

Psychologie vzdělávání a výchovy

1. Definice, témata a úkoly **pedagogické psychologie**. Vývoj **školní psychologie** v ČR. Náplň práce školního psychologa. Vztah učitel – školní psycholog.
2. **Nadaný žák**. Bystrý a nadaný žák – rozdíly. Rozlišení pojmů: vlohy, schopnosti, nadání, talent. Typologie nadaných žáků. Diagnostika nadaných žáků. Možnosti práce s nadanými žáky. Podklady pro IVP pro nadaného žáka.
3. Charakteristika **předškolního období** – kognice, **školní způsobilost**.
4. Charakteristika **školního období** – percepce a myšlení. Charakteristika **adolescence**.
5. **Školní úspěšnost a osobnostní faktory**. Složky osobnosti. Změny osobnosti. Obtíže v učení (perspektiva školy a žáka). **Styly učení**. Vnější determinanty stylů učení. Diagnostika stylů učení.
6. **Učení** – výsledky učení. Druhy učení. Změny v přístupech k učení (pojetí učení, pojetí žáka, pojetí učitele, vyučovací metody).
7. **Reflexe a učení**. Dewey, Boud, Korthagen. Definice reflexe. Zkušenostní učení (zdroje: www.acor.cz)
8. Piagetova teorie **kognitivního vývoje**. Piagetovy pedagogické názory.
9. Současné teorie **vyučování** – akademické, personalistické a strukturalistické, kognitivně psychologické. Bloomova taxonomie.
10. Definice **školní úspěšnosti**. Školní úspěšnost a nadání žáka. Binetovy a Termanovy přínosy k poznávání kognitivních a **intelektových schopností** žáků. Intelektové úrovně – okolnosti měření IQ.
11. **Nekognitivní faktory** ovlivňující školní úspěšnost. Školní úspěšnost a sociální faktory.
12. **Motivace žáků** – obecné principy motivace. Kolísání výkonu a motivace. Motivace aktualizací potřeb, komunikací. Vývojově podmíněné výkyvy žáků v práci. Podpora motivace. Fenomén FLOW.
13. Definice **výchovy**, výchovné cíle, výchovné styly. Výchovné prostředky a metody. Odměny a tresty, rizika a podmínky trestání.
14. **Učitelovy postoje** k žákům a jejich základy. Postoje učitele k žákům a jejich vliv na výuku. Učitelovo očekávání ve vztahu k žákům.
15. **Řízení třídy**. Faktory ovlivňující chování a prožívání žáka ve třídě. Klima školní třídy – vlivy. Diagnostika klimatu třídy a vztahů ve třídě. Příčiny problémového chování žáků ve třídě. Charakteristiky demokratické třídy. Možnosti práce se třídou. Prožitkové aktivity.
16. **Psychologické aspekty učitelství**. Nesnáze učitelství. Učitel a stres. Spokojenost v učitelství.

Pedagogická a školní psychologie

Literatura

- FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Vyd. 1. Praha : Portál, 1997.
- MAREŠ, J. Styly učení žáků a studentů. Vyd. 1. Praha : Portál, 1998.
- PIAGET, J. Psychologie inteligence. Vyd. 2., v nakl. Portál 1. Praha : Portál,
- STERNBERG, R.J. Kognitivní psychologie. Vyd. 2. Praha : Portál, 2009.
- LAZAROVÁ, B. Školní psychologie v České republice po roce 1989. Československá psychologie, Praha, LII, 5, od s. 480-492,
- LAZAROVÁ, B. Netradiční role učitele :o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi. Brno: Paido 2008.
- MAREŠ, J., ČÁP, J. Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001
- HRABAL, V. - PAVELKOVÁ, I. Jaký jsem učitel. Praha : Portál, 2010.
- Mareš, Jiří: Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013
- Štech, S.; Zapletalová, J. Úvod do školní psychologie. Praha: Portál, 2013.

Pedagogická psychologie

Postavení v systému psychologických věd

- Základní disciplíny
- Aplikované disciplíny (někdy je vnímána jako aplikační obor)

•Vztah:

- k Ψ vývojové (základní),
- k Ψ obecné (základní - pojmy),
- k Ψ osobnosti (základní)
- k Ψ poradenské (aplikovaná)
- k Ψ školní
-psychologie učení a motivace,....

Vztah k jiným vědám

- Pedagogika (řada společných témat), speciální pedagogika
- Sociologie
- Antropologie

•Někdy řazena mezi pedagogické vědy (stojí na rozhraní pedagogiky a psychologie) – mnoho společných témat (Německo, Skandinávie)

Vývoj pojetí ped. psych.

- pedps vzniká užitím poznatků obecné psychologie ve výchově a vzdělávání ...Slabá prestiž, slabé využití, vzorem jsou přírodní vědy. Experimenty: vnímání, paměť, inteligence (měřitelné) (19.stol.)
- pedps jako užití vývojové psychologie v pedagogické praxi (20. stol. začátek) vliv Piaget, Vygotskij – do centra pozornosti se dostává aktivita a vývoj samotného dítěte.
- pojetí je charakteristické snahou nahradit pedagogiku psychologíí (už jen nenabízí pedagogice...)
- pedagogická psychologie jako součást pedagogiky (protireakce)
- Pedps. jako samostatná disciplína psychologická (prolínání)

Dnes vlivy

- Mnoho informací, se kterými je třeba umět zacházet
- Elektronická média
- Mění se struktura populace (i žáků)
- Inkluze
- Celoživotní učení
- Učení jako společenský proces, kulturně determinovaný – vliv na generace

Definování PedPs – zkoumá:

- Psychologické aspekty výchovných a vzdělávacích procesů
- Psychiku a osobnost člověka v procesu výchovy a vzdělávání

•Zabývá se průběhem, podmínkami a výsledky výchovy a vyučování, otázkou formování osobnosti (především dětí a mládeže).

Témata PedPs (Mareš)

- Sociální kontext školy, výchovy a vzdělávání (socializace, kultura)
- Učení a vyučování (typy učení, definice učení, teorie učení autoregulace, motivace)
- Požadavky na žáky
- Obsahová stránka učení a vyučování (kurikulum, skryté kurikulum, výběr a uspořádání učiva, žákovo pojetí výuky, učební úlohy)
- Hlavní aktéři (učitel, nový učitel, vyučovací styl, komunikace, syndrom vyhoření... žáci, nadaní žáci, problémoví žáci... školní třída, klima třídy)
- Škola (škola jako instituce, kultura školy, klima školy)

Poslání pedagogické psychologie (Mareš)

- Explanační – vysvětlující, predikční, dovolující porozumět edukačním jevům
- Usměrnující – ovlivňující stávající edukační praxi
- Projektující - navrhuje a výzkumně ověřující vhodné projekty

Využití v praxi učitele

- porozumět procesu a průběhu učení (porozumět principům, které učení umožňují: aby dítě učení pochopilo, aby si je osvojilo a zapamatovalo). ...hledá způsoby, jak zvýšit motivaci žáka k učení.
- porozumění žákovi, s ohledem na kontext celé učební situace (porozumění prostředí školy a situace žáka v ní, škola jako specifické prostředí pro učení...)
- Porozumění procesům učení ve vztahu k věku učícího se
- Porozumět faktorům, které učení podporují – inhibují mimo kognitivní sféru - sociální zázemí žáka, osobnost, eventuálně nemoc ... rodina
- Porozumět třídě jako sociální skupině
- autodiagnostika učitele, jeho sebepercepce, psychohygienu učitele
- Atd.
- Nezbytná součást přípravy učitelů (někdy je jí vyčítána malá „praktičnost“)

Vliv psychol. směrů

- Asocianismus (Herbart, Ebbinghaus - asociace, paměť – vliv na učení. Jak si nejlépe děti látku zapamatují – mnemotechnické pomůcky)
- Reflexologie (Pavlov – podmiňování jako učení. Např. Jak jednoduše zajistit, aby vznikl nějaký zvyk)
- Behaviorismus (Thorndike, Skinner, Watson – stimuly – reakce. Jak děti motivovat?)
- Humanistická psych. (Rogers – vliv osobnosti, volba, individualita. Jak vést děti k odpovědnosti a samostatnosti? Jak rozvíjet potenciál?)
- Kognitivní směry (Tolman, Kelly - kognitivní cesty - mapy, individuální konstrukce poznání. V čem se děti liší při poznávání, Jak se konstruuje znalost?)

Školní psychologie

Historie školní psychologie v ČR

- Kořeny české školní psychologie - v I. Republice (Ohera, 1936; Stejskal, 1930).
- Rozvoj podobných snah byl po 2. světové válce zastaven, školní poradenství mimo školy (Výchovné kliniky, PPP)
- Zdroje ze Slovenska: 70. leta - O. Blaškovič, L. Ďurič, J. Hvozdík, M. Jurčo a jiní. Po roce 1975 vývoj zastaven.
- Po roce 1989 staví česká ŠP na zahraničních zdrojích, odvíjí se od školního poradenství realizovaného mimo školu
- V roce 1990: Asociace školní psychologie ČSFR, po odloučení asociací další těsná spolupráce

Poptávka po školní psychologii v 90. letech

- Školy vyjadřovaly potřebu ŠP
- „živelné“ zaměstnávání školních psychologů (z PPP, nepedagogové ve funkci psychologa...)
- Přenesení klasického poradenství do škol
- Požadavky na legislativní zakotvení sílily v polovině devadesátých let
- Zmínky v médiích i v Bílé knize (požadavek vyplynul v souvislosti s měnící se podobou školy)

- Sporadické snahy o legitimizaci školní psychologie na lokální úrovni (Metodický list 1998, Školský úřad v Brně – 6 škol)
- Bez legislativní podpory v roce 1996 – cca 50 školních psychologů v celé ČR, v roce 2001 cca 120 školních psychologů (kvalifikovaný odhad)
- „Maskování“ školních psychologů: učitelé – vyučovali nějaké disciplíny, vychovatelé, krácené úvazky, práce na dohody...

Zlom v roce 2005

- Vyhláška č. 72/2005 – novela 116 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v §7 dává školám možnost zaměstnávat školního psychologa a školního speciálního pedagoga
- „školní linie poradenství“ – Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (Věstník 7/2005)
- Uvádí se: úvazek min. 0,5 pro školy nad 500 žáků

Školní psychologie jako „nadstandard“?

- Legislativa nárůst neurychlila
- Projekty VIP – K, RŠPP, RAMPS (NUOV a IPPP – dnes NUV) – Koncepce školních poradenských pracovišť. Viz www.nuv.cz
- odhad v roce 2007 cca 200 školních psychologů, dnes více jak 300 škol

Institucionální podpora

- Asociace školní psychologie České a Slovenské republiky (AŠP ČR a SR) – od r. 1990, člen (International School Psychology Association)
- Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky (IPPP ČR) – dnes NUV
- Etický kodex podle kodexu ISPA
- Zásady a stěžejní témata: budování vědního oboru, vzdělávání školních psychologů, pracovní zařazení ŠP, koncepce...)

Hlavní odborná diskusní témata

- vymezování náplně práce školních psychologů
- odlišení školních psychologů od poradenských
- otázkám profesní identity školních psychologů
- Nová diskusní témata se postupně vynořovala díky získaným zkušenostem

Školní versus poradenský psycholog

- Nejbližší aplikovaná psychologická disciplína
- ŠP a PP pracují se stejnou klientelou, slyší podobné „objednávky“, používají stejné metody
- Anticipace profesních zájmových střetů
- Školní psycholog by neměl být jen „prodlouženou rukou poradny“
- Náplň práce ŠP má podstatně širší záběr a je především méně orientovaná na diagnostiku, odklon od „medicínského“ pohledu
- Starost o klima školy – důraz na systém, prevenci, práce s učiteli (anticipují se problémy)
- Mareš: přirovnání ŠP k praktickým lékařům
- Tedy: širší záběr, užitečnost pro praxi, bohatost komunikace, organizace, odpovědnost za dění po vyšetření...
- Překrývání však stále bude

Náplň práce školního psychologa

- Vyhláška 72/2005 – resp. 116
- 3 oblasti práce
- Diagnostika a depistáž** (např. zápisy do prvních tříd, depistáž poruch učení, diagnostika při problémech žáků, zjišťování sociálního klimatu ve třídě apod.),
- Konzultační, poradenské a intervenční práce** (např. péče o integrované žáky, krizová intervence, práce se třídou, kariérové poradenství apod.),
- Metodická práce a vzdělávací činnost** (např. metodická pomoc třídním učitelům, pracovní semináře pro učitele, účast na poradách, koordinace poradenských služeb, besedy apod.).

Náplň práce ŠP – určena nejen legislativně

- Skutečná pracovní náplň je určena zejména:
- typem školy (základní, střední, speciální...),
- potřebami školy a jejích aktérů (které jsou definovány dalšími specifiky a vizemi školy a

formulovány v objednávkách vedení školy, učitelů, dětí a jejich rodičů),
• zaměřením psychologa, jeho znalostmi, dovednostmi, předchozí praxí a profesionálními zájmy,
• aktuální situací.

Kritická místa profese ŠP

- Nepatří mezi nejoblíbenější psychologický obor
- Rizika nepřijetí systémem (školou)
- Nevhodné zásahy učitelů či vedení škol
- Rodinná dysfunkce
- Řešení vztahů

Co pomáhá?

- Postavení ve škole si musí psycholog vybojovat sám - získat důvěru (dostatek asertivity, ale i pokory, nemíchat se do práce učitelům, zůstat nestranný a neutrální, dodržovat mlčenlivost, dokladovat svou užitečnost...)
- Hodně napomůže vedení školy – příprava školy na příchod školního psychologa
- Dobré řízení, zájem a podmínky ze strany vedení

Postoje ředitelů

- Ovlivňující faktory
- Odbornost (kompetentnost) ředitele
- Čas (vytížení ředitele)
- Způsob řízení – komunikace, organizování
- Vztah k problematice

Podpora pro školního psychologa: **role vedení školy** (Lazarová, Čapková)

Postoje ředitelů vůči ŠPP

- Ředitel má jiné starosti (ať ŠPP dobře funguje, nemám čas se tím zabývat ... rád bych se staral víc, ale...)
..... štvaneč VZTAH: neutrální – pozitivní
- Ředitel zaujímá negativní postoj k ŠPP (ŠPP je legislativní zátěž, poradenství nepatří do škol, ignorování ŠPP
.... odpůrce VZTAH: záporný
- Ředitel nekompetentně zasahuje (kontroluje, komplikuje, nařizuje...) Všeználek / kontrolor ... VZTAH: záporný – věřelý
- Ředitel vytváří prostor a podmínky (sleduje práci, navrhuje)... partner VZTAH: pozitivní

Rizika

- obavy učitelů (psycholog zjišťuje důvěrné věci, ubírá ze mzdového fondu školy apod.),
- přehnaná očekávání od psychologa (učitelé např. očekávají okamžitou změnu), problematické objednávky od učitelů („nemožné či nejasné objednávky“)
- rozdílné pohledy na dítě a práci s ním (psycholog řadu věcí tají, je obráncem dítěte, narušuje učitelovo „škatulkování“ dětí, odhaluje pseudopsychologické zásahy učitelů apod.).
- (ne)poskytování určitých informací o žácích učitelům a vedení školy („Tak k čemu toho psychologa máme, když se nic nedozvíme?“)

Výzvy

- Poptávka po ŠP stoupá – problémy škol
- Objem práce školních psychologů přesahuje možnosti působení na půl pracovního úvazku
- Budoucnost ŠP – běžný standard školy?
- Obor nepřitahuje zkušené psychology (do vztahově nečitelného prostředí vstupují absolventi)
- Chybí výzkumy
- Absence evaluačních kritérií - blok pro rozvoj profesionality

Literatura – v ČR

- Jiří Mareš
- Stanislav Štech
- Jana Zapletalová
- Štech, Zapletalová: Úvod do školní psychologie
 - Richard Braun a kol.

Vývojové aspekty učení

Předškolní věk

- od cca 3 do 6-7 let
- věk hry
- stabilizace pozice dítěte ve světě
- diferenciací vztahu dítěte ke světu
- egocentrické myšlení
- období iniciativy
- rozvoj kontaktu s vrstevníky i staršími osobami

Nazírání světa

- kognitivní egocentrismus, fenomenismus, prezentismus,
Zpracování informací: magičnost, antropomorfismus, absolutismus
- nechápe nezávislost podstaty na vzhledu
 - ignoruje informace, které mu „překážejí“
 - preferuje statické znaky a aktuální stav
 - preferuje subjektivní pohled před kvalitou objektu

kresba

- presymbolická, senzomotorická (batole)
- přechod na symbolickou úroveň (dodatečné pojmenování)
- fáze primárního symbolického vyjádření
- kreslí to, co o objektu „ví“ (Matějček)
- postava:
 - hlavonožec (cca 3 roky) obličej, končetiny...
 - subjektivně fantazijní zpracování (cca 4-5 let)
- akcentace detailů, považovaných za důležité
- stadium realistického zobrazení „reprezentativní“ kresba

Řeč

- používána na úrovni vývoje kognitivních procesů
- „proč“ slovník
- nápodoba má selektivní charakter
- v komunikaci upřesňují platnost gramatických pravidel
- egocentrická řeč (dítě hovoří převážně jen samo pro sebe, nevede dialog s lidmi, jeho řečová činnost není sociálně zaměřena)
- expresivní
- regulační
- kognitivní

Sociální vztahy

- postupně přesah rodinného prostředí
- nutnost chápat sociální normy a morální pravidla
- socializace a individuace probíhá v interakci
- oblasti:
 - rodina – jistota symbolického charakteru (Matějček)
 - oddělení prostoru pro děti a rodiče
 - vrstevníci – zkušenost, symetrické vztahy
 - místo, kde dochází ke kontaktu

- mateřská škola – první sociální instituce
- chybí intimní prostor
- komplementarita vnímání rolí otce a matky
- sociální role (hra; anticipace rolí - Erikson)

hra

- neverbální symbolická fce
- prostředek vyrovnání s realitou
- symbolická hra
- tematická hra – hra na „něco“ (role)
- pohádky
- jednoznačná pravidla, role, ztotožnění,
- potřeba řádu a naděje
- archetypy

Projev fantazie dítěte (i v mladším školním věku...)

„vyvolává imaginace, skryté v mysli posluchače...“

Blízká předškolákovi:

- časovou neurčitostí
- záhadným umístěním v prostoru
- tajemností
- fantastičností, proměnami
- schematičností, „primitivnost“ (černobílá)

Funkce fantazie

Výchovný, vzdělávací, poznávací, terapeutický...

- Předkládá optimistické vidění světa
- Interiorizace + exteriorizace (např. vztahů – „odžít“)
- Částečné, přijatelné a srozumitelné odpovědi na složité otázky života (proč žijeme, umíráme; proč se lidé nemají rádi; proč, proč...) srov. ve škole tzv. „lži dětem“ (T. Pratchett: <http://bit.ly/1nauuMQ>)
- Realizace psychické autonomie...
- Osvojování řeči, pojetí etických norem...

Pohádka vs. mýtus (také zjednodušuje skutečnost, určen dospělým, nemusí končit dobře...)

Školní zralost X školní připravenost

- U školní **zralosti** občas zdůrazňován především „biologický“ aspekt – zrání organismu, hovoří se také o mentální zralosti či o stupni vývoje duševních a tělesných funkcí
- „Schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.“ (Matějček, 1994, s. 94)

Školní **připravenost** – kompetence; zdůrazněn sociální aspekt, důležitá pro zvládnutí role školáka

Vágnerová (2000) vyčleňuje:

- sociální připravenost (znalost rolí a pravidel chování, úroveň verbální komunikace)
- hodnota a smysl školního vzdělávání – odraz postoje rodiny školáka

→ Problematičnost rozlišování konceptů školní připravenosti a zralosti!

→ **Fyzická** – od zjišťování růstu organismu („filipínská míra“ 9) po zjišťování stavu vývoje hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky či laterality

→ **Psychická** – vývoj řeči (+ sluchová analýza a syntéza), zrakové vnímání, sluch (rozlišení hlásek), rozumové schopnosti (chápaní pojmů, barvy, třídění věcí...), paměť, pozornost

→ **Sociální a emoční** – navazování kontaktu, schopnost spolupracovat a podřít se, soustředit se, emoční stabilita při odloučení od rodiny

Nástup do školy – významný sociální mezník

- Škola jako sociální instituce
- Vztahy s vrstevníky
- Mezi 6. a 7. rokem řada vývojových změn
- Školní zralost a připravenost (viz výše)
- Fáze píce a snaživosti (Erikson)
- Kolem 7. roku – konkrétní logické operace;
- Kolem 12. roku – formální logické operace (Piaget)

Různé dělení vývojových etap

- mladší (od nástupu do školy do 8-9 let)
- střední (8-9 let až 11-12)
- latence (Freud)
- citová vyrovnanost (Erikson)
- od cca 10 – časná adolescence (anglosaská literatura)
- starší (do 15 let)
- pubescence (tradiční dělení)
- adolescence (anglosaská literatura)

Dítě ve škole

- Diferencovanější a integrovanější vnímání
- Konstantnost vnímání
- Percepční strategie – systematická explorace
- Vizualní analýza a syntéza
- Senzomotorická koordinace
- Sluchová percepce – dozrávání (5.-7. rok)
- Rozvoj pozornosti (záměrné!)

strategie **myšlení** respektující zákony logiky a realitu (Piaget)

- konkrétní logické operace (do 11-12)
- vázané na realitu
- zkušenost a zobecnění (indukce a dedukce...)
- změna způsobu práce se znaky a symboly
- formální logické operace (poté)
- uvolnění vazby na realitu (symboly, znaky)
- abstraktní myšlení
- operování s pojmy

Adolescence

Období („most“) mezi dětstvím a dospělostí (druhá dekáda života jedince...?)

Tři fáze:

- časná adolescence cca 10 (11) - 13 let;
- střední adolescence cca 14 - 16 let;
- pozdní adolescence od 17 do 20 let, popřípadě mnohem déle... (studium na VŠ apod.)

Rozvoj sebereflexe a seberegulace

Adolescence jako období „bouře a vzdoru“...

Psychosociální moratorium – akceptování specifika tohoto vývojového období

Emocionálně bouřlivé období, ambivalentní pocity k autoritám, rozvoj emocí a citů v souvislosti s přátelstvím a erotikou, negativní pocity v

souvislosti s prvními zklamáními a prohrami, pak postupná stabilizace emocionality

Klíčové období pro převzetí dospělých rolí partnerských, rodinných, přátelských i profesních

Jak adolescent obstojí v interpersonálních vztazích ovlivňuje také jeho sebedůvěru, pocit autonomie a vědomí vlastní efektivnosti

Psychologie učení – teorie

Učení (Čáp, 2001)

- Získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu života.
- Opakem vrozeného
- Probíhá i na subhumánní úrovni
- Funkce učení
- Přizpůsobování organismu k prostředí a změnám v prostředí
- Přizpůsobování společnosti a jejím požadavkům
- Nejedná se pouze o pasivní proces
 - (srv. např. Piaget – asimilace a akomodace, Moscovichi – sociální reprezentace aj.)

Výsledky učení

- Vědomosti
 - Soustavy představ a pojmů
- Senzorické dovednosti
 - Např. rozlišování výšky a barvy tónů, odlišení správného a špatného chodu stroje podle zvuku atd.
- Senzomotorické dovednosti
 - Lepší koordinace vnímání a pohybů – např. psaní, řemeslné práce, sport
- Intelektové dovednosti a schopnosti
 - Např. matematické, jazykové
- Návyky, postoje, vlastnosti osobnosti
 - Např. vytrvalost, svědomitost
- Sociální dovednosti
 - Komunikativní dovednosti, orientace v sociálních vztazích, schopnost obhájit vlastní názor atd.
- V moderní pedagogice též označovány jako **kompetence**

Základní pojmy

- Vědomosti**
 - osvojené soustavy informací, představ a pojmů
 - (srv. deklarativní znalosti)
- Dovednosti**
 - předpoklad pro vykonávání činnosti či její části; znalost postupu či „strategie“ určité činnosti
 - (srv. procedurální znalosti)
- Návyky**
 - Učením získaná pobídka chovat se v určité situaci určitým způsobem a obsahuje motivační prvek
- Kompetence** (v rámci ŠVP)
 - Zahnují všechny výše uvedené; zdůrazňována praktičnost a provázanost s běžným životem

Druhy učení

- Elementární učení**
 - Tvoření asociací nebo podmiňování
- Komplexní učení**
 - Osvojení postupů při řešení problémů, mentální mapy prostředí, osvojování principů a systémů učiva
 - (viz další přednáška)
- Sociální učení**
 - Komunikace, interakce a percepce, sociální role
 - (viz sociální psychologie)

- Video na úvod: K. Robinson a jeho přednáška pro TED
http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms.html
- Změny v přístupech ke školnímu učení (dle Mayer, 1992)

Osm typů lidského učení (Gagné)

1. **Učení signálům**
 - Po určitém podnětu následuje něco příjemného nebo nepříjemného (Pavlov)
2. **Tvoření spojů S-R (podnět-reakce)**
 - Naučíme se reagovat na určitý podnět zcela určitým způsobem (Thorndike, Skinner)
3. **Řetězení**
 - Spojení několika S-R do řetězu
4. **Slovní asociace**
 - Spojení řady hlásek či slov (viz asociace)
5. **Mnohonásobná diskriminace**
 - Rozlišování v souboru spojů a řetězců pohybových nebo slovních (např. rozeznávání rostlin, zvířat a jejich pojmenování)
6. **Učení pojmům**
7. **Učení principům a obecným vztahům**
 - (viz přednáška současné teorie učení)
8. **Řešení problémů**

Poznámky

- Současná škola preferuje učení slovními asociacím a mnohonásobným diskriminacím (4 a 5)
- Žádoucí je usilovat v praxi o učení principům (7) a řešení problémů (8)
- Důležitým momentem jsou pro výsledky učení **zpětnovazební informace** - procesy kontroly, sebekontroly a autoregulace v průběhu učení

Asocianisté... - Asocianistické teorie učení

- učení je zpevnování asociací** a jejich podržení v paměti
 - Spojení mezi jednoduchými zážitky, vjemy, představami a jednoduchými city
 - Spojuje se to, co jsme opakovaně prožívali současně nebo po sobě (**asociace podle dotyku**). Při vybavování se při zážitku prvním vybavuje i asociovaný druhý.
 - Asociace se vybavují i při prožívání podobných zážitků (**asociace podle podobnosti**)
- důraz na receptivní stránku učení a opakování (memorování)

Klasické podmiňování (Pavlov)

Organismus se učí, že dvě události jdou za sebou nezávisle na aktivitě jedince

Operantní podmiňování (Thorndike, Skinner)

Gestalt Celostní (gestalt) psychologie

Zpočátku více zaměřena na vmímání

- (*celek je víc, než souhrn částí...;*)

W. Köhler

- Pokus se šimpanzem a banánem
 - podstatou „vhled“ do situace („aha moment“)

nová etapa ve výzkumu učení, myšlení a řešení problémů (mj. sociální učení – Bandura - <http://www.healthyinfluence.com/Primer/modeling.htm>)

Současné trendy Současné teorie učení – možné dělení (I)

- Preferování biologických vlivů
 - Biologicky připravené učení (*struktura pojmů*)
- Preferování sociokulturních vlivů
 - Situované učení*

- ❑ *Distribuované učení (lidé vs. materiál)*
 - ❑ *Vynořující se poznání (v návaznosti na soc. situace)*
- ❑ Učení jako doladování připravených struktur
 - ❑ *(L.Resnick, 1996) učení jako sled situací; kompetence se rozvíjejí na základě přip. struktur (soc. i biol.); koherence, kontradikce; dynamické pojetí transferu*

Současné teorie vyučování (teaching) – II

Akademické teorie

- ❑ snaha definovat takové charakteristiky obecného vzdělávání, které mají žákovi umožnit **stát se všestranně kultivovaným člověkem**... snaha „osvítit barbaru“ (od 80. let, reakce na masmediální realitu)

tradicionalistické a generalistické teorie

- ❑ Henry, Lévy, Bloom...

Personalistické a spiritualistické teorie

- ❑ seberealizace, naplnění potenciálu jedince

individualistické, „alternativní“, „dítě je králem“; rozvoj individualismu na úkor sociálního vědomí (60. a 70. léta)

- ❑ Ch. Rogers
- ❑ konkrétní příklad – např. škola Summerhill, Anglie
- ❑ „Je možné zvnějšku někoho učinit svobodným?“ (Bertrand)
 - srv. tzv. alternativní školství (Waldorf, Daltonský plán, Montessori...)

Kognitivně psychologické, technologické a sociokognitivní teorie

- ❑ Soustřeďují se hlavně na vhodné pedagogické strategie

Snaha řešit konkrétní a reálné problémy učení a vyučování

- ❑ Zájem o konkrétní charakteristiky žáka, struktury učení, procesy poznávání, techniky komunikace, ICT, média a sociální charakteristiky učení

Kognitivně psychologické, technologické a sociokognitivní teorie (přehled) – teaching, learning

- ❑ Bloomova taxonomie (1956) – cíle kognitivní, afektivní, konativní; metafora stromu
- ❑ Feuersteinova teorie – instrumentální obohacování (1957)
- ❑ Gagné – osm typů učení a pět typů naučených dovedností (1965)
- ❑ Ausubel a Robinson - šest hierarchicky seřazených kategorií (1969)
- ❑ Williamsův model rozvíjející procesy myšlení a prožívání (1970)
- ❑ Hannah a Michaelis – souhrnný rámec výukových cílů (1977)
- ❑ Stahl a Murphy – taxonomie kognitivního pole (1981)
- ❑ Biggs a Collis – „SOLO“ taxonomie (1982)
- ❑ Quellmalz - teoretické rámce myšlení (1987)
- ❑ Presseisen – model základních, komplexních a metakognitivních dovedností myšlení (1991)
- ❑ Merrill – transakční teorie výuky (1992)
- ❑ Andersona a Krathwohlova revize Bloomovy taxonomie (2001)
- ❑ Gouge a Yates – Taxonomie pro rozvoj myšlení a uvažování o umění (2002)
viz. MOSELEY, D. et al. Frameworks for thinking: a handbook for teachers and learning. Cambridge: Cambridge Un. Press, 2005. s.44-117 (*dostupné v ISu*)

Vývojové aspekty učení

- ❑ L.S. Vygotskij
 - ❑ *zóna nejbližšího vývoje*
- ❑ J.Piaget
 - ❑ *asimilace, akomodace*
 - *úroveň myšlení je dána mj. nedostatečná kapacita paměti, nedostatek odborných poznatků, kontext dětského uvažování*
- ❑ J.Bruner
 - ❑ *fakty, pojmy (koncepty) a zobecnění (generalizace)*
- ❑ B.Bloom

- Cíle učení: kognitivní, afektivní, psychomotorické
 - <http://www.nwlink.com/~Donclark/hrd/bloom.html>
- Učení – metafora stromu
- D.P.Ausubel
 - *smysluplné učení*
- F.J.Dochy
 - *dosavadní znalosti (prior knowledge)*
 - *deklarativní znalosti a procedurální znalosti*
- Když se řekne Piaget...

Piagetova teorie kognitivního vývoje

- Zájem soustředěn na **vztah mezi poznávajícím jedincem a objektem poznávání** v různých obdobích života
- Každá **úroveň poznání je výsledkem předchozího vývoje**; vzniká reorganizací a transformací úrovně předchozí
- Poznání není vrozenou záležitostí; **znalosti jedinec konstruuje svým jednáním**
- Psychologie kognitivního vývoje – **dítě jako badatel ověřující teorie (schéma) asimilace; akomodace**
- Faktory ovlivňující přechod mezi stadii:
 - Biologicky podložené zrání
 - Učení
 - Předávání sociální zkušenosti
 - Ekvilibrace
 - Působí v součinnosti; klíčová je patrně ekvilibrace; rovnováha
- Piagetovy pedagogické názory

Vzdělávání se má soustředit spíše na rozvíjení **obecných schémat**, než na rozvoj konkrétních dovedností

Vzdělávání dětí se má soustředit spíše **na procesy** než na obsahy

Vyučovací metody musí **aktivizovat dítě**

Kurikulum by mělo **respektovat kognitivní vývojová stadia**

Jak vlastně tedy děti uvažují o učivu?
- Dětské interpretace světa

- řada označení:
- Naivní teorie dítěte, ale též:
 - Implicitní teorie dítěte
 - Dětská věda
 - Dětské naivní koncepce
 - Dětské implicitní koncepce
 - Dětské prekoncepce
 - Dětské dosavadní koncepce
 - Dětské alternativní koncepce
 - Dětské mylné koncepce,
 - Miskoncepce v procesu učení
- nepřesné či zavádějící znalosti a dovednosti, které máme „před“; „v průběhu“ či jako „nezamýšlené výsledky“ učení – srv. konstruktivistické teorie učení
- Dětské interpretace jevů
- Kognitivní složka
- Afektivní složka
- Složka konativní
 - *královský dvůr je takovej ten dvorek na zámku...(např. Gavora, 1992)*
 - *atomy jsou taková úplně malá trpasličí... (např. Ouhrabka, 1996)*
 - (...)

Žákovo pojetí učiva

- Žákovo pojetí učiva obecně

- ❑ („K čemu je to blbý učení?“)
- ❑ Žákovo pojetí učiva v určité skupině předmětů
 - ❑ („Nerad cokoli počítám!“)
- ❑ Žákovo pojetí učiva v určitém předmětu
 - ❑ („Matematika mi nejde.“)
- ❑ Žákovo pojetí učiva v konkrétním tématu
 - ❑ („K čemu mi jsou rovnice o dvou neznámých?“)
- ❑ Žákovo pojetí učiva žákovo pojetí pojmu
 - ❑ („Rovnice je když...“)

Literatura (výběr)

- ❑ BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
- ❑ MOSELEY, D. et al. *Frameworks for thinking: a handbook for teachers and learning*. Cambridge: Cambridge Un. Press, 2005.
- ❑ Psychology Classics
 - ❑ <http://psychclassics.yorku.ca/>
- ❑ Moore, Alex. *Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum and Culture*. Routledge Falmer, 2000.
 - ❑ <http://site.ebrary.com/lib/masaryk/Top?channelName=masaryk&cpage=2&docID=10054087&f00=text&frm=smp.x&hitsPerPage=10&layout=document&p00=learning+theories&sortBy=score&sortOrder=desc>
- ❑ GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992
- ❑ HEJNÝ, M.; KUŘINA, F. *Dítě, škola, matematika. Konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál, 2001.
- ❑ PAŘÍZEK, V. *Jak naučit žáky myslet*. Praha: Karolinum, 2000.
- ❑ PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
- ❑ PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: SPN, 1970.
- ❑ ŠEBKOVÁ, A., VYSKOČILOVÁ, E. Chápání prostorových vztahů u dětí mladšího školního věku. *Pedagogika*, roč.XLVII, 1997, s. 10-17.
- ❑ THAGARD, P. *Úvod do kognitivní vědy. Mysl a myšlení*. Praha: Portál, 2001.
- ❑ VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1970.

Psychologie učení – reflektivní učení

- Reflexe v procesu učení - John Dewey (pragmatismus)
- Vyučovací proces není předávání systematicky uspořádaných vědomostí, ale rozvíjení dětské zkušenosti. Dítě má získávat vlastní aktivitou zkušenosti, tato činnost ho výrazně motivuje, vzbuzuje zájem a vyvolává problémy
- Učení se v činnostech
- David A. Kolb
Zážitková pedagogika

Definice reflexe

- Reflexe je: „proces vytváření a vyjasňování významu zážitku (přítomného nebo minulého) ve svých vlastních pojmech“ (Boyd, Fales in Sugerman, 2000, str. 2).

- Reflexe je „ohlédnutí se zpět přes to, co se stalo, tak aby byla extrahována síť významů, která je základním kapitálem inteligentního jednání pro další zkušenosti“ (Dewey, 1938, s. 110).

Reflexe ~ Sebereflexe?

- „**Kritická reflexe** zahrnuje kritiku předpokladů našich přesvědčení, které si budujeme“ (Mezirow, 1990, s. 1)
- **Sebeuvědoměním** rozumíme vědomé zaměření pozornosti na svůj vnitřní svět, tady a teď.

Reflexe a učení...

- Při reflexi dochází k tvorbě nových či revidování starých **významů** určité zkušenosti, a to se označuje jako proces učení (Mezirow, 1991). Charakteristiky reflexe:
 - Hloubka reflexe
 - Individuální reflexe: vnitřní a vnější dialog
 - Interpersonální změna významu (konverzace, reflexe ve skupině)
 - Zaměření na minulost, přítomnost, budoucnost

- **Individuální reflexe**

Vnitřní ~ vnější dialog

- **Reflektivní konverzace**
Interpersonální změna významu

- **Reflexe ve skupině**

Interpersonální změna významu

Zaměření reflexe:

- Minulost, přítomnost, budoucnost

Modely reflexe: David Boud, 1985, Korthagen 2011

- ALACT model (**Korthagen, 2011**)
- Model „cibule“ (Korthagen, Valos, 2005)

Procesuální stránka reflexe

- Podmínky pro bezpečí
- Faktory: velikost skupiny, osobnosti, vzájemná znalost, témata, prostředí, pravidla, způsob vedení... + **dobrovolnost**
- Důvěra jako podmínka otevřenosti
- Způsob vedení – přísná formální pravidla, tvořivost facilitátora

Osobnostní faktory ovlivňující procesy učení

- Může se osobnost člověka vůbec měnit?**
 - Osobnost se nemění, je stabilní; proto v psychologii používáme pojem osobnost.
 - Osobnost se mění po celý život, vyvíjí se. V některých obdobích rychleji a výrazně, v jiných pomalu a téměř nepozorovaně.
 - Osobnost má z hlediska struktury různé úrovně: některé se příliš nemění, jiné se mění výrazněji.
- Do značné míry i otázka vymezení klíčových pojmů (osobnost, změna, stabilita...)
 - Psychologická pojetí osobnosti – řada různých pojetí

Podle Smékal (2005) – šest složek osobnosti:

- Stavba těla: *Jak vypadá?*
- Temperament: *Jak rychle a intenzivně prožívá, reaguje a jedná?*

- ❑ Zaměřenost: *Co chce a co nechce, za čím jde a co odmítá?*
- ❑ Schopnosti a dovednosti: *Co umí a dovede, co neumí a nedovede?*
- ❑ Charakter: *Jaký ten člověk je, co je zač?* (jeho mravní zásady, jeho pocit odpovědnosti...)
- ❑ Životní dráha: *Odkud a kam jde?*

Co je tedy osobnost

- ❑ V běžné mluvě pojem osobnost spíše synonymem úspěchu
- ❑ Drapela (1997) subjektivně vnímána jako jednotný a pevný celek; ve skutečnosti spíše proces; dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti
- ❑ Helus (1982) osobnosti se člověk nerodí, nýbrž stává (tzv. potenciální osobnost)
- ❑ Může se tedy osobnost měnit?
- ❑ Tři úrovně osobnosti (McAdams, 1994)
 - ❑ dispoziční rysy (dispositional traits)
 - ❑ osobní zaměřenost (personal concerns)
 - ❑ životní příběh (life narrative).

Dispoziční rysy (McAdams)

- ❑ Relativně nezávislé na vnějších vlivech a kontextu
- ❑ Zdrojem srovnání lidí mezi sebou
- ❑ Do jisté míry vrozené, během života relativně stabilní
- ❑ V psychologii označovány jako **rysy osobnosti**
Test: např. Big Five (pětifaktorový model osobnosti - dimenze *neuroticismus, extraverte, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost, svědomitost*)

Osobní zaměřenost (McAdams)

- ❑ Co čeho chce člověk v určitém období svého života dosáhnout,
- ❑ Ale také, co nechce dělat, čemu se chce vyhnout.
- ❑ Konkretizace v podobě plánů, osobních cílů, i strategií.
- ❑ Kontextově ovlivněné i závislé
- ❑ Řada teorií např.: osobní usilování o něco (Emmons, 1986), perspektivní motivace člověka (Pavelková, 1990, 2002), osobní projekty (Palys, Little, 1983), aktuální životní úkoly (Cantor, 1990)
- ❑ Ovlivnitelné

Životní příběh (McAdams)

- ❑ Integrace, jednota, soudržnost dílčích složek, celková zaměřenost osobnosti, její životní směřování, smysl života.
- ❑ Tato úroveň se týká proměn jedincova „já“ (self), včetně jeho identity.
- ❑ *Identita je zde chápána jako vnitřní, rozvíjející se příběh, který v sobě integruje rekonstruovanou minulost, vnímanou přítomnost a anticipovanou budoucnost do koherentního, životadárného mýtu; tento životní mýtus posiluje daného člověka* (McAdams, 1994, s. 306)

Stabilita a změny

- ❑ V různých složkách osobnosti různé, i z hlediska rychlosti a obsahu (srv. novorozence, kojence; dospívání...)
- ❑ Osobnost nemůže být rigidně stabilní; musí reagovat na změny v sociálním (aj.) okolí
 - ❑ Vývojová, sociální psychologie
- ❑ Změny osobnosti
- ❑ nezbytné v případech, kdy se člověk ocitne před novým, závažným adaptačním problémem (Weinberger, 1994, s. 339). V zásadě tři možnosti
 - ❑ systematickým dlouhodobým úsilím lidí kolem jedince (rodičů, učitelů, psychologů, trenérů)

- jednorázově - vlivem těžké životní události, zažitého traumatu (nemoc, úraz, vážná nemoc či úmrtí v rodině, dopravní neštěstí, přírodní katastrofa atp.)
- z iniciativy jedince samotného, který se snaží sám na sobě pracovat.
 - Když vykrytalizuje jeho nespokojenost s dosavadním stavem – crystallization of discontent (Baumeister, 1994)
- Facilitace změny
- Když jedinec očekává, že v daném aspektu osobnosti vůbec může dojít ke změně
- Otázka subjektivního vnímání změny

Styly učení žáků a studentů

- Co říkáme na otázku „Jak se učíš?“ „Jak to děláš?“
- Co říkáme na otázku: Jak se učit?
 1. Žák je vyzván k učení, je mu předepisován obsah a rozsah učiva, ale *postup* je necháván na něm (učení metodou pokusu a omylu)
 2. Žák je vyzván, aby změnil svůj způsob učení na středoškolský, vysokoškolský atd.
 - (učení nápodobou neexistujícího typického žáka na určitém stupni školy podle pokynů učitele)
 3. Žák je vyzván, aby respektoval velmi obecná doporučení, zásady „univerzálního“ učení, které mohou být mimo jeho kognitivní potřeby

Obtíže současné školy – perspektiva žáka

- žákovský odpor k učení
 - (negativní zkušenosti se školou – převaha deklarativních poznatků, subjektivní neužitečnost učiva)
- žák se většinou nemůže učit „po svém“, ani nemůže spolupracovat se spolužáky
 - Hromadná výuka transmisivního charakteru
 - V hromadném vyučování je debata k tématu se spolužákem příkladem tzv. nelegální komunikace
- důsledkem - omezenost žákovských představ o procesu vlastního učení
 - učení chápáno hlavně jako učení se nazpaměť
 - ve skutečnosti by mělo jít o konstruování a rekonstruování poznatků, hledání objektivního významu a subjektivního smyslu vědění)

Obtíže současné školy – perspektiva systému / učitele

- těsná vázanost žákovského učení na školu a školní vyučování; *versus* učení mimo školu, celoživotní učení
- přeceňování úlohy vyučovacích metod a vnějšího řízení; *versus* autoregulace učení
- přeceňování úlohy vzdělávacích technologií, počítačů, internetu; *versus* podceňování psychologie řízeného učení

Styly učení 1

- jemné projevy individuality člověka v mnoha situacích učení**
- představují **metakognitivní potenciál** člověka
- svěbytné postupy při učení**, které jedinec v daném období preferuje

Styly učení 2

- jsou svěbytné svou:
 - motivovaností (*vnější, vnitřní*)
 - strukturou (*strategie, taktiky*)
 - posloupností (*pořadí činností*)
 - hloubkou (*povrchový versus hloubkový styl*)
 - propracovaností

- pružností aplikace

Styly učení 3

- vyvíjejí se z **vrozeného základu** (tj. z kognitivních stylů), ale proměňují se během života jak záměrně, tak bezděčně
- jedinec je užívá ve většině **situací pedagogického typu**
- jsou **relativně nezávislé na obsahu učiva**

Styly učení 4

- mají charakter *metastrategie* učení (*sdržují učební strategie – učební taktiky – učební operace*)
- vedou k výsledkům určitého typu, ale komplikují nebo zabraňují dosažení výsledků jiných typů
- jedinec si je zpravidla neuvědomuje
 - jsou mu „samozřejmé“
 - jemu vyhovující,
 - „optimální“
- dají se **diagnostikovat** a do jisté míry **měnit**

Struktura stylu učení

Model „cibule“:

- bazální charakteristiky osobnosti
 - Např. Eysenck – EOD
- tendence ve způsobu zpracování informací
- sociální interakce žáka
- učební preference, výuková motivace (Curryová, 1983; Claxton, Murrelllová, 1987)
- Žakovská pojetí učení (Säljö, 1979)
-

Kvalitativní výzkum - „Co to znamená učit se?“ (řazeno dle četnosti):

- získávat stále více znalostí (kvantitativně)
- učit se nazpaměť
- získávat fakta, metody, které člověk může použít, až je bude potřebovat
- objevovat (abstraktní) smysl
- interpretovat naučené, aby člověk porozuměl světu

Vnější determinanty stylů učení

- učitel sám (*jeho osobnostní zvláštnosti, vyučovací styl, styl učení, pojetí výuky*)
- podmínky pro žákovu učení (*místo, čas, pomůcky*)
- sociální situace (*sám-společně, spolupráce-soupeření*)
- koncepce výuky (*tradiční, alternativní*)
- učivo (*volitelnost, relevantnost, operační struktura úloh*)
- způsob zkoušení a hodnocení
- Viz např. muny.cz aj.

Diagnostika stylů učení

Metody přímé

- učení pomocí počítače (procesuální diagnostika – Pask, 1976; Kulič, 1992)
- pozorování průběhu žákovu učení
- etnografické pozorování, analýza *in situ*, tj. v přirozené situaci (Fleming, 1987; PSŠE)

Metody nepřímé – kvalitativní

- analýza dílčích žakovských produktů (koncept, osnova, náčrtek, poznámky)
- analýza žakovského portfolia
- polostandardizovaný rozhovor se žákem a/nebo jeho učitelem
- fenomenografický rozhovor (Marton, Säljö)

- volné písemné odpovědi
- projektivní grafické techniky, např. dynamická, akční kresba

Metody nepřímé – kvantitativní

- dotazníky a posuzovací škály

funkce: diagnostika a/nebo autodiagnostika

způsob provedení: tužka-papír; počítačová diagnostika

České verze zahraničních metod

- IASLP (Entwistle, Ramsden, 1984) – 45 položek, čeští vysokoškoláci: 2 072 osob
 - ILP (Schmeck et al., 1983) – 58 položek, čeští vysokoškoláci: 2 016 osob
 - ILS (Vermunt et al., 1987) – 120 položek, čeští vysokoškoláci: 126 osob
 - LSI IIa (Kolb, 1984)
- Většinou nereflektují posuny v posledních letech (elektronické zdroje, sociální sítě atd.)*

Dotazník stylů učení - LSI (*Dunnová, Dunn, Price, 1989*)

- Struktura dotazníku LSI – 1. část
Preferované prostředí při učení
 - zvuky (*ticho, hluk*)
 - teplota (*chladno, teplo*)
 - osvětlení (*málo, hodně*)
 - pracovní nábytek (*stůl + židle, křeslo, gauč, postel*)
- Struktura dotazníku LSI – 2. část
Preferované emocionální potřeby
 - vnitřně motivován/nemotivován
 - vnější motivace – rodiče
 - vnější motivace - učitel
 - vytrvalost v učení
 - odpovědnost za výsledky učení
 - struktura/flexibilita postupu při učení
- Struktura dotazníku LSI – 3. část
Sociální potřeby při učení
 - učit se sám – učit se s kamarády
 - variovat sociální podmínky podle situace
 - dosažitelnost autority při učení
- Struktura dotazníku LSI – 4. část
Preferované kognitivní potřeby při učení
 - auditivní učení
 - vizuální učení
 - taktilní, kinestetické učení
 - zážitkové učení
- Struktura dotazníku LSI – 5. část
Preferované tělesné potřeby při učení
 - konzumování něčeho při učení
 - potřeba pohybu při učení
 - preferování ranního/večerního učení
 - („sova“ / „skřivánek“)
 - preferování dopoledního/odpoledního učení

Literatura

Drapela, V.J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997.

Smékal, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2., opravené vydání. Brno : Barrister & Principal, 2004.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7

Ukázka

- Free learning styles inventory, including graphical results
 - <http://www.learning-styles-online.com/inventory/>
 - EPQ
 - <http://www.trans4mind.com/personality/EPQ.html>
- eBrary Education – výběr:
- Sadler-Smith, E. *Learning Styles in Education and Training*. (2006)
 - <http://site.ebrary.com/lib/masaryk/Top?channelName=masaryk&cpage=1&f0=0=0&frm=smp.x&hitsPerPage=10&id=10132662&layout=document&p00=learning+styles&sortBy=score&sortOrder=desc>
 - Crozier, R.W. *Individual Learners : Personality Differences in Education*. (1996)
 - <http://site.ebrary.com/lib/masaryk/Top?channelName=masaryk&cpage=1&f0=0=0&frm=smp.x&hitsPerPage=10&id=5003745&layout=document&p00=learning+styles&sortBy=score&sortOrder=desc>

Kognitivní předpoklady, Školní úspěšnost a neúspěšnost žáků

- Individuální vlastnosti poznávacích procesů využitelné ve školním prostředí
- Historicky
 - **A. Binet** – vnesl do pedagogické psychologie metodu experimentálního zkoumání lidského učení (při výzkumech používal i kontrolní skupiny) a studoval podmínky, za nichž učení ve škole probíhá. Zpočátku se zajímal o psychopatologii, zejména o tzv. abnormální děti. Pro [zkoumání jejich kognitivních schopností](#) vypracoval speciální zkoušky a tím se zařadil mezi zakladatele psychologického testování. Nešlo mu však o identifikaci mentálně znevýhodněných dětí proto, aby mohly být separovány od běžné populace. Naopak: snažil se je identifikovat proto, aby jim mohla být poskytnuta zvýšené péče s přihlédnutím k jejich potřebám. Výrazně ovlivnil hnutí moderní výchovy tím, že studoval zvláštnosti dětí; vyvracel představu, že dítě je pouhá zmenšenina dospělého člověka.
 - **L.M.Terman** – konstrukt IQ, První longitudinální výzkum nadaných dětí (1528 dětí) „Genetic Studies of Genius 1925-1959“ „Nadané děti jsou nejen akademicky výjimečné (academically superior), ale jsou rovněž nadprůměrné po stránce fyzické, zdravotní a v oblasti sociálního přizpůsobení, a mají rovněž nadprůměrné morální postoje, měřeno testy charakteru a vlastností“ (1925, str. 230).

Vztah nadání a úspěchu v běžném životě

- M. Odenová (1968) Retrospektivní výzkum Termanova vzorku (100 nejvíce a 100 nejméně úspěšných)
 - Hlavní rozdíly mezi skupinami:
 - 7 bodů IQ (157 x 150)
 - non- kognitivní faktory:
 - vytrvalost
 - motivace
 - „commitment to work“
 - vytrvalý trénink, praxe
 - podpora ze strany rodičů
- Nadání** v diferencovaném pojetí označuje potenciality, možnosti jedince pro úspěšné vykovávání určité činnosti, které ještě neměly čas se naplno projevit. Nadaný jedinec, „nositel“ nadání, nebyl ještě „odhalený“ svými okolím někdy si ani neuvědomuje své nadání, neodhalil ho sám v sobě.

- Talent** je v diferencovaném pojetí chápán jako realizace nadání, projevení se, uplatnění původně skrytých možností. Musí však jít o opakované prokazování pozoruhodných výsledků v určité oblasti lidské činnosti, které zaregistruje jak společnost, tak jedinec sám. V tomto smyslu představuje talent vyšší, rozvinutější úroveň, než nadání.

Gagného model, který rozlišuje nadání a talent (Gagné, 2003; česká verze Konečná, 2010, s. 43)

- Odstupňování nadání podle kognitivních schopností (Grossová, 2009, s. 337)
- Nestačí chápat intelektové schopnosti jako celek a hodnotit je jen pomocí souhrnného ukazatele - IQ. Mnohem důležitější je struktura intelektových schopností, případně dominování určité skupiny schopností, čímž vznikají různé typy žáků. Respektování individuálně typologických zvláštností je důležité pro plné využití žákových možností.

Školní úspěšnost žáka – definice

- Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním **hodnocení žákova prospěchu**.
- Výsledkem je **dosažení vzdělávacích cílů**.
- Není pouze dílem žáka a jeho schopností nebo pile, ale také dílem učitele, resp. **součinností učitele a žáka** a dalších faktorů.
- základem je **školní výkonnost** (objektivně měřitelný školní výkon)
- formu měřitelného výkonu však **nemají** všechny činnosti, kterými žák plní požadavky školy

Terminologie a související témata (angl.)

- school success, academic success (školní úspěšnost)*
- academic achievement (školní výkon, školní prospěch)*
- academic ability (studijní schopnosti),*
- academic aptitude (studijní způsobilost),*
- academic aspiration (studijní aspirace)*

Nejčastější souvislosti

- školní výkon, školní schopnosti
- úspěšnost v přijímacím řízení
- studijní motivace
- studijní návyky, autoregulace
- ADHD, SPU
- handicapování, nadání a jejich integrace
- integrace minorit a imigrantů
- evaluace
- sociální klima školní třídy, klima školy
- reformy, ŠVP
- úspěšnost v běžném životě

Hodnocení úspěšnosti

- Celková / dílčí výkonnost
 - 1 či více předmětů
 - V případě úspěchu / neúspěchu indikátor „závažnosti“:
 - Ojedinelé selhání
 - Důvody – nutnost informací; atribuce nebezpečím

vs.

- Celkový trend
 - Důvody...
 - Škála žákovského výkonu
- Relativně neúspěšní
 - pracující pod své možnosti*
 - („*underachievement*“)

- tzv. *podvýkon* (starší lit.)
- Optimální výkon**
- Relativně úspěšní
 - pracující nad své možnosti (vůle, píle, snaha)*
 - „*overachievement*“
 - tzv. *nadvýkon* (starší lit.)

Školní úspěšnost a individuální faktory

- osobnostní charakteristiky žáka
- sociální dovednosti
- jazyková kompetence
- vývojové stádium
- struktura nadání
- kognitivní charakteristiky
- případné zdravotní potíže
- aktuální psychický stav
- učební charakteristiky žáka
 - studijní motivace
 - studijní styl
 - studijní schopnosti
 - studijní způsobilost
 - studijní aspirace
 - (...)

Školní úspěšnost a sociální faktory

Rodina

- rodinná situace
- hodnotová orientace
- jazyková úroveň
- kulturní úroveň
- výchovný styl
- aspirace rodičů
- sourozenci
- (...)

Škola

- interakce učitele a žáka
- organizace výuky
- fyzikální prostředí
- klima třídy
- klima školy
- vzdálenost od bydliště
- (...)

Učitelovy postoje (nejen) k žákům

- postoj – hodnotící vztah
 - viz sociální psychologie
(témata *postoje a atribuce*)
- složka rozumová i citová
- projevuje se jako chování
 - t.j. tendence reagovat na určité pedagogické situace, skupiny žáků i jednotlivce ustáleným způsobem
 - je nutné je reflektovat**
 - (proč dělám to, co dělám; co mne k tomu vede?)

Charakteristiky učitelových postojů (Mareš, 1995)

- výběrovost**

- (k různým „objektům“ různé)
- orientovanost**
 - (postoj kladný, záporný a neutrální)
- intenzita**
 - (různá „síla“ – od málo vyhraněného vztahu po nekritickou zaujatost)
- obecnost**
 - (postoj je souhrnem mnoha odpovědí stejného typu)
- přenositelnost**
 - (postoj je přenášen i do jiných situací vnímaných učitelem jako podobné, i když objektivně mohou být zcela jiné)
- relativní stálost**
 - (obtěžně se mění)

Vznik učitelových postojů k žákům

- na základě **bezprostřední interakce**
 - „ten-co-mne-trefil-houbou-do-obličej“
 - „ta-jejíž-matka-na-mne-řvala“
- ovlivněny i **osobností učitele**
 - temperament, UPV, vývoj profesní role učitele;
 - syndrom vyhoření atd.
- informacemi od **jiných učitelů**
 - pověst třídy, žáka
- na základě učitelova **postoje k celé třídě**

Vliv na výuku (např. Pelikán, Helus, 1983 atd.)

- učitelé mají **vyhraněný postoj (+/-) k více než 2/3 svých žáků**, což se ve výuce projevuje v podobě:
- distribuce učitelovy pozornosti (+/-)**
- hodnocení** – nadhodnocování žáků ke kterým má učitel kladný vztah (hodnocení příčin – atribuce)
- třídní učitelé znají své žáky lépe** (menší míra atribuční chyby)
- kladný postoj** učitel snáze zaujímá k žákům blízcím se jeho „ideálu“, nebo jemu samému podobným ;)

Žákovy charakteristiky ovlivňující postoj učitele

- nebezpečí **heuristik** a „psychologizování“
 - např. *píle jako znak nadání; sečtělost, přizpůsobivost jako znak nadání atp.*
- komunikativní dovednosti žáka
 - důležitější je „jak“ a ne „co“ žák říká;
 - dívky bývají verbálně zdatnější atp.
- kontext pedagogické situace a školní třídy
 - výkon nebo chování v porovnání se spolužáky

Typy vyhraněných postojů učitele ve vztahu k žákům

- výrazně kladný** postoj učitele k určitým žákům
- mírně kladný** postoj učitele k určitým žákům
- neutrální** postoj učitele k určitým žákům
- záporný postoj** učitele k určitým žákům
- většina učitelů ovšem žáky vnímá diferencovaně;

Negativní dopady

- převažuje-li v učitelových postojích neobjektivita, zaujetí a nespravedlnost
 - narušuje to celkovou atmosféru výuky
 - zvyšuje napětí mezi učitelem a třídou
 - narušuje vztahy mezi žáky ve třídě

- ❑ zhoršuje možnosti pedagogické práce ostatních učitelů (*není to tedy PNJ ;*)

Učitelovo očekávání

- ❑ vychází z postoje k žákovi (třídě)
- ❑ „soukromá diagnostická nálepka“
- ❑ kladný i záporný pól
 - ❑ **sebenaplňující se předpovědi** (*viz sociální psych.*)
 - **Pygmalion (Galatea) efekt**
 - (Rosenthal, Jacobsonová; Helus)
 - **Golem efekt**
 - (častější – Mertin)
 - (1) snaha (2) rezignace (3) negativní aktivita
- ❑ **Knihy**
 - ❑ GAVORA, P. *Aki sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žáka*. Bratislava: Práca, 1999. 121 s. ISBN 80-7094-335-1
 - ❑ HELUS Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. 240 stran. ISBN: 80-7178-888-0
 - ❑ HRABAL, V. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989. 199 s. ISBN 80-246-0319-5
 - ❑ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-488-8
 - ❑ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9
- ❑ **Internet**
 - ❑ <http://www.skolaonline.cz/scripts/detail.php?id=4735>
 - ❑ <http://www.ceskaskola.cz/Slovník/slovník.asp?page=S>
 - ❑ http://www.ped.muni.cz/wpsy/koh_uv_ped_ps.htm
- ❑ **Ebrary Education**
 - ❑ ALDERMAN, M. KAY. *Motivation for Achievement : Possibilities for Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated. 2004.
 - ❑ aj.

Motivace studentů

Motivace jako **podmínka učení**

Gagné: učení je řetězec událostí, je třeba je podpořit:

- motivace
- rozpoznání (upoutání pozornosti)
- vštipení
- uchování
- vybavení
- zobecnění (přenášení do nových situací, nové strategie)
- výkon (praktické uplatnění)
- zpětná vazba (informace o výsledcích)

Motivace jako **pojem**

- motivace vnitřní (zvědavost, zájem, získání schopností, splnění cíle ... je přirozená, je třeba ji podporovat),
- vnější motivace (tlak, odměna...). Souvisejí spolu.
- motivy: potřeby, hodnoty, zájem
- Vztah schopností a motivace (motivace je prostředkem k využití inteligence)
- Individuální rozdíly v možnostech aktivizace a motivace žáků

Principy motivace

- Princip psychického ekvilibria (rovnováhy)
- veškeré chování směřuje k udržování či restauraci vnitřní dynamické psychické rovnováhy
- homeostáza = udržování stálého stavu (status quo), který je předpokladem optimálního fungování organismu
- psychické ekvilibrium je udržováno návratem ke stále stejnému optimálnímu vnitřnímu stavu
- rozhodující je redukce vnitřních rozporů či disonance
- rozhodující roli hraje eliminace negativních pocitů

- Princip psychického hédonismu (slasti)
- vyjadřuje obecnou tendenci všech živých bytostí k maximalizaci slasti a k minimalizaci strasti (dosahování příjemného a k vyhýbání se nepříjemnému)
- dimenze slasti: slast smyslová (příjemné druhy vnímání), slast duševní či duchovní (spojena s preferencí kulturních hodnot, radosti z úspěchu, uznání...)

Problém s diagnostikou

- Seznamy činností, které studenty baví
- Testy výkonové motivace (Hrabal, Pavelková)

Motivace jako součást teorií osobnosti

- Motivace obecně, pro učení, pro práci (manažerské teorie – Mc Clelland, Mc Gregor, Herzberg, Mayo, Adams, Homans...)

- Pohled psychoanalytický (Freud)
- Pohled behaviorální (Skinner)
- Pohled kognitivní (Festinger)
- Pohled humanistický (Maslow)
- Pohled sociálně-psychologický (Bandura, Homans)

Motivace studentů - vlivy

- Obecný princip fungování motivace (teorie)
- Zvláštnosti fungování v prostředí školy/třídy
- Osobnostní charakteristiky žáků a jejich životní situace

Motivace – faktory

(chce, může, umí)

- schopnosti, osobnost, organizační podmínky

Stabilita motivace a výkonu

stabilní

Schopnosti, osobnost a její zaměření

Stálá podpora, třída..

variabilní

Nálada, nemoc...

Náhody, štěstí, smůla

Motivace aktualizací potřeb

- Vytváření problémových situací (J. Dewey) (kognitivní potřeby) – chci to vyřešit, chci na to přijít, musí to dávat smysl, potřeba nových podnětů - projektové metody ve vyučování

- Soutěž a spolupráce (sociální potřeby) ... chci být nejlepší, chci se prosadit, chci získat postavení, chci mít dobrý pocit v kolektivu – metody soutěže, výměna rolí, poskytování ZV....

- Individuální přístup (výkonové potřeby, potřeba ocenění...) – chci si dokázat, že to zvládnou, udělat sobě či někomu jinému radost – rodiče, chci být dobrý žák a dostávat dobré známky, baví mě to, potřeba vyhnout se neúspěchu...

- Výukové metody a interakce učitele

Motivace interakcí a komunikací

- Humanistické přístupy
- Vzdělávání jako pomoc
- Vztah (empatie, kongruence, akceptace)
- Vytváření frustračních situací – negativní motivace (střední míra frustrace)
- Motivace hodnocením, odměny a tresty

Vývojově podmíněné výkyvy motivace (ne poruchy) (Vágnerová: Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 2005)

- Impulzivita a obtíže v sebeovládání
- Kolísání aktivační úrovně (fáze útlumu)
- Výkyvy v sebehodnocení (důsledek situačního neúspěchu), dospívající potřebuje potvrdit své kompetence
- Zkratkovitě generalizující závěry (z jednoho neúspěchu nebo konfliktu se vyvodí radikální závěry)
- Ztráta motivace ke školní práci. Odmítání rodinou proklamovaných hodnot – např. vzdělání, škola jako zástupný symbol dětské závislosti)
- Změna vztahu k autoritě (kritika norem, oceňují přiznání chyby dospělým, dohody), změna vztahu s učitelem (provokace, odmítání požadavků, snaha projevit názor a být respektován)
- Změna postoje ke škole (škola je prostředek k naplnění vyšších cílů, někteří dospívající však stále nemají pracovní návyky)
- Školsky neúspěšní žáci se dříve osamostatňují, nemají motivaci k učení

Podpora motivace - shrnutí

- podnítit zájem – netradiční formy výuky
- společně formulovat cíle – vytyčování cílů, vybrat si úkol,
- poskytovat ZV,
- oceňovat snahy,
- upozorňovat na možnosti využití naučeného,
- navodit očekávání úspěchu
- zajistit přiměřený tlak třídy – klima, normy, klima školy
- přiměřená míra soutěživosti
- Teorie FLOW – motivace činností
- Atd.

Fenomén FLOW Mihaly Csikszentmihalyi (1934)

- Změna vědomí usnadňující činnost, vliv na motivaci:
- soustředění (nevnímá okolí)
- dobrý pocit
- jde to samo (obtížné se stává snadným)
- bez emočních výkyvů.
- Je třeba klást vyšší požadavky, nízké požadavky nudí – vysoké požadavky vyvolávají úzkost.

- Flow je stav mezi nudou a úzkostí.
- Při flow je mozek v chladném stavu.

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/c3/Mihaly_Csikszentmihalyi.jpg/220px-Mihaly_Csikszentmihalyi.jpg

FLOW – ani nuda ani úzkost
graf_flow.jpg

Podmínky FLOW

- cíle jsou jasné
- okamžitá ZV (jde mi to)
- rovnováha mezi příležitostí a kapacitou
- koncentrace se prohlubuje
- důležité je, co se odehrává nyní
- kontrola není problém (neruší, není, nevzbuzuje úzkost...)
- pocit času se mění
- ztráta EGO.

Nadaný žák

CO JE TO NADÁNÍ?

Jak byste si definovali nadaného nebo výjimečně nadaného žáka či studenta?

Problematický vzájemný vztah mezi pojmy „nadání“ (giftedness) a „talent“ (talent)

Tři přístupy

1) jsou to synonyma – vyjadřují nadprůměrnou až vysoce nadprůměrnou úroveň schopností;

2) dva pojmy vyjadřující rozdílnou míru obecnosti:

nadání – zjišťováno testy intelektových schopností; je obecnějším předpokladem úspěšného řešení problémů a zvládnutí školy; je stabilní charakteristikou jedince;

talent – specifické výrazné schopnosti; podléhá změnám v čase (nutnost rozvíjení talentu pod vedením rodičů, učitelů..)

3) dva pojmy vyjadřující rozdílnou míru aktualizace, rozvinutosti schopností – jeden pro úroveň skrytých, latentních možností a druhý pro úroveň uplatněných možností (pozorovatelné mimořádné výkony).

Nadání chápáno jako potencialita, možnost jedince úspěšně vykonávat určité činnosti; doposud se plně neprojevovalo – nevnímáno okolím ani jedincem

Nutnost odhalit nadání (vnější aspekt) a uvědomit si nadání jako součást identity jedince (vnitřní aspekt).

Talent chápán jako realizace nadání, uplatnění původně skrytých možností; charakterizován opakovaným prokazováním výjimečných výsledků v určité oblasti lidské činnosti

Typy – podle využití nadání

Úspěšné nadané dítě – velmi dobře se učí, má samé jedničky, dovede jednat s dospělými, je poslušné a nemá žádné problémy v chování.

Vysoce tvořivé nadané dítě – vymýšlí něco nového, experimentuje; obtížně se přizpůsobuje školnímu systému; opravuje dospělé, chce měnit školní pravidla, špatně se ovládá; občas velmi konfliktní chování.

Nadané dítě maskující své schopnosti – skrývá své schopnosti, aby bylo přijato ostatními spolužáky; často má nízké sebevědomí i sebehodnocení; je frustrované.

„Ztroskotané, odpadlé“ nadané dítě – stojí často v opozici, proti všem a všemu; je stále nespokojeno a dává to najevo; má snížené sebevědomí, a zároveň má pocit, že mu nikdo nerozumí; vyrušování; rezignace, ztráta motivace; nevyrovnané.

Nadané dítě s vývojovou poruchou – velmi nadané, ale s neodpovídajícími výsledky; nedokončuje úkoly; není schopno pracovat pod časovým tlakem; vypadá jako „průměrné“; tzv. žáci s dvoji výjimečností.

Autonomní nadané dítě – bývá velmi nezávislé, vystačí si samo; je schopno riskovat, má velmi pozitivní sebehodnocení a využívá školní vzdělávací systém tak, aby z něj mělo co nejvíc užítku.

Přístupy a dokumenty

Především podstatné rozlišovat mezi orientační **diagnostikou** nadaných, kterou mohou provádět samotní učitelé a diagnostikou nadání ze strany odborníků ze školských poradenských zařízení (podklad pro IVP). Obecně neexistuje přesná definice nadaného žáka a v této souvislosti ani diagnostický nástroj, který by zcela jednoznačně a jednoduše nadání „odhalil“ (<http://mojeskola.net>)

Komplexnější pohled na problematiku identifikace nadaných nabízí metodická příručka Vyhledáváme rozumově nadané žáky. Další případné nástroje pro orientační diagnostiku nadaných viz např. bývalý IPPP nebo Centrum rozvoje nadaných dětí (kde se nachází dotazníky k identifikaci nadání, určené jednak pro učitele, jednak pro rodiče).

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Školní vzdělávací program – v kapitole o vzdělávání žáků mimořádně nadaných je vhodné (a důležité) zmínit: Metody práce

„Uplatňujeme individualizované a podle možností a potřeb diferenciované metody a formy práce s nadanými žáky. Využíváme kombinaci řady možností, jejichž vhodnost a účelnost se liší podle jednotlivých předmětů, věku žáků a často i podle konkrétního stavu v dané třídě.“

Obecně existují dva **hlavní přístupy**:

Akcelerace – mimořádně nadané dítě postupuje školními osnovami mnohem rychleji než ostatní děti. Může „přeskočit“ některý nebo některé ročníky, případně zahájit docházku dříve, než jeho vrstevníci. Tato eventualita se doporučuje dětem s nadprůměrným nadáním a velmi dobrou schopností sociální adaptace.

Obohacování osnov – osnovy pro běžnou třídu jsou obohacovány směrem k rozšíření a prohloubení učiva.

Jedná se v podstatě o opak akcelerace. Dítě zůstává v běžné třídě, probírá však značně rozšířenou látku.

Varianta s IVP – musí jít o skutečnou, důslednou integraci podle IVP, nejen ponechání nadaného dítěte „sedět“ v běžné třídě.

Mezi **aplikované možnosti** patří zejména:

- dělení předmětů na rychlejší a pomalejší skupiny;
- věkově smíšené skupiny;
- individuální přestup o ročník výš;
- nabídka volitelných a nepovinných předmětů, kroužků a aktivit;
- vytvoření individuálního plánu práce v předmětech (vs. „oficiální“ IVP);
- diferencování náročnosti zadávaných úloh;
- zařazování projektů, vytváření projektových plánů a skupin;
- motivace žáků k účasti v soutěžích a olympiádách;
- využívání možností e-learningu (viz např. Talnet);
- operativní vytváření diferencovaných skupin v rámci třídy;
- vedení žáků k tomu, aby v oblastech, o které mají zájem, zpracovávali rozsáhlejší dlouhodobější domácí tzv. seminární práce.

Žák **diagnostikovaný** odborníky ze školského poradenského zařízení jako mimořádně nadaný může mít na základě žádosti zákonného zástupce vypracovaný individuální vzdělávací plán. Na tvorbě participuje třídní učitel, PPP a rodiče žáka. Individuální vzdělávací plán (IVP) vychází ze školního vzdělávacího programu školy, závěrů psychologického vyšetření a vyjádření zástupce žáka, za zpracování IVP odpovídá ředitel školy. Ředitel školy může přeradit mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku na základě zkoušky před komisí, kterou jmenuje ředitel školy.

Individuální vzdělávací plán žáka obsahuje osobní údaje, údaje o dosavadním psychologickém vyšetření, jeho výsledky a závěry, závěry kontrolních vyšetření, důležité zdravotní údaje, žádost rodičů o IVP, rozhodnutí ředitele školy o povolení IVP, pedagogickou diagnostiku, plány učiva s rozšiřujícími aktivitami na dané období. Obsahuje také materiálně-technické a organizační zabezpečení výuky, které má na starosti škola (třídní učitel). Především jde o používání alternativních učebnic, pracovních listů, encyklopedickou literaturu, AV a počítačovou techniku, interaktivní PC programy atd.

Zdroje

Hříbková, L. (2009). Nadání a nadaní. Praha: Grada.

Mareš, J. (2013). Pedagogická psychologie. Praha: Portál.

Portešová, Š. (2009). Skryté nadání. Psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií. Brno: Nakladatelství Masarykovy university.

Portešová, Š. (2011). Rozumově nadané děti s dyslexií. Praha: Portál.

Psychologie výchovy

Výchova (definice)

- celoživotní společenský proces ovlivňování osobnosti....
- proces záměrného působení na osobnost člověka... směřující k cíli
- vzájemné působení vychovávajících a vychovávaných, jejich vzájemná interakce, komunikace (děti ovlivňují „vychovávající“ rodiče)

Otázky:

- jaké jsou účinky výchovných metod a výchovných stylů,
- jak výchovu ovlivňují vrstevnické skupiny,
- jak formovat zájmy dětí, postoje ke vzdělávání a hodnoty,
- výchovné styly
- jak lze měnit návyky apod.

Cíle výchovy

- Dlouhodobé cíle výchovy (jaké jsou?)
- Střednědobé cíle výchovy. Např...?
- Krátkodobé výchovné cíle. Např....?

Výchovné cíle

- Dlouhodobé....formování zájmů, postojů, morálních aspektů – hodnot osobnosti, rozvoj vůle, odpovědnosti... (charakteru)...
- Střednědobé ... Výchova k volbě (profese), pře-výchova..., změny postojů, vztahů....
- Krátkodobé Převzít úkol, pozdravit....

Výchova v rodině - vlivy

- životní zkušenost vychovatelů,
- vzdělání,
- vlastnosti,
- zdraví,
- sociální status,
- vlastní životní cíle,
- osobní problémy a životní události,
- sociokulturní podmínky...

S věkem stoupá vliv kamarádů dětí, zájmů, módy.

Výchovné styly

K. Lewin

Autokratický styl Integrační Liberální

Schaefer, E.S.

Dimenze: síla řízení, emoční nastavení

Čáp, 1994: 16 stylů (emoce, síla řízení, jednotnost)

Výchovné metody

- Záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, které směřují k výchovnému cíli (např.?.....)

Výchovné prostředky a metody

- Kladení požadavků

základní prostředek výchovy. Zprostředkovávání norem - požadavků společnosti. Záleží na míře požadavků, formě příkazu, smysluplnosti, autoritě dospělého, důslednosti, kontrole plnění.

- Metoda přirozených následků/logických důsledků. Uklidit po sobě... (J. J. Rousseau). Teze: Špatný je čin, který dítě udělalo, dítě špatné není.
- Povzbuzování.
- Komunikace – otázky, vyjednávání, smlouvy.
- Osobní příklad.

- Emoční projev – výchova vztahem

Sebevýchova - cílevědomé a dlouhodobé úsilí o formování sebe sama

Výchova ve škole

- *Pedagogický takt:* empatie, anticipace, Rogers (centrace na žáka, vztah)
- *Základní styly učitelova výchovného působení (výchovné styly)*
- *Výchova v činnostech.*

Odměna a trest

Odměna:

kladné společenské hodnocení, uspokojení potřeb, radost.
„Zevšednění“ odměny.

Trest:

negativní společenské hodnocení, omezení potřeb, nelibost, stud,
frustrace i bolest.

Funkce trestu: ukázat na problém, smýt pocit viny, ukázat lepší cestu.

Podmínky trestání.

Rizikové: např. zákaz činnosti, ukládání práce, učení, psychické a
fyzické tresty.

Psychické tresty – odepření projevů náklonnosti, odměřené chování,
urážení, ponižování.

Mezinárodní úmluva o právech dětí. Fyzický trest – stimulace
agresivity.

Účinné trestání ve třídě (Fontana)

- Rizika trestu: narušuje vztah, silnější si dovoluje na méně silného, vytváření strategií, jak se vyhnout trestu, nemusí nic napovědět o správném chování, vyvolávají úzkost a odpor, krátkodobý účinek, neřeší příčiny.
- Účel trestu: odplata, odstrašení, náprava.
- Efektivní trestání: Střídme užívání, dát žákovi příležitost vysvětlit chování, neodkládat trest (poznámky?), musí být nepříjemný, tón ukládání trestu, domlouvání se s rodiči na postupech (někdy), přirozené následky, být konkrétní – jak se napraví chyba, předcházet, přiměřenost trestu, žák musí trestu rozumět – postup v zájmu žáka, není to učitelova zlo vůle, trest v souladu s politikou školy,...

Řízení třídy

- Školní třída = sociální skupina

Znaky sociální skupiny:

- a) Vzájemné vztahy
- b) Hierarchie, postavení a status členů
- c) Dynamika dění
- d) Historie
- e) Způsoby řešení vnitřních konfliktů
- f) Způsoby řešení vnějšího zatížení

Každá třída:

- Pozorovatelné chování
- Nepozorovatelné chování
 - Uvědomované
 - Emotivní, spontánní

X Co vidí učitelé, co vidí žáci, co vidí a slyší rodiče

Dělení tříd podle vzniku

- Třídy náhodně vzniklé

- Pro zařazení není žádný klíč, členové jsou v podstatě přirozený výběr populace. Ani dělení podle abecedy není žádné kritérium výběru
- Třídy diferencované
 - Existuje nějaký klíč výběru a zařazení – např. studijní výsledky, sportovní talent, výtvarný talent či matematické zaměření, apod.
- Třídy výběrové
 - Studenti prošli nějakým výběrovým sítím (někdo nebyl zařazen), spojuje je především výrazný studijní předpoklad či talent

Třída a žák

Vnější faktory:

- doba, kdy je žák členem třídy
- nastavení učitele (učitelů) k němu
- rodinné zázemí (sociální statut a ambice rodičů)
- předchozí zkušenosti a očekávání žáků
- Třída a žák

Vnitřní faktory

- (emoční) inteligence žáka, sebedůvěra a zdravé sebevědomí
- aktivita a angažovanost pro třídu
- osobnost – adaptabilita a komunikativnost, extravertovanost
- sociální zralost a dovednosti, schopnost navazovat kontakty
- vnější vzhled a zdraví

Klima školní třídy (sociální klima školní třídy)

Ovlivňuje (a je ovlivňováno) chování žáků i učitele.

Přístupy ke zkoumání klimatu: (podle stupně školy, typu školy, koncepce výuky...)

Vlivy

- Zvláštnosti žáků (sestava)
- Typ učitele, zvláštnosti učitele
- Klima školy
- Vyučovací předměty
- Zvláštnosti komunikace

Jak zjistit vztahy mezi žáky?

- Pozorováním
- Rozhovorem (dítě, rodiče, učitelé)
- Hry
- Diagnostickými nástroji, dotazníky

Zjišťování sociálního klimatu školní třídy a školy je jednou z činností učitele.

Nelze ji nikdy dělat anonymně a je to vysoce eticky náročná činnost, nutné hlídat výstupy!

Účast min. 80%

Standardizované i nestandardizované nástroje

- Dotazníky a screeniny
- **Pro vztahy mezi dětmi**
SORAD (2005), B-3 (1997), B-4 (1998), D-1 (2002), Třídní kompas (2011)
- **Pro klima třídy**
MCI (1991), CES (1998) – obecně a v jednotlivých předmětech (vliv učitele), atmosféra...J.

Mareš, S. Ježek

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf

- **Pro individuální analýzu chování**
DSA (1990), CTQ, Monitorovací systém (2001)

Sociometrie

Sociometrie - (socius, metrus) – měření druhého

- **Jacob Levy Moreno** (1889 – 1974)
- Sociometrie, psychodrama
- Stanovil pravidla pro konstrukci sociometrických testů, resp. dotazníků
- Sociometrie = věda o měření mezilidských a sociálních vztahů
- Sociometrické testy – obvykle otázka volby, někdy se zdůvodněním
- Zpracovávají se sociometrické tabulky

Užití:

- v malých sociálních skupinách - Zejména školní třídy
- Může vypovídat o vztazích ve třídě, náznaky i o osobnosti žáka

Sociometrie v ČR

- Miloslav Petrusek 70. léta
- Vladimír Hrabal st. 80. léta, standardizace, 2004
- Elektronická verze IPPP ČR 2005

Druhy sociometrie

- **Peer nomination**, tj. pozitivní nebo negativní volba podle určitého kritéria (např. trávení prázdnin...)
- **Peer ratings** - vzájemné hodnocení členů za využití škál
- **Alternativní dotazníky**

Např. Označit žáka

? - neznám jej,

☺ - mám ho rád,

☹ - nemám ho rád,

☹ - nemám k němu vztah

(i u dětí s mentální retardací)

Sociometrické statusy ve školní třídě

- Populární děti, hvězdy (mnoho pozitivních a málo negativních voleb)
- Šedé eminence (pozitivně nominovány hvězdami a samy hvězdy volí, od ostatních málo voleb)
- Kontroverzní děti (mnoho nominací pozitivních, ale i negativních)
- Outsideri (mnoho voleb dávají, ale žádné nedostávají)
- Odmítané děti (mnoho negativních voleb dostávají)
- Antihvězdy (nejvyšší počet negativních voleb)
- Děti průměrné (průměrný počet pozitivních i negativních voleb)
- Izolované děti (ignorované, sami nevolí)
- Atd.

Práce se sociometrickým dotazníkem

tužka-papír, počítačová veze

- Motivace žáků
- Před-vyplněný seznam žáků třídy
- Instrukce žákům
- Vyplnit záhlaví

Vliv žáků

- Ke každému jménu spolužáka (ne k sobě samému) napište v záznamovém archu jednu z číslic 1 až 5 do sloupce, které je označen nadpisem VLIV
- 1= nejvlivnější
- 5= nemá žádný a nebo téměř žádný vliv

Vysvětlit, co to znamená vlivný žák.

Sympatie žáků

- Instrukce stejná,

- Co je sympatický žák?

Zdůvodnění sympatií

- Nakonec se zamyslete nad tím, proč je vám který spolužák sympatický nebo nesympatický. Napište do posledního sloupce...
- Vést žáky k zamyšlení a přemýšlení
- Zpracování
- Statisticky
- Graficky

Sociometrické matice

- Matice pro vliv a matice pro sympatie
- Sečtou se volby pro každého žáka
- Zvlášť hoši o hoších, dívky o dívkách, hoši o dívkách...

Sociometrické indexy

- Individuální index vlivu - celkový součet získaných voleb dělíme počtem žáků, kteří jeho vliv hodnotili
- Individuální index sympatií – dtto
- Index náklonnosti a index ovlivnitelnosti – jsou průměry voleb, které žák udílí
- Index celkového hodnocení jedince. Sečtou se indexy vlivu a sympatií u jedince a dělí dvěma.

Zpracování slovních hodnocení

- Kategorizace

Lze porovnávat s normami (tříd)

- Sociogramy
- Znázornění vztahů ve třídě v málo početné třídě nebo zvlášť holky a kluky
- Přehledné je to do cca 15 žáků

Orbitální sociogram

- Soustředné kružnice, zvlášť pro sympatie i vliv, zvlášť pro pozitivní (hodnocení 1) a zvlášť pro negativní volby (hodnocení 5).
- Jinak označujeme volbu +, jinou barvou volbu -, jinak reciproční kladné nebo záporně, jinak, když jeden volí pozitivně, druhý recipročně negativně.
- Čím blíže je žák středu kružnic, tím více voleb dostal

Čtvercový diagram

- Zobrazuje průměrné hodnocení jednotlivých žáků jak ve vlivu (vertikální osa), tak v sympatiích (horizontální osa) Chlapci modře, dívky červeně.

Lineární sociogram (meziskupinový)

- Zachycuje vzájemné sympatie mezi chlapci a dívkami ve skupině.
- Zobrazuje všechna hodnocení 1, která získali chlapci od dívek a naopak

Histogramy

Některé hlavní problémy v chování žáků emočního a sociálního charakteru

- Neposlušnost, nemotivovanost
- Neklid a ADHD syndrom (SPUCH)
- Agresivita, šikana, netolerance
- Záškoláctví
- Úzkostné a neurotické děti.
- Rizikovní žáci: pod stresem, neúspěšní, s problémy v rodině, se sníženou sociabilitou, apod. Riziko je však nezbavuje odpovědnosti za jejich chování.

Poradenský systém. Spolupráce s kolegy, výchovnými poradci, vnějšími odborníky

Typy problémového chování ve třídě R. Dreikurs

- upoutávání pozornosti (žák má pocit, že když spolupracuje, nikdo si ho nevšímá - projevit nezájem, ignorovat)
- boj o moc (provokace učitele, když žáci nemohou dělat, co chtějí – nazvat hru a odmítnout ji)
- snaha pomstít se (hořkost po prohraném boji o moc – pojmenovat hru, neztrácet tím čas)
- stavění vlastní neschopnosti na odív (aby se žák nemusel o nic snažit – pomoci žákům rozeznat a pojmenovat vlastní postoje).

Zvládání třídy

- Techniky organizace výuky a motivace žáků. Učitel - manažer školní třídy (atmosféra společného dosahování cíle, týmy...).

Podpora „podnikatelské“ atmosféry:

- využití začátku roku (domluvy, normy, podmínky, představy žáků...)
- pečlivá konkrétní příprava a organizace výuky
- zkrácení přechodových časů na minimum
- výběr stylu komunikace (práce s chybou, obavy...)
- jasné stanovení požadavků
- být vzorem „podnikatelského“ postoje

Demokratické třídy R. Dreikurs

- žáci spolurozhodují o pravidlech chování
- žáci jsou vystaveni logickým důsledkům svého chování
- žáci jsou vnitřně motivováni.

Inspirace pro zvládání

- Zaujmout třídu,
- nerušit svými projevy,
- být spravedlivý,
- zábavný,
- nevyhrožovat,
- dochvilnost,
- nepodléhat hněvu,
- nebýt příliš důvěrný,
- poskytovat příležitosti pro odpovědnost,
- usměřovat pozornost,
- nepokořovat ,
- být ve střehu,
- pozitivní komunikace,
- jistota,
- pořádek ve věcech – dobrá organizace výuky,

Zásady...

- Přiměřenost chování učitele: důslednost, ale respekt k situaci – rozhodovat se v kontextu souvislostí. Respekt k potřebám žáků. I učitel má své potřeby: *je třeba žákům jasně říci, co od nich potřebujeme.*
- Důležitost neverbálních signálů ...Nechovat se rušivě.
- Aktivizace žáků, spolupráce.
- Vyhnout se nálepkování (hovořit o činnosti, chybě ne o člověku).
- Nepoužívat prázdná slova/sdělení
- Mluvit pouze k člověku, kterého se věc týká.
- Přijímání pocitů a vyjadřování pocitů.
- Asertivní chování

Možnosti práce se třídami

- **Třídní hodiny (vedené i zážitkově)**
- Relaxace
- Výukové hodiny
- Suplované hodiny
- Výjezdy s žáky (adaptační, kohezní vikendy)
- Jiné výjezdy (ŠvP, lyžařské kurzy)
- Školní parlament či média

Prožitkové aktivity

- Pracuje s prožitkem jako formativním prvkem
- Kultivujeme emoční projevy, vedeme k sebepoznání, sebeuvědomění a sebpřijetí
- Pro efektivitu je nutné dodržovat metodiku
- Jasný cíl
- Zvažujeme časové možnosti
- Dobře vybíráme techniky
- Zvážíme specifika třídy
- Zvážíme rizika programu
- Způsob poskytování ZV (vždy pozitivní), pozor na degradaci, humor s taktem
- Pozor na „otevírání“ žáků – práce s emocemi

Literatura

Komárková, R. – Slaměnik, I.: Aplikovaná sociální psychologie III., Grada Praha 2001
Valenta, J.: Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik, ISV Praha 1999
Hermochová, S.: Aplikovaná sociální psychologie IV., SPN Praha 1991
Pilkingtonová, J.M.: Poznej sám sebe I.a II., Jotta Brno 1996
Smrek, J.-Labáth, V.: EXOPROGRAM, Psychodiagnostika Bratislava 1991
Vališová, A.: Komunikace a vzájemné porozumění ISV Praha 2005
Lašek, J.: Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Gaudeamus HK 2001
Čapek, R.: Třídní klima a školní klima. Grada Praha 2011

Psychologické aspekty učitelství

Zdroje:

- R. Havlík, J. Kořa
- J. Křivohlavý
- K. Paulík
- J. Průcha
- E. Řehulka, O. Řehulková

Nesnáz v profesi (teorie)

- „Nemožné povolání“
- Nemožnost zajistit, aby bylo dítě úspěšné
- Nižší sociální status, nízké ohodnocení
- Subjektivně vnímaná nízká prestiž profese (R. Havlík)
- Tzv. „semiprofese“ – nízký profesionalismus (S. Štech)
- Pracovní nejistota (subjektivní hodnocení, spravedlnost...)
- Kolísání mezi pomocí a mocí (kontrolou) – konfliktnost role (B. Vašina)
- Omezené možnosti zvládat nekázeň
- Relativní osamělost
- Tlak na inovování, nové požadavky

Stresory a zdroje nespokojenosti učitelů (dle učitelů)

- Nedostatečné ohodnocení
- Administrativa
- Čas (příprava, ale i řada jiných úkolů)
- Rozdílná (a zhoršující se) úroveň žáků (problém inkluze)
- Nemotivovanost žáků a chování žáků
- Postoje rodičů
- Média, společnost – převažuje kritika na pozitivním hodnocením
- Stres v učitelství
- Fyzická zátěž (zvl. poruchy pohybového aparátu a oběhového systému)
- Smyslová zátěž, hlasová zátěž
- Psychická zátěž – emoční zátěž (stres)

-
- 72 % učitelů/učitelek - mírný stres (D. Fontana)
 - 23 % vážný stres

-
- 40 % zvýšený neuroticismus (E. Řehulka) – nejvíce u učitelek základních a speciálních škol
 - 10 % doporučeno raději nepracovat s mládeží

Psychické zdraví učitelů a stárnutí v profesi

S dobou působení v profesi se zvyšuje zejména:

- Únava
- Bolesti hlavy
- Nervozita
- Poruchy spánku

(u mužů méně)

52 % učitelů/ek v předdůchodovém věku má psychické problémy (Hillert, Schmitz, 2004):
deprese, syndrom vyhoření, poruchy adaptability, somatizace,
afektivní poruchy, alkoholismus, strach a úzkosti

Zvládání stresu

- coping strategie (plán) – behaviorální, kognitivní a sociální odpovědi, kterými se jedinec snaží regulovat zátěž
- Tzv. odolnost (hardiness) – důležité je subjektivní hodnocení situace, sociální opora, naučené i spontánní strategie – životní styl

Strategie jsou obranné i útočné

- netečnost (apatie, bezmoc, beznaděj...)
- vyhnutí se stresoru
- napadení, agrese
- posilování vlastních zdrojů (vůle, posilování tělesné i psychické)
- Učitelky a zvládání stresu (E. Řehulka)
- sociální opora (75 %)
- režim odpočinku
- hobby
- léky (49 %) ... někdy se uvádí až 80 %
- implicitní i explicitní psychologické metody
- lékař, psycholog
- sport
- kouření (30 %) – trend snížení
- alkohol (30 %) – trend zvýšení
- Pracovní spokojenost učitelů (K. Paulík)

Pracovní spokojenost učitelů je relativně vysoká, avšak nižší než celková životní spokojenost

Co podporuje spokojenost:

- Dobré vztahy v kolektivu
- Úspěchy žáků
- Charakter práce – tvůrčí práce, být s dětmi

Prázdniny, volný čas, smysluplnost práce, klid a pracovní podmínky až na posledních místech

Stoupá spokojenost s prostředím, relativně vysoká je spokojenost s nadřízenými, nespokojenost je s řízením školství

- Asi 10 % učitelů zcela nespokojeno, nevolili by profesi znovu

Trendy

- Lepší materiální podmínky i platy, avšak velké rozdíly mezi školami
- Vzrůstají požadavky na učitele (ŠVP, portfolia, profesní růst, projekty, ICT...)
- Snaha o podporu zevnitř (kolegiální podpora, mentoring) i zvnějšku (vzdělávání, výcviky, síť škol, poradci...)