s prokrastináciou je potrebné poznať jej možné prediktory, či už kognitívne, emocionálne alebo osobnostné (spracované podľa Schweigerová, Slavkovská, 2015; Nábělková, Ledajová, 2013).

Čo sa týka osobnostných charakteristík, preukázané boli: pozitívne vzťahy medzi prokrastináciou a neuroticizmom; negatívne vzťahy so svedomitosťou. S prokrastináciou súvisí aj nízka motivácia, nízka vnímaná vlastná účinnosť (self-efficacy), nízka svedomitosť spojená s nízkou sebakontrolou, tendencia k sebaznevýhodňovaniu, perfekcionizmus, vysoká impulzivita. Niektoré štúdie poukazujú na zvýšenú úzkosť, depresiu, nízku sebaúctu a strach z neúspechu.

Okrem týchto faktorov má významný vplyv na prokrastináciu aj charakteristika úlohy a jej časová vzdialenosť. V rámci charakteristiky úlohy, je dôležitá jej príťažlivosť. Úlohy hodnotené ako nezaujímavé, nepríťažlivé sú vnímané ako nepríjemné a takéto úlohy môžu viesť k ich následnému odkladaniu na neskôr. Taktiež významnou je časová vzdialenosť spracovania úlohy, kedy pri vzdialenejšej úlohe rastie riziko jej odkladania. Tieto tvrdenia boli výskumne potvrdené. Preukázalo sa, že vzdialené a nepríjemné úlohy sa odkladajú bežne a prirodzene. Často odkladanými úlohami môžu byť aj úlohy považované za príliš náročné, presahujúce aktuálne možnosti jedinca, prípadne neznalosť postupu na riešenie úlohy.

4.7.4 Boj s prokrastináciou

Je dobré sa naučiť s prokrastináciou bojovať, lebo len tak dokáže jedinec urobiť viac vecí a lepšie využiť svoj potenciál. Medzi kľúčové komponenty, ktoré je potrebné zapojiť pri prekonávaní prokrastinácie patria (Ludwig, 2013):

- Motivácia – najmä spustenie a udržanie vnútornej motivácie, ktorá pomáha robiť v živote to, čo má skutočný zmysel. Čím je táto vnútorná motivácia silnejšia, tým menej jedinec prokrastinuje. To ako znúťorniť vonkajšiu motiváciu sme si už popísali v kapitole o zákonoch učenia.
- Akcieschopnosť – Hlavnou príčinou prokrastinácie je neschopnosť sebaregulácie, ktorá je závislá na kognitívnom zdroji, ktorý možno počas dňa obnovovať a zväčšovať jeho kapacitu a to napr. pomocou odpočinku. Akcieschopnosť predstavuje schopnosť naplňovať činnosti a návyky. Má dve základné zložky: produktivita (koľko času venujeme robeniu zmysluplných vecí; nápomocné sú odpočinok, time-management a pozitívne návyky) a efektivita (či činnosti, ktoré robíme sú tie kľúčové – s tým súvisí schopnosť určovať si priority, delegovať úlohy alebo vedieť ich deliť na menšie časti).
- Výstupy činnosti prepojené s udržiavaním spokojnosti – Ak naplníme stanovené ciele prislúchajúcimi konaniami, prichádzajú materiálne (viditeľné) a emočné (spokojnosť) výstupy. Na to, aby sme si udržiavali danú spokojnosť je potrebné sa vyhýbať naučenej bezmocnosti a to tým, že sa budeme orientovať na budúcnosť a na pozitívnu minulosť.
- Objektivita je založená na schopnosti odstraňovať chybné predstavy o svete a o nás na základe: kvalitných zdrojov a faktov; vonkajšej spätnej väzby k našej osobe, názorom a konaniu; kritického myslenia a spochybňovania intuície.

Okrem týchto základných komponentov, ktoré sú významné pri prekonávaní prokrastinácie, by sme ešte uviedli praktické a konkrétne odporúčania, ako bojovať s prokrastináciou, kam môžeme zaradiť nasledujúce úkony (Perry, 2013):

- urobiť si zoznam vecí, ktoré je potrebné urobiť podľa dôležitosti
- priradiť k tomuto zoznamu odhadovaný čas potrebný na ich vykonanie
- začať s plnením úloh ráno, kedy má organizmus najviac energie
- stanoviť presný čas začatia úlohy

- stanoviť čas nepretržitého venovania sa úlohe (na začiatok napr. 15 min a následne predlžovanie) a prestávky
- zabezpečiť si spätnú kontrolu (napr. od priateľa, rodiča)
- zabezpečiť si vhodné podmienky na úlohy (popísané v časti venovanej podmienkam samostatného učenia).

Zhrnutie

Učenie je jedným z najdôležitejších pojmov v psychológii. Učenie môžeme chápať dvojako: 1. učenie v širšom význame - relatívne trvalá zmena správania na základe skúsenosti a 2. v užšom význame – ako zámerné, cieľavedomé a systematické nadobúdanie vedomostí, zručností, návykov, foriem správania a osobnostných vlastností (špecificky ľudské učenie). V rámci učenia môžeme odlíšiť niekoľko jeho druhov. Najčastejšie sú v literatúre opísané nasledujúce druhy učenia: učenie podmieňovaním, percepčno-motorické učenie, verbálne učenie, pojmové učenie, učenie riešením problému, učenie vhl'adom a sociálne učenie. Každým z uvedených druhov získavame iné obsahy učenia. Učenie riešením problému a učenie vhl'adom úzko súvisia s tvorivosťou človeka.

Samotný proces učenia môžeme vo všeobecnosti rozdeliť do štyroch fáz: 1. motivačná fáza, 2. poznávacia fáza, 3. výkonná fáza a 4. kontrolná fáza. Učenie sa riadi zákonmi, ktoré podmieňujú efektívnosť učenia. Zákon opakovania hovorí o tom, že v priebehu učenia sa opakované výkony jedinca približujú k cieľovej podobe výkonu. Podľa zákona spätnej väzby, zdokonaľovanie výkonu v priebehu učenia je určované sústavou regulačných a autoregulačných procesov a zdokonaľovaním tejto sústavy. Spätná väzba môže vychádzať od samotného učiaceho sa, alebo je poskytovaná zvonku. V procese vyučovania sa spätná väzba uskutočňuje najčastejšie v podobe skúšania a hodnotenia. Zákon transferu hovorí o tom, že skôr naučené vedomosti, spôsobilosti a návyky majú vplyv na učenie sa novým vedomostiam, spôsobilostiam a návykom. Transfer (prenos) môže byť pozitívny, negatívny (interferencia), špecifický a nešpecifický. Učenie taktiež závisí od motivácie, od výsledkov predchádzajúceho učenia, od vlastností jedinca a jeho aktuálneho stavu, od vonkajších podmienok a vzájomného pôsobenia vonkajších a vnútorných činiteľov.

Zákon motivácie teda potvrdzuje, že čím je motivácia človeka väčšia, tým je vyššia aj jeho učebná aktivita. Medzi motívy, ktoré najvýznamnejšie ovplyvňujú učenie patria : motív výkonu, poznávacie a sociálne motívy. Motivácia k učeniu môže byť vnútorná a vonkajšia, pričom vnútorná motivácia má pre učiteľa väčšiu hodnotu. Učiteľ by sa mal snažiť o zvnútornenie vonkajšej motivácie žiaka. To sa môže uskutočniť pokiaľ učiteľ rešpektuje podmienky zvnútornenia motivácie.

Autoreguláciou učenia rozumieme riadenie vlastného učenia. Existuje mnoho modelov autoregulácie, pričom vždy je kladený dôraz na jej iný aspekt. Autoregulácia sa nevyvíja automaticky, je výsledkom systematického ovplyvňovania inými ľuďmi a aktívnym snažením jedinca, je celoživotným procesom. Úroveň autoregulácie môžeme zisťovať kvalitatívne (napr. rozhovor, nákresy, komentáre, denník) a kvantitatívne (dotazníkom). Charakteristiky žiaka, ktorý je pokročilý v rozvoji autoregulácie: hierarchicky usporiadané a vzdialenejšie ciele; orientácia na priebeh učenia, vnútorne motivovaný, kontroluje priebeh konania, hodnotí sám seba atď. V autoregulácii učenia zohrávajú významnú úlohu individuálne charakteristiky vo vzťahu k učeniu: vek, ontogenetické faktory, schopnosti, vlastnosti temperamentu a charakteru, predchádzajúce vedomosti a skúsenosti, stratégie učenia, kognitívny (obvyklý spôsob vnímania, spracovania, interpretovania, myslenia) a učebný (individuálny spôsob učenia) štýl.

Čo sa týka samostatného učenia, je dôležité poznať podmienky učenia (súvisiace s učiacim sa jedincom; učiteľom; učebnou látkou; procesom učenia), ktoré proces učenia uľahčujú alebo komplikujú. V rámci organizovania samostatného učenia existuje niekoľko hľadísk: psychologické, psychohygienické, psychofyziologické, ktoré je potrebné zohľadňovať pri organizovaní učenia a určovaní poradia predmetov. Ak chceme žiaka aktivizovať v samostatnom učení, môžeme sa zamerať na niekoľko oblastí: na kognitívne (pozornosť, pamäť, myslenie), nonkognitívne (motivačné, emocionálne procesy, vôľa) a metakognitívne procesy. V rámci stratégií učenia sa rozlišujú viaceré spôsoby či techniky, ktoré môže jedinec pri učení využívať (učenie nahlas vs. potichu; individuálne vs. skupinové; štruktúrovanie učiva; sloníka technika, kognitívne mapy, metóda PQRSST).

Prokrastinácia sa chápe ako nelogické, iracionálne otáľania, chorobné odkladanie úloh a povinností na neskôr, ktoré je spojené s negatívnym dôsledkom odloženia úlohy. Existujú dve možné príčiny prokrastinácie: strach zo zlyhania a

averzia voči úlohe. Môžeme hovoriť o všeobecnej (postihuje všetky oblasti života) alebo situačnej (občasný odklad) prokrastinácii. Špecifickým typom situačnej prokrastinácie je akademická prokrastinácia. Na to, aby bolo možné „bojovať“ s prokrastináciou je potrebné poznať jej možné prediktory napr. neuroticizmus, nízka motivácia, nízka svedomitosť, nízka sebakontrola, perfekcionizmus, vysoká impulzivita, ale aj charakteristika úlohy a jej časová vzdialenosť.

Literatúra

ATKINSON, R. L, ATKINSON, R.C., SMITH, E.E., BEM, D.J., NOLEN-HOEKSEMA, S. 2003. *Psychologie*. Praha: Portál, 752 s. ISBN 80-7178-640-3.

ČÁP, J., 1980. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN.

ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

DRLIKOVÁ, E., ĎURIČ, L., GRÁC, J., KAČÁNI, V., PALOVČÍKOVÁ, G., RYBÁROVÁ, E., ŠTEFANOVIČ, J., 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00433-9

ĎURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J., 1988. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

DŽUKA, J., 2003. *Základy pedagogickej psychológie*. Prešov: PU. ISBN 80-8068-170-8.

FLEŠKOVÁ, M., KAČÁNI, V., KAČÁNIOVÁ, J., VALIHOROVÁ, M. 1999. *Základy učiteľskej psychológie – Vybrané problémy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-02830-0.

HLADÍK, J., VÁVROVÁ, S. 2011. *Mechanismy fungování rozvoje auto-regulace učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-17-2.

HRBÁČKOVÁ, K. 2011. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-18-9.

KERN, H., MEHLOVÁ, CH., NOLZ, H., Peter, M., WINTERSPERGEROVÁ, R., 2000. *Přehled psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-426-5.

KUBÁNI, V., 2010. *Všeobecná psychológia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0172-7 Dostupné na <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kubani5>.

KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P., 1999. *Pedagogická psychologie - část A*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-7067-837-2.

LEHENOVÁ, A. 2013. *Pedagogická a školská psychológia*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-610-9 Dostupné na: <http://pdf.truni.sk/e-ucebnice/psp/>.

LUDWIG, P. 2013. *Konec prokrastinace*. Brno: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-87270-51-6.

MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.

MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

NÁBĚLKOVÁ, E., VAJSOVÁ, L., MURGAŠOVÁ, M. 2009. Prokrastinácia vo vzťahu k perfekcionizmu a rozhodovaciemu štýlu. In I. Sarmány-Schuller, L. Pilárik, E. Jurišová (Eds.) *Rozhodovanie v kontexte kognície, osobnosti a emócií*, s. 65-72. Nitra: FSVaZ Univerzity Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-530-5.

NÁBĚLKOVÁ, E., RENDVEIOVÁ, P. 2009. Prokrastinácia vo vzťahu ku copingovým stratégiám. In I. Sarmány-Schuller, M. Bratská (Eds.) *Premeny psychológie v európskom priestore*, s. 245-246. Bratislava: Slovenská psychologická spoločnosť pri SAV. ISBN 978-80-89236-74-9.

NÁBĚLKOVÁ, E., LEDAJOVÁ, N. 2013. Prokrastinácia v súvislosti s vybranými aspektmi sebaregulácie. In D. Heller, J. Kotrlová, I. Sobotková (Eds.) *Prostor v nás a mezi námi - respekt, vzájemnost, sdílení*, s. 309-318. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3492-6.

ONDREJKOVIČ, P. 2014. Autoregulácia učenia ako módna paradigma? *Pedagogicka.sk*, 5(4), 303-315.

ORAVCOVÁ, J., 2004. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela V Banskej Bystrici. ISBN 80-8055-980-5.

OROSOVÁ, O., MADARASOVÁ GECKOVÁ, A. 2005. Poznávacie (kognitívne) procesy. In O. Orosová, A. Madarasová Gecková, M. Šléšková, B. Gajdošová, B. Lazarová (Eds.), *Psychológia a pedagogická psychológia I. – Vybrané kapitoly zo všeobecnej, vývinovej, sociálnej a pedagogickej psychológie pre učiteľov* (pp.25 - 64). Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 80-7097-593-8.

PERRY, J. 2013. *Umenie prokrastinácie*. Bratislava: NOXI. ISBN 978-80-8111-186-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

ROVNANOVÁ, L. 2015. *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-565-0953-1, 70 s.

SCHWEIGEROVÁ, K., SLAVKOVSKÁ, M. 2015. Akademická prokrastinácia v kontexte exekutívnych funkcií. *E-psychologie*, 9(2), 26 – 35.

ŠKODA, P., DOULÍK, P., 2011. *Psychodidaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3341-8.

TÓTHOVÁ, R., 2014. *Konstruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0004-0

<https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/tothova.pdf>

TUREK, I., 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9.

VACÍNOVÁ, M., LANGOVÁ, M., 2007. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-42-6.

VESELSKÝ, M. 2005. *Pedagogická psychológia I. a II. Teória a prax*. Bratislava: Univerzita Komenského.

VENDEL, Š., 2007. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Epos. ISBN 978-80-8057-710-0.

ZELINA, M., 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-967013-4-7.

ŽIVČICOVÁ, E., 2011. *Základy psychológie učenia*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-017-4.

SUMMARY

The publication is the result of a team work under the KEGA grant project no. 026PU-4/2016 entitled "Educational Psychology - A new university textbook, content and teaching methods oriented to the actual needs of practice". It is one of the two textbooks that are the main outputs of the project. This first part (Educational Psychology I), which could have a subtitle "theory guide", contains the theoretical basis of current thematic areas with an emphasis on those that are not contained in traditional textbooks of pedagogical psychology but are perceived as necessary by teachers. The second textbook (Educational Psychology II.) is focused on practical application in the form of a "guide to the practice of educational reality".

The textbook Educational Psychology I. is aimed at the three dominant elements of educational reality: teacher, pupil and learning. In the chapter devoted to teacher, we look at the teacher's profession from different perspectives. We analyse his roles, competencies, personality characteristics (identity, abilities, qualities, motivation, emotionality), teaching styles and classroom management strategies. We also deal with stressful situations, burnout syndrome in this profession, and the possibilities of preventing these negative phenomena. In the chapter oriented to pupil we deal with pupils' performance, school results, success, and we point to the peculiarities of gifted pupils, failing pupils and pupils with special educational needs. In this chapter, we analyse the role of pupils from the point of view of their behaviour, we point out the possibilities of influencing them by means of education, and we mainly address the problem behaviour, its diverse manifestations, its causes as well as the strategies of its elimination. Learning issues are analysed in the textbook by reference to types of learning, learning laws, conditions of effective learning associated with the recognition of their learning style and the follow-up self-regulation of learning used in the context of individual learning.

ZHRNUTIE

Publikácia je výsledkom tímovej práce v rámci grantového projektu KEGA č. 026PU-4/2016 s názvom „Edukačná psychológia – nová vysokoškolská učebnica, obsah a metódy výučby orientované na aktuálne potreby praxe“. Je to jedna z dvoch učebníc, ktoré sú hlavnými výstupmi uvedeného projektu. Táto prvá časť (Edukačná psychológia I.) , ktorá by mohla mať podtitul „sprievodca teóriou“, obsahuje teoretickú základňu aktuálnych tematických okruhov s dôrazom na také, ktoré nie sú obsahom tradičných učebníc pedagogickej psychológie, no sú učiteľmi vnímané ako potrebné. Druhá učebnica (Edukačná psychológia II.) je zameraná prakticky a aplikačne, má podobu „sprievodcu praxou edukačnej reality“.

Učebnica Edukačná psychológia I. je zacielená na tri dominantné prvky edukačnej reality: učiteľa, žiaka a učenie. V kapitole venovanej učiteľovi nazeráme na profesiu učiteľa z rôznych hľadísk. Analyzujeme jeho roly, kompetencie, osobnostné charakteristiky (identitu, schopnosti, vlastnosti, motiváciu, emocionalitu), vyučovacie štýly učiteľa a stratégie manažmentu školskej triedy. Venujeme sa tiež záťažovým situáciám, stresu a syndrómu vyhorenia v tejto profesii a možnostiam prevencie týchto negatívnych javov. V kapitole zameranej na žiaka sa zaoberáme školským výkonom žiaka, prospechom, úspešnosťou žiaka, poukazujeme na špecifiká žiakov nadaných, neprospievajúcich a žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. V tejto kapitole analyzujeme rolu žiaka aj z pohľadu jeho správania, poukazujeme na možnosti jeho ovplyvňovania výchovnými prostriedkami, a venujeme sa hlavne problémovému správaniu, jeho rôznorodým prejavom, príčinám, ako aj stratégiám jeho eliminácie. Problematika učenia je v učebnici analyzovaná poukázaním na druhy učenia, zákony učenia, podmienky efektívneho učenia spojené s poznaním svojho učebného štýlu a na to nadväzujúcu autoreguláciu učenia, využívanú v rámci samostatného učenia.

VECNÝ REGISTER

agresivita – 142

autoregulácia učenia – 200

emocionálna inteligencia

- učiteľ – 27
- žiaka – 158

hodnotenie žiaka – 86

kognitívny štýl – 207

manažment triedy – 50

porucha

- emocionálna – 160
- pozornosti – 151
- správania – 139
- učenia – 107

pozitívna edukácia – 51

prokrastinácia – 223

rola

- učiteľ – 14
- žiaka - 114

skúšanie – 88

sociálne kompetencie – 18

sociálne vlastnosti – 38

spokojnosť pracovná – 69

spôsobilosť pedagogická – 16

správanie

- žiaduce – 114
- problémové – 130

stres

- učiteľ – 54
- žiak – 166

syndróm vyhorenia – 62

šikanovanie – 144

štýl

- interakčný – 40
- učebný – 208
- vyučovací – 43

tvorivosť

- učiteľa – 27
- žiaka – 189

učenie

- druhy – 178
- fázy – 192
- teórie – 175

učiteľ

- efektívnosť – 42
- flexibilita – 26
- identita – 22
- motivácia – 29
- osobnosť – 21
- self-efficacy - 28

úspešnosť školská – 93

výchova

- ciele – 116
- metódy – 119

výkon školský – 83

zákon učenia

- motivácie – 196
- opakovania – 194
- spätnej väzby – 194
- transferu – 195

žiak

- nadaný a talentovaný – 101
- neprospievajúci – 97
- neúspešný – 93
- so špeciálnymi vzdelávacími potrebami – 106