

ZÁKLADY PEDAGOGICKEJ PSYCHOLÓGIE

Jozef Džuka

1. Psychológia učenia, psychológia vyučovania a psychológia výchovy – základné oblasti pedagogickej psychológie	3
2. Psychológia učenia. Definícia učenia.....	7
2. 1. Formy učenia	9
2. 1. 1. Respondentné učenie	9
2. 1. 2. Kontiguitné učenie	15
2. 1. 3. Operantné učenie	17
2. 1. 4. Učenie na základe pozorovania	20
2. 1. 5. Kognitívne učenie	22
3. Verbálne učenie.....	24
4. Pamäť a pamäťové systémy	30
4. 1. Viacskladový model pamäti.....	30
4. 2. Viacúrovňový model pamäti	34
4. 3. Uloženie informácií v dlhodobej pamäti.....	36
5. Motivácia ako činiteľ učenia a školského výkonu	45
5. 1. Motívy ako faktory ovplyvňujúce učenie.....	46
5. 2. Motív výkonu	50
5. 3. Motív afiliácie	56
5. 4. Motív sociálneho vplyvu (motív moci).....	57
5. 5. Techniky motivovania na vyučovaní	57
6. Psychológia vyučovania – ciele vyučovania	61
7. Psychológia vyučovania – metódy vyučovania	67
8. Učenie s autoreguláciou – viedenský model vyučovania	75
9. Hodnotenie školského výkonu žiakov	82
9. 1. Funkcia školských známok.....	82
9. 2. Objektivita, validita a reliabilita známkovania.....	84
9. 3. Vzťahové systémy používané pri školskom známokovaní.....	86
9. 4. 1. Všeobecné chyby hodnotenia.....	87
9. 4. 2. Špecifické chyby školského hodnotenia	88
9. 5. Druhy skúšok.....	89

10. Základné otázky psychológie výchovy	95
10. 1. Sociálne prispôsobený jedinec ako cieľ výchovy	95
10. 2. Prosociálne sa správajúca osoba ako cieľ výchovy	97
10. 3. Autonómne konanie osoby ako cieľ výchovy.....	98
11. Duševné zdravie ako cieľ výchovy.....	99
11. 1. Procesy, ktoré sa na duševne zdravom vývine jedinca významnou mierou podieľajú, ako cieľ výchovného pôsobenia a ich definícia.....	102
11. 2. Opis rozhodujúcich procesov (na strane osoby), ktoré osobe umožňujú dosiahnúť a udržiavať duševné zdravie.	103
11. 3. Opis rozhodujúcich spôsobov správania sa zo strany iných, ktoré osobe umožňujú dosiahnúť a udržiavať duševné zdravie.....	108
Literatúra.....	118

1. Psychológia učenia, psychológia vyučovania a psychológia výchovy - základné oblasti pedagogickej psychológie

Namiesto úvodu niekoľko otázok:

- Koľkých vyučujúcich ste do dnešného dňa mali?
- Skúste sa zamyslieť nad tým, koľkí z nich boli podľa vás takí, ktorých považujete za skutočne "dobrých"?
- Skúste si spomenúť na "dobrých vyučujúcich": Aké vlastnosti mali? Uvážte zároveň, na čom sa zakladá vaše pozitívne hodnotenie ich osoby?

Svoje hodnotenie môžete porovnať s hodnotením, ktoré získali Gage a Berliner (1986) na vzorke amerických študentov:

- veľa od nás vyžadovali
- mali systém (dobře organizovali veci, činnosti...)
- mali zmysel pre humor
- látku vysvetľovali s entuziazmom
- veci vysvetľovali tak, že každý ich mohol pochopiť
- svoj čas obetovali, aby sa k nám priblížili (ľudsky)
- mali dobrý pocit, keď sme sa niečo naučili
- boli spravodliví
- vyvolávali pocit zodpovednosti

V odbornej psychologickej terminológii veľa požadovať, dobre organizovať, využívať humor a entuziazmus, resp. vysvetľovať veci tak, aby ich iní ľahko chápali, znamená využívať poznatky psychológie vyučovania, ako jednej z troch základných oblastí pedagogickej psychológie.

"Mať ľudský prístup", vyvolávať pocity zodpovednosti u iných, byť spravodlivý - o týchto formách správania sa učiteľov poskytuje informácie psychológia výchovy.

Učenie sa je treťou oblasťou, o ktorej má psychológia rozsiahly poznatkový systém. Túto oblasť môžeme nazvať psychológiou učenia. Ide o poznatky, ktoré sa týkajú individuálnych činiteľov, ktoré efekt učenia podmieňujú - napríklad inteligencia, pamäť, transfer a pod., ako aj o poznatky, týkajúce sa samotného procesu učenia - podmieňovanie, pojmové učenie, kognitívne učenie atď.

Ak hľadáme odpoveď na otázku, aké konkrétne pedagogické problémy môže pomôcť riešiť pedagogická psychológia (nejde o pomoc psychologov konkrétnemu učiteľovi, resp.

žiaci - to je náplňou školskej psychológie, ale o pomoc vedeckej disciplíny učiteľom), môžeme dostať v závislosti od toho-ktorého autora rozmanité odpovede. V tomto učebnom texte sa opierame o prácu Gagea a Berlinera (1986), ktorí ich zhrnuli do týchto bodov (citovaní autori uvádzajú prvé štyri body, piaty bod bol doplnený autorom učebného textu):

1. Pomoc pri poznávaní *vlastností žiakov*.
2. Pomoc pri riadení procesu *učenia* a pri *motivovaní žiakov*.
3. Pomoc pri formulácii *cieľa*, resp. *cieľov vyučovania* a pomoc pri voľbe a použití vyučovacích metód.
4. Pomoc pri *hodnotení* výsledkov procesu učenia.
5. Pomoc pri vedení žiakov a triedy, pomoc pri *výchove žiakov*.

1. Vlastnosti žiakov – pedagogická psychológia neopisuje všetky individuálne vlastnosti žiakov, ale iba tie, ktoré považuje za relevantné v podmienkach školského učenia a zároveň sa neusiluje vybrané vlastnosti žiakov opísať komplexne, ale selektívne, iba z jedného zorného uhla: z aspektu, ako ich možno efektívne ovplyvniť.

Individuálne predpoklady jedincov vo všeobecnosti a v tom zmysle aj žiakov skúma a opisuje niekoľko psychologických disciplín:

- vekové a pohlavné osobitosti skúma a opisuje vývinová psychológia;
- inteligenciu, pamäťové schopnosti a mieru tzv. predvedomostí opisuje kognitívna psychológia ako jedna zo súčastí všeobecnej psychológie;
- sociálnu pozíciu osoby skúma sociálna psychológia.

V týchto a ďalších oblastiach ponúka psychológia nielen poznatky, ale aj metódy a diagnostické postupy, ktoré poznanie a porozumenie predpokladov žiakov uľahčujú.

Tento učebný text celú túto šírku pedagogicko-psychologickej problematiky neanalyzuje a koncentruje sa predovšetkým na jeden z dôležitých faktorov učenia - na *motiváciu žiakov k učeniu*, na možnosti jej ovplyvnenia a využitia v podmienkach školského učenia a vyučovania.

2. Podstata procesov učenia – učenie možno považovať za kľúčový pojem pedagogickej psychológie. Komplexnosť procesov učenia vedie k nevyhnutnosti charakterizovať ho z hľadiska jeho viacerých foriem. V tomto učebnom texte sú analyzované jeho základné formy: respondentné učenie (známe aj pod názvom „klasické podmieňovanie“), kontiguitné učenie, operantné učenie, učenie na základe pozorovania a kognitívne učenie a v samostatnej kapitole je analyzované verbálne učenie.

3. Vyučovacie ciele a vyučovacie metódy. Aké ciele majú byť pomocou školského vyučovania dosiahnuté? V tejto úvodnej časti prezentujeme zámerne nevhodnú predstavu o ciele vyučovania, ako ju formuloval Dyer (1967, podľa Gagea a Berlinera, 1986): *"Prioritným cieľom výchovy k demokracii je plnohodnotný vývin osobnosti. Odhalenie, rozvoj a využitie individuálneho nadania má fundamentálny význam pre slobodnú spoločnosť. Centrálnou úlohou demokracie je zdokonaľovať a rozvíjať schopnosti a silné stránky každého jednotlivého občana a podpora individuálnej seberealizácie je jej najkrajším triumfom."*

Citovaný autor k tomu dodáva, že takto formulovaný cieľ je pre vyučovaciu prax bezcenný. Je to iba "zvuk slov", ktorý sa ako vyjadrenie ideálu môže každému páčiť, avšak sotvako vie, čo tieto zvuky slov definujú. Sú to frázy, ktoré sa dobre počúvajú, ale nehovoria nič o tom, ako to, o čom je reč dosiahnuť. To, ako majú byť formulované ciele vyučovania a návrhy, akými postupami ich možno dosiahnuť, bude opísané v samostatnej kapitole.

Vyučovacie metódy skúma a opisuje pedagogika. Ide o postupy, ako dosiahnuť vyučovacie ciele, ako dosiahnuť to, aby si žiaci osvojili želané obsahy - prednáška, skupinová diskusia, samostatné učenie, využitie moderných technológií (film, počítačom podporované vyučovacie systémy). Pedagogicko-psychologický výskum však zhromaždil poznatky, ktoré účinnosť jednotlivých metód konfrontujú z hľadiska školského výkonu žiakov. Vybranú časť týchto poznatkov analyzuje tento učebný text.

4. Hodnotenie úspešnosti učenia. Pedagogická psychológia ponúka poznatky o troch školsky relevantných hodnotiacich procesoch: hodnotenie pred začiatkom vyučovania, počas neho a po jeho ukončení. Vypracovala nástroje, ktoré toto hodnotenie uľahčujú (didaktické testy) a ponúka okrem iného napríklad odpoveď na otázku, či je vhodné pri hodnotení žiakov navzájom porovnávať - myslí sa tým také hodnotenie, keď z výkonov celej triedy je vypočítaný priemer a s týmto priemerom skupiny sú ostatní porovnávaní. Pedagogická psychológia preskúmala riziká hodnotenia školského výkonu a ponúka možné východiská, ktoré sú v tomto učebnom texte podrobne opísané.

5. Psychológia výchovy - odpovedá na otázku, aké sú ciele výchovy a akými prostriedkami ich možno dosiahnuť. Aj tento aspekt pedagogického pôsobenia je možné považovať za významný, a preto je mu venovaná samostatná kapitola.

Poznámka: Ak by sme ostali pri tomto obsahu pedagogickej psychológie, a teda jej pomoc pre školskú prax by sa týkala spomínaných 5 bodov, určite by sme neboli úplní. Vychádzali by sme z mylnej predstavy, že učenie a vyučovanie, ak sú dobre organizované

kvalifikovaným učiteľom, prebiehajú bez rušivých momentov. Pravdou však je, že bez ohľadu na vyššie uvedené, vyučovanie a učenie môže byť ovplyvnené negatívne mnohými činiteľmi. Ako príklady možno uviesť:

- frustrácia 8 ročného dievčaťa z konfliktu medzi učiteľom a jej dobrou priateľkou
- sebahodnotenie žiaka 9. ročníka, ktorý je presvedčený, že z neho „nikdy nič nebude“
- zlý pocit 15 ročného žiaka, že sa nedokáže na hodine geometrie koncentrovať
- strach maturanta pred ústnou skúškou
- hnev žiakov strednej školy, že niektoré predmety sú im úplne zbytočné a podobne

Aj keď tieto problematické aspekty vyučovania považujeme za rovnako dôležité, z dôvodu zamerania tohoto učebného textu na pozitívne aspekty vyučovania, výchovy a učenia sa im nebudeme bližšie venovať.

2. Psychológia učenia. Definícia učenia

Na úvod tri príklady:

- a) Poslucháč prvého ročníka vysokej školy má pred sebou prvú skúšku. Zatiaľ čo na predchádzajúcom type školy sa pripravoval pravidelne na každé vyučovanie a rozsah látky vždy bez veľkých ťažkostí zvládol, teraz si nechal prípravu až na obdobie, kedy sa konajú skúšky. Zatiaľ čo predtým nikdy nemal obavy ani strach pred skúšaním, teraz sa tieto obavy objavili. Po prvej skúške, ktorá nedopadla podľa jeho očakávania, je strach z ďalšej skúšky ešte väčší.
- b) Štvorročný chlapec je prvý deň v materskej škole a po ukončení hry hračku, s ktorou sa hral, necháva na zemi. Keď však vidí, ako jeho rovesníci ukladajú svoje hračky na miesto, odkiaľ ich predtým zobrali, zdvihne aj on svoju hračku a odloží ju.
- c) Žiak gymnázia, ktorý nechápe jeden zo zákonov fyziky - moment sily, sa hrá so svojim mladším bratom na hojdačke. Zrazu si donesie papier a začne kresliť: uvažuje o svojej vlastnej váhe, berie do úvahy váhu svojho brata, ktorý je mladší a ľahší a vzdialenosť k stredu hojdačky, uvažuje, že sa musí posunúť viac od stredu ako on, aby boli v rovnováhe. Nadobudne pocit, že vie, ako vypočítať moment sily.

Každý z uvedených opisov je príkladom na jednu z foriem učenia. Ako je z príkladov vidieť, učením si osvojujeme nielen informácie ale aj správanie. Všeobecne možno povedať, že učenie sa uskutočňuje takmer všade: doma, v kuchyni, na ulici, v kine, pri televízore atď., ale aj vo výskumnom laboratóriu, v psychiatrickej klinike, v psychoterapeutickej poradni a pod. „Pedagogická psychológia sa zaoberá primárne školským učením s vedomím, že táto veda vie, že škola nemá monopol na učenie a že nie ona určuje, kde sa učenie uskutoční.“ (Gage a Berliner, 1986, str. 259).

Gage a Berliner (1986) definujú učenie takto: „Učenie možno opísať ako proces, prostredníctvom ktorého organizmus mení svoje správanie na základe svojej vlastnej skúsenosti.“ (str. 260).

Pretože sa táto definícia môže javiť ako príliš jednoduchá, citovaní autori podrobne rozoberajú jej jednotlivé komponenty:

Predpoklad, že pod učením sa myslí **zmena** (menenie sa) znamená, že učenie si vyžaduje čas. Efekt učenia sa dá presne merať: ak porovnáme správanie organizmu v čase t_1 a v čase t_2 , a predpokladáme pritom, že v oboch časových bodoch išlo o rovnaké

podmienky a okolnosti, pričom správanie organizmu napriek tejto podobnosti podmienok bolo odlišné, potom môžeme konštatovať, že sa uskutočnilo učenie.

Schermer (1991) uvádza, že zmena je podstatou učenia, ale na to, aby sme túto zmenu mohli považovať za takú, ktorá je učením podmienená, musí spĺňať dve podmienky:

- (a) musí byť výsledkom skúsenosti alebo cvičenia;
- (b) musí pretrvávať určitý čas, byť relatívne trvalá.

Zmena sa v prípade učenia netýka hocičoho, ale predovšetkým **správania** - zmena telesnej váhy alebo fyzických vlastností organizmu nie je učením podmienená a nie je jeho výsledkom. Rovnako ani zmena fyzickej sily, ktorá vznikla na základe zmien svalovej hmoty, na základe vlastností krvného obehu, nie je vecou učenia.

Učenie sa týka zmien správania sa ľudí a zvierat, pričom pedagogickú psychológiu zaujímajú zmeny správania sa ľudí. Konkrétne ide o zmeny v správaní, ktoré sú navonok pozorovateľné – napríklad reč, písanie, pohyb a pod., na základe ktorých usudzujeme na zmeny v psychickej stránke týchto prejavov – v myslení, cítení, želaniach osoby, pamäti, tvorivých prejavoch atď. Časť psychológov, tzv. behavioristi, sa koncentrujú iba na priamo pozorovateľné správanie, iní považujú pozorovateľné prejavy za informáciu o tom, čo sa uskutočnilo v pamäti človeka – tzv. kognitívni psychológovia. Schermer (1991) k tomu opäť dodáva, že behavioristi (až do polovice 60. rokov dominujúci smer v psychológii) sa orientovali iba na viditeľné a pozorovateľné správanie – teda na jeho motorickú časť a vnútroorganizmové aspekty, kognície a emócie programovo z výskumu vylučovali. Naopak, kognitívni psychológovia za jadro svojho výskumu považujú zmeny v kognitívnych štruktúrach (napríklad nadobúdanie vedomostí). Shuell (1986, podľa Schermera, 1991) k tomu konkrétne uvádza, že kognitívna koncepcia učenia sa koncentruje na nadobúdanie vedomostí a vedomostné štruktúry namiesto na správanie. Zmeny správania sú pritom považované za následok procesu učenia a nesmú byť s týmto následkom stotožňované. Pretože proces učenia sám nemôže byť priamo pozorovaný, je zmena správania jediným prostriedkom a možnosťou, ako dokázať jeho existenciu.

Pre školské učenie je typické, že sa zmeny v správaní vzťahujú na to, ako žiaci pochopili rôzne veci, ako si ich dokážu vybaviť z pamäti, aký vplyv majú tieto zmeny na ich postoje a pod.

„Prostredníctvom skúseností“ znamená, že učenie je bezprostredne späté so skúsenosťou. Zvyčajne je táto skutočnosť definovaná v negatívnej podobe, a to poukazovaním na rôzne príčiny zmien správania, ktoré skúsenosťou nie sú vyvolané. Napríklad, zmeny správania, ktoré sú spôsobené únavou, prispôbovaním sa zmyslových

orgánov podnetovej situácii, zmeny vyvolané vplyvom drog alebo mechanické vplyvy – tieto zmeny v správaní nesúvisia so skúsenosťou, ktorá by predpokladala procesy učenia. Tieto zmeny nepredstavujú učenie. Konkrétne, ak niekto opakovane zdvíha nejaké závažie a po čase ním už nie je schopný ani pohnúť, tento efekt je výsledkom únavy, teda fyziologického procesu, nie učenia. To isté sa deje, ak vstúpime do tmavej miestnosti a zrazu je náš pohyb zmenený, málo istý – to nie je vecou učenia, ale pomalej adaptácie našich očí na tmu. Aj zmena nášho správania, ktorá nastala pod vplyvom alkoholu alebo požitia drog, nereprezentuje učenie, pretože ide o fyziologické zmeny. O aké formy zmien správania v prípade učenia ide? Najvšeobecnejšia odpoveď znie: učenie vzniká na základe skúsenosti, ktorá sa týka interakcie individua s prostredím, na základe vzťahu medzi podnetmi a reakciami.

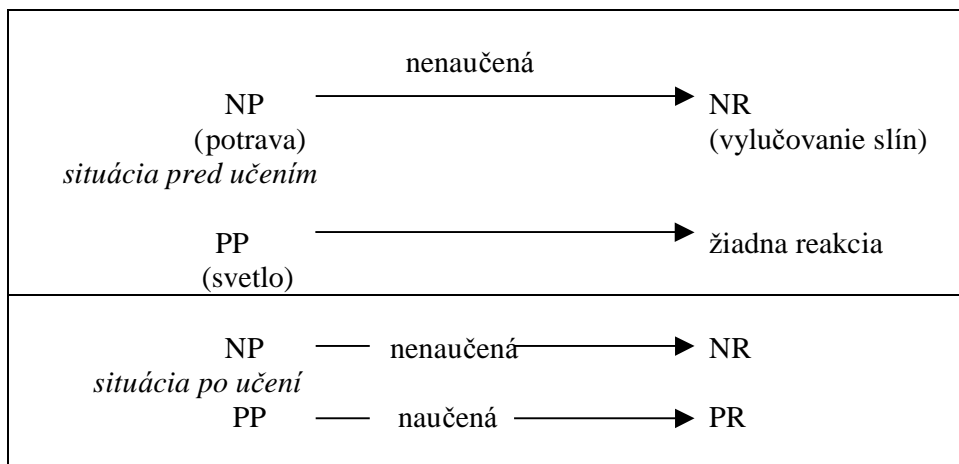
2. 1. **Formy učenia**

Gage a Berliner (1986) z dôvodu komplexnosti procesu učenia rozlišujú 5 jeho foriem:

- respondentné učenie (známe aj pod názvom „klasické podmieňovanie“)
- kontiguitné učenie
- operantné učenie
- učenie na základe pozorovania
- kognitívne učenie

2. 1. 1. **Respondentné učenie**

Stručne sa dá táto forma učenia charakterizovať takto: reakcia (R) je vyvolaná už známym (podmieňovaním získaným) podnetom (P) (niektorí autori v tejto súvislosti hovoria o tzv. S - R učení, stimul - reakcia učení, pozri napríklad Edelmann, 1996). Veľmi dobré príklady výskumu tohto druhu učenia pochádzajú od I. P. Pavlova. Psovi je podaná potrava – jeho slinné žľazy začnú vylučovať sliny počas jedenia. Potrava je v tomto prípade tzv. nepodmienený podnet (NP) a vylučovanie slín je nepodmienená reakcia (NR). Vznik tejto reakcie po podaní potravy nie je naučený, uskutoční sa inštinktívne. Ak by sme namiesto podávania potravy zapli svetlo (neutrálny podnet), vylučovanie slín určite nenastane. Ak však zasvietime svetlo krátko pred podaním potravy a zopakujeme to viackrát za sebou a následne zapneme iba svetlo a potravu nepodáme, zistíme, že vylučovanie slín nastane aj po zasvietení svetla. Reakcia, ktorá nastala je veľmi podobná tej, ktorá je typická iba pre nepodmienený podnet. Svetlo, pôvodne neutrálny podnet, sa stalo podmieneným podnetom (PP) a vyvolalo reakciu, ktorá sa zmenila na podmienenú reakciu.



Správanie sa teda zmenilo na základe **skúsenosti** (pozri schéma).

Tento model neplatí iba u psov, resp. zvierat – platí aj u ľudí a možno ho demonštrovať na príklade vrodených emocionálnych reakcií: nepodmienené podnety, napríklad krik dospelého na dieťa, tma, strata niečoho cenného, nechutné jedlo atď., spúšťajú prirodzené, nepodmienené emocionálne reakcie strachu, smútku, hnevu, odporu a hnusu (môžu to byť, prirodzene, aj pozitívne reakcie – radosť, šťastie, hrdosť). Ak s uvedenými nepodmienenými podnetmi spojíme pôvodne neutrálny podnet – napr. vetu „vyberte si čisté papiere“, z tohto podnetu vznikne pomerne rýchlo podmienená reakcia: bez pôsobenia nepodmieneného podnetu (kriku) sa dostavia pocity strachu. Veta „vyberte si čisté papiere“, ktorá pôvodne neobsahovala nijakú potenciálnu hrozbu, sa tak môže zmeniť na základe **skúsenosti** na činiteľ strachu. Z uvedeného je vidieť, že podnetmi môžu byť nielen fyzikálne činitele, ale aj predstavy, a reakciami môžu byť nielen fyziologické zmeny, ale aj správanie ako celok a prežívanie. V súčasnom výskume je centrom záujmu učenie sa emocionálno-motivačných reakcií, ktoré sú po ich osvojení zvyčajne veľmi rezistentné a na ich odbúranie sú potrebné psychoterapeutické postupy (napríklad v prípade naučeného strachu z pôvodne neutrálnych objektov sa používa systematická desenzibilizácia alebo v prípade odúčania od konzumácie škodlivých látok averzívna terapia).

S respondentným učením sa v súčasnosti stretávame dennodenne, napríklad v reklame. Reklamné agentúry nas podmieňujú na preferenciu nimi ponúkaných produktov. Edelman (1996) uvádza opis konkrétneho postupu: pôvodne neutrálne meno nejakého výrobku (S 1) je prezentované súčasne s podnetmi, ktoré v nás vyvolávajú pozitívne emocionálne reakcie (S 2). Zvyčajne v druhom prípade ide o atraktívne skupiny osôb, hviezd

z oblasti filmu, ale aj o malé deti alebo mladé zvieratá, ktoré v nás vyvolávajú silnú pozitívnu emocionálnu reakciu. Výsledkom toho, že sa obidva podnety vyskytnú súčasne je to, že sa stávajú navzájom zastupiteľné – meno reklamou propagovaného produktu dokáže po určitom počte opakovaní samo vyvolávať pozitívne emocionálne reakcie (tohoto druhu učenia si zvyčajne nie sme vedomí a nedokážeme sa mu brániť).

Vráťme sa k prvému príkladu z úvodu:

Poslucháč prvého ročníka vysokej školy má pred sebou prvú skúšku. Zatiaľ čo na predchádzajúcom type školy sa pripravoval pravidelne na každé vyučovanie a rozsah látky vždy bez veľkých ťažkostí zvládol, teraz si nechal prípravu až na obdobie, kedy sa konajú skúšky. Zatiaľ čo predtým nikdy nemal obavy ani strach zo skúšania, teraz sa tieto obavy objavili. Po prvej skúške, ktorá nedopadla podľa jeho očakávania, je strach z ďalšej skúšky ešte väčší.

Pôvodne subjektívne málo alebo iba mierne stresujúca situácia – skúšanie – sa vďaka spolupôsobeniu nepodmieneného podnetu – strachu z dôvodu nedostatočnej prípravy, asociojuje s neúspešným priebehom skúšky. Po čase sa pôvodne málo stresujúca situácia (skúška) stáva spôsobilou sama vyvolávať negatívnu emóciu – emóciu strachu.

Ešte jeden príklad na respondentné učenie: urážajúce správanie zo strany učiteľa či spolužiakov v prvých dňoch v škole (nepodmienený podnet) sa môžu časovo a priestorovo asociovať s knihami, učiteľom, školou, spolužiakmi (neutrálne podnet), a na základe tejto asociácie môžu tieto pôvodne neutrálne podnety spôsobovať pocity strachu a odmietania školy alebo učiteľa.

Možno zovšeobecniť: takmer všetko z nášho prostredia môže byť asociované s podnetom, ktorý vyvoláva emocionálne reakcie. Priateľské alebo prísne slová učiteľa môžu vyvolávať radosť alebo strach, podobne aj slová „telocvičňa“, „rektor“, „škola“, „matematika“ – pôvodne neutrálne slová, môžu vyvolávať reakcie, ktoré sú veľmi podobné tým, ktoré zvyčajne vyvolávajú iba vrodené, nepodmienené podnety.

Gage a Berliner (1986) uvádzajú domienku, že aj strach zo symbolov, ktorý mnohí žiaci zažívajú v súvislosti so školou, vznikol na základe respondentného učenia – klasického podmienňovania: Pohľad na neznáme symboly, napr. $c^2 = a^2 + b^2$, ktorý sa asocioval s ťažkým obsahom (pretože to bolo niečo neznáme), vyvoláva negatívne emócie a obmedzuje účinné učenie sa.

Dôležité je vedieť, že učiaci si nie je vedomý, že sa takéto respondentné učenie uskutočňuje. Preto osoba často iba veľmi ťažko chápe, prečo reaguje tak, ako reaguje.

Učiteľ, resp. iný dospelý, ktorý má s učením žiakov do činenia a má vedomosti o respondentnom učení, môže emocionálne reakcie žiakov chápať, môže sa vyhýbať správaniu, ktoré môže viesť k naučeniu nežiaducích reakcií. K tomu jeden príklad z USA: hlad je nepodmienený podnet a vyvoláva nepríjemné nepodmienené reakcie v podobe nepríjemných pocitov, ktoré znižujú schopnosť koncentrácie a pozornosti. Vyučovanie matematiky je podmienený podnet, ktorý sám osebe je vo vzťahu k nepríjemným pocitom z hladu pôvodne neutrálny. Ak by sa však vyučovanie uskutočňovalo v čase alebo v podmienkach, keď žiaci sú hladní, pôvodne neutrálny podnet - matematika sa asocjuje s hladom a po čase vyvoláva sám nepríjemné a negatívne emocionálne reakcie. Gage a Berliner (1986) uvádzajú v tejto súvislosti príklad riešenia, ako možno takýmto negatívnym efektom predísť (raňajkový program): žiakom bolo umožnené raňajkovať v škole - nepodmienený podnet, čo vyvolávalo pozitívne emocionálne reakcie. Chodiť do školy bolo v tomto prípade podmieneným podnetom. Postupom času sa pozitívna emocionálna reakcia, ktorá súvisela s možnosťou najesť sa, asociovala s príchodom do školy a škola sa tak stala pozitívnym podmieneným podnetom.

Pravdaže, nie každé správanie je možné vysvetliť iba prostredníctvom tohto druhu učenia, časť ťažkostí by však vďaka vedomostiam učiteľov (aj rodičov) o klasickom podmieňovaní mohla byť eliminovaná – napríklad nechut' chodiť na matematiku, nechut' chodiť do školy a pod.

Schermer (1991) rozširuje informácie o respondentnom učení o opis procesov generalizácie a diskriminácie, o analýzu podmieňovania vyššieho rádu, o výklad podstaty vyhasínania a spontánneho obnovenia reakcií a o výsledky výskumov v tejto oblasti, ktoré boli získané v 70. a 80. rokoch minulého storočia.

Generalizácia v prípade respondentného učenia znamená, že podmienená reakcia nie je vyvolaná iba podnetmi, ktoré pôsobili počas procesu podmieňovania (svetlo, zvonček), ale aj ďalšími podnetmi, ktoré sa na použité podnety podobajú. Pritom táto podobnosť sa môže týkať fyzikálnych alebo psychologických, kvantitatívnych alebo kvalitatívnych aspektov týchto podnetov. Ak bola podmienená reakcia utvorená napríklad na tón, ktorého výška bola 1800 Hz, potom bude príslušná reakcia vyvolaná aj pomocou tónov v hodnote 1600 alebo 2000Hz. Treba pripomenúť, že reakcia bude o niečo slabšia, ako v prípade tónu pôvodnej výšky. Význam generalizácie spočíva v tom, že umožňuje vysoký stupeň prispôsobenia sa prostrediu – že sa organizmus nemusí sústavnne prispôsobovať malým výkyvom na strane podnetov.

Diskriminácia je proces opačný a je možné ho vyvolať v experimentálnych podmienkach nasledovne – ak cielene podávame napríklad rôzne výšky tónov, avšak iba pri jednej výške podáme nepodmienený podnet (potravu), potom skôr naučené pokusné zviera bude postupne vylučovať sliny iba na výšku tónu, kedy bola potrava podaná, a na ostatné výšky zvukov nie. Diferenciácia je o to ľahšia, čím viac sa podmienené podnety od seba odlišujú. Ak usporiadame pokus tak, že pokusné zviera nie je schopné z dôvodu veľkej podobnosti podnetov ich od seba odlíšiť, vzniká tzv. experimentálna neuróza, ktorú ako prvý skúmal Pavlov. V jeho experimente išlo o podobnosť kruhu a elipsy, keď pri určitom stupni deformácie kruhu zviera nebolo schopné určiť, či ide ešte o kruh alebo o elipsu a začalo reagovať úplne neočakávane – bolo nepokojné, trhalo sa a stratilo aj tie reakcie, ktoré sa už predtým naučilo.

Podmieňovanie vyššieho rádu – ide o vytváranie podmienených reakcií, pri ktorom pôvodne podmienený podnet preberá rolu nepodmieneného podnetu. Toto podmieňovanie sa však zakladá vždy na podmieňovaní prvého rádu, kedy je najprv na základe asociácie neutrálneho podnetu s neodmieneným podnetom vytvorená podmienená reakcia. V ďalšej fáze je nepodmienený podnet vynechaný, a spolu s naučeným podmieneným podnetom je podaný nový (iný) neutrálny podnet, ktorý sa postupne stáva podmieneným podnetom druhého rádu. Podstata tohto podmieňovania spočíva v tom, že aj keď nebol druhý neutrálny podnet podaný spolu s nepodmieneným podnetom, stáva sa z neho podmienený podnet druhého rádu, ktorý je schopný vyvolať pôvodnú reakciu. U zvierat sa podarilo týmto zástupným spôsobom vytvoriť podmienené reakcie tretieho rádu, u ľudí siedmeho rádu. Takto vytvorené reakcie však majú jednu vlastnosť: veľmi skoro vyhasnú a pretrvávajú iba v prípade, ak sa prinajmenej príležitostne vyskytnú súčasne s nepodmieneným podnetom.

Vyhasínanie: Ak bola podmienená reakcia vytvorená a malo sa zabrániť jej „vyhasnutiu“, muselo sa za účelom jej udržania aspoň príležitostne uskutočniť spojenie podmieneného podnetu s nepodmieneným - túto skutočnosť pomenoval Pavlov pojmom „posilnenie“. Ak však posilnenie dlhodobo vynecháme, nastáva postupné odúčanie sa naučenej reakcii a toto postupné miznutie reakcie nazval Pavlov extinkcia alebo vyhasínanie.

Po určitom čase však aj napriek vyhasnutiu podmienenej reakcie sa táto reakcia spontánne objaví – táto skutočnosť bola pomenovaná ako **spontánne obnovenie** reakcie. Jej obnovenie je spočiatku veľmi slabé, ale už po niekoľkých opakovaníach sa obnoví úplne.

(Experimentovalo sa ďalej s tým, aká bola časová vzdialenosť medzi podávaním nepodmieneného a podmieneného podnetu. Ak je časový odstup podmieneného podnetu pred

nepodmieneným do 5 sekúnd, ide o tzv. simultánne podmieňovanie, ak je časový nástup podmieneného podnetu 5 sekúnd až 5 minút, hovorí sa o oddialenom podmieňovaní).

Výsledky výskumov v 70. a 80. rokoch minulého storočia.

1. Teória vyššej nervovej činnosti a jej platnosť. Kussmann (1977, podľa Schermera, 1991) hodnotí Pavlovov pokus objasniť vonkajšie správanie pomocou fyziologických procesov ako neúspešný. Je potrebné poznamenať, že Pavlovovo vysvetlenie bolo veľmi dlhú dobu akceptované bez akýchkoľvek pochybností, a preto sa jeho tvrdenia považujú aj dnes za paradigmaticky platné.

V čom spočíva Pavlovova interpretácia? Pavlov predpokladal, že podaním nepodmieneného podnetu je vyvolaný v špecifickej časti veľkého mozgu vzruch (aktivita), ktorý k sebe priťahuje všetky ostatné, v danom momente vznikajúce slabé kôrové vzruchy. Predpokladal ďalej, že tieto ďalšie kôrové vzruchy, ktoré boli vyvolané napríklad podmieneným podnetom, musia byť nižšej intenzity ako tie, ktoré vznikli pôsobením nepodmieneného podnetu. Silné vzruchy majú, ako bolo spomenuté, tú vlastnosť, že priťahujú k sebe slabšie a na tomto základe vznikajú medzi rôznymi oblasťami mozgu dočasné nervové spojenia, ktorých fyziologickým podkladom sú zapnuté nervové synaptické vedenia. Tieto dočasné spoje považoval Pavlov za fyziologický základ podmienených reflexov a označil ich ako „vyššia nervová činnosť“ (v protiklade k nepodmieneným reflexom, ktoré považoval za nižšiu nervovú činnosť). Vzruch má ďalej tú vlastnosť, že sa nekoncentruje iba v jednom bode mozgovej kôry, ale šíri sa do bezprostredne ležiacich oblastí (iradiácia), pričom jeho intenzita sa so vzdialenosťou od centra vzruchu oslabuje.

Týmto spôsobom objasňuje Pavlov aj spomínanú generalizáciu – podmienenému podnetu podobné podnety sa aktivujú v s centrom vzruchu susediacich oblastiach mozgovej kôry.

Okrem vzruchu predpokladal existenciu útlmu ako fenoménu, ktorý má za následok vyhasínanie, resp. diskrimináciu. Vyhasínanie súvisí s útlmom, ktorý sa vzťahuje na celú oblasť kôry, v ktorej vznikol podmienený reflex. Diskriminácia je naopak reprezentovaná jednoznačným ohraničením oblasti vzruchu a útlmu.

2. Rescorla a Wagner (1972, podľa Schermera, 1991) navrhli iné vysvetlenie, ktoré je aj v súčasnom výskume akceptované, ale ktoré tiež nebolo schopné vysvetliť všetky fenomény, ktoré s klasickým podmieňovaním súvisia. Citovaní autori navrhli tzv. asociačný model, ktorý sa zakladá výlučne na fyzikálnych vlastnostiach podnetov, pričom sa predpokladalo, že individuuum je pri učení pasívne. Základné premisy asociačného modelu sú nasledovné:

(a) Asociačná sila (rôznych) spojení medzi nepodmieneným a podmieneným podnetom má svoje maximum, ktoré je závislé od druhu použitého nepodmieneného podnetu.

(b) Možný nárast sily asociačného spojenia na základe jedného opakovania je spoluurčený silou dosiahnutej asociačnej sily v predchádzajúcich opakovaniach.

(c) Sila podmieneného reflexu je určená použitými podmienenými a nepodmienenými podnetmi.

Jedným z javov, ktoré tento model nebol schopný vysvetliť je tzv. preexpozíčný (preexposure) efekt (pozri nižšie).

3. Mackintosh (1983, podľa Schermera, 1991), na rozdiel od Rescorlu a Wagnera, neuvažuje o tom, že individuum je pri podmieňovaní pasívne, ale že organizmus sa aktívne zúčastňuje na procese podmieňovania, a to vďaka svojmu kognitívnemu systému. Kľúčovými pojmami jeho teórie sú pozornosť a predpovedateľnosť. Mackintosh tvrdí, že učiaci sa organizmus vyhľadáva informácie, ktoré mu signalizujú vznik relevantných udalostí. Ak je nejaký podnet hodnotený ako irelevantný, nie je viac braný do úvahy. Kým asociačný model nemohol vysvetliť tzv. preexpozíčný efekt - ak je ešte pred fázou učenia podaný podmienený podnet, jeho účinok sa prejaví tak, že učenie prebieha pomalšie, tento model to vysvetliť dokáže, a to nasledovne: pretože pri prvej prezentácii podmieneného podnetu nenasledoval žiadny nepodmienený podnet, je považovaný organizmom za nevýznamný a nie je mu v ďalšej fáze učenia venovaná žiadna pozornosť.

Nové výskumy teda ukazujú, že pri klasickom podmieňovaní ide o podstatne viac, ako iba o jednoduchú prezentáciu dvoch podnetov.

2. 1. 2. **Kontiguitné učenie** (kontiguitný - súčasne sa vyskytujúci)

Predpokladom respondentného učenia je spojenie, súčasné vyskytovanie sa nepodmieneného podnetu a podmieneného podnetu. Časť teoretikov učenia predpokladá, že nie je potrebná prítomnosť nepodmieneného podnetu a domnieva sa, že stačí jednoduché, časovo a priestorovo blízke spojenie podnetu a reakcie, rôznych udalostí, aby učenie prebehlo.

Napríklad:

Dva plus dva sú (naučíme sa správny výsledok, aj keď nie je prítomný nepodmienený podnet).

Deväť x päť je.....

Odpovede na tieto otázky sme sa naučili bez ohľadu na pôsobenie či nepôsobenie nepodmienených podnetov. Vieme ich na základe toho, že sa uvedené prvky (udalosti) jednoducho vyskytli časovo súčasne, resp. v bezprostrednej následnosti. Edelman (1996) hovorí v tomto prípade o „priamom asociačnom spojení obsahov vedomia“ a považuje to za jeden z dvoch prípadov asociačného učenia (druhým je vyššie spomínané respondentné

učenie). Často je pritom potrebné viacnásobné opakovanie týchto udalostí, občas však stačí jediné opakovanie, aby sa úspech učenia dostavil.

Už Aristoteles formuloval tri asociačné zákony, ktoré objasňujú, kedy je toto učenie účinné:

- zákon podobnosti – ak dva osvojené obsahy sú si navzájom podobné
- zákon kontrastu – ak dva osvojené obsahy sú veľmi odlišné
- kontiguitný zákon – ak obidva obsahy sa v našom vedomí objavili spolu, časovo aj priestorovo.

Najčastejšie sú tieto zákony demonštrované na pamäťových výkonoch: stretne niekoho neznámeho a ten nám svojím oblečením, chôdzou pripomenie osobu, ktorá je nám dobre známa (zákon podobnosti), v reštaurácii jeme jedlo, s ktorým nie sme vôbec spokojní a v určitom momente si spomenieme na výborné jedlo, ktoré sme jedli počas pobytu v horách (zákon kontrastu), prechádzame autom po horskej ceste a spomenieme si, že práve tam sa stala nebezpečná nehoda (zákon časovej a priestorovej blízkosti, dotyku).

Dá sa predbežne povedať, že ľudia môžu meniť svoje správanie ako výsledok skúsenosti s dvoma udalosťami, ktoré sa navzájom vyskytli súčasne v čase a priestore.

V prípade školy je tento typ učenia typický pri učení sa naspamäť (mechanické učenie) a jeho výskum sa spája predovšetkým s menom Ebbinghaus (podľa Edelmann, 1996). Ebbinghaus používal na výskum bezzmyselné slabiky (feh, buv, zer atď.), neskôr bol používaný aj zmysluplný materiál. Napríklad učenie sa slovíčok, násobilky, ale aj iného materiálu (básničiek).

Gage a Berliner (1986) uvádzajú ako príklad na kontiguitné učenie tzv. stereotypizáciu – stereotypné vnímanie a hodnotenie určitých osôb alebo skupín osôb. Napríklad, vo filmoch sú určité osoby alebo sociálne skupiny charakterizované vždy rovnako – Indián ako divoch, beloch ako inteligentný, černocho ako neinteligentný a pod. Takéto stereotypné prezentovanie predstavuje podmienky, ktoré vedú k naučeniu sa určitých stereotypov. Samozrejme, nie všetci Indiáni sú divosi, nie všetci belosi sú inteligentní a nie všetci černocho sú neinteligentní atď. Ak sa však často stretávame so spojením uvedených kategórií, sme naklonení a postupne tomu aj veríme, že určité skupiny a ich príslušníci skutočne majú príslušné atribúty. Ako uvádzajú citovaní autori, aj médiá, ale aj mnohé učebnice podporujú vznik takýchto stereotypov, ako aj zjednodušené a rigidne predstavy o vlastnostiach určitých osôb a skupín osôb.

Pravdou je aj to, že do určitej miery a do určitého stupňa zovšeobecnenia, určité konštatovania a hodnotenia o príslušníkoch rôznych skupín platia: napríklad, ženy sú vo všeobecnosti nižšie, majú menšiu fyzickú silu, majú vyšší hlas, Japonci sú väčšinou nižší ako

Európania, bohatí ľudia sú väčšinou dobre oblečení. Zovšeobecnenia v podobe stereotypov (predsudkov) sú však neprimerané, pretože sú paušalizujúce a prehnane zovšeobecňujúce.

Ak učiteľ o týchto stereotypných úsudkoch má vedmosti, dokáže vyučovaný materiál z tohto aspektu preskúmať a posúdiť a vyhnúť sa zbytočným stereotypom vo svojej vyučovacej praxi.

2. 1. 3. **Operantné učenie** (inštrumentálne učenie, kontingentné učenie)

Na rozdiel od respondentného učenia, ale podobne ako pri kontiguitnom učení, ani pri operantnom učení sa nepredpokladá, že bude pôsobiť nepodmienený podnet, napríklad emocionálna reakcia alebo iné fyziologicky podmienené reakcie. Predpokladá sa, že pri tomto učení je správanie individuum spontánne „emitované“. Odkiaľ táto emisia pochádza, aké sú to podnety, ktoré toto správanie produkujú, je pri tomto učení sekundárne (pravdaže nie bezvýznamné a ako bude uvedené ďalej, môže súvisieť napríklad s motivačným systémom osoby) a neuvažuje sa o tom, ako to bolo v prípade respondentného učenia, že nejaký podnet vyvolal nejakú reakciu (nepodmienený - nepodmienenú, podmienený – podmienenú).

Tu ide o niečo iné: ide o vzťah medzi spontánne produkovaným správaním a **následkami** tohto správania, ktoré vznikajú práve vďaka tomuto správaniu a práve tieto následky majú podobu (vlastnosti) posilnenia. Následky vlastného správania sú pri tomto učení rozhodujúce. Správanie, ktoré vyvoláva, resp. má za následok nejakú udalosť (je inštrumentom alebo prostriedkom – preto pomenovanie inštrumentálne), pôsobí posilňujúco, je upevnené. Takto posilnené správanie má tendenciu objavovať sa častejšie a s väčšou pravdepodobnosťou.

Najjednoduchší a dnes už klasický experimentálny dôkaz efektov operantného učenia (podmieňovania) pochádza od Skinnera (podľa Gagea a Berlinera, 1986), psychológa, ktorý ako prvý tento druh učenia postuloval a ktorý skonštruoval na tento účel tzv. Skinnerovu skrinku. Je to krabica, zo všetkých strán uzavretá, v ktorej sú iba dve veci: podávač krmiva a páčka, pomocou ktorej je podávač možné stláčať.

Skinnerov postup vyzeral nasledovne: do klietky bol umiestnený potkan. V prvej fáze pokusu je prísun krmiva uzavretý. Potkan prejavuje veľké množstvo rôznych pohybov, medziiným aj náhodné stláčanie páčky. Toto stláčanie páčky po čase nadobudne určitú frekvenciu – tzv. bazálne operantné niveau, pričom potkan za tieto prejavy nezískava žiadne posilnenie. Po tejto fáze experimentátor uvoľní priechod krmiva a ak potkan stlačí páčku, dostane určité množstvo potravy. Keď ho skonzumuje, skôr alebo neskôr stlačí páčku opäť. A opäť dostane určité množstvo potravy. Táto potrava predstavuje pre potkana „posilnenie“. Stlačenie páčky

je teraz vždy spojené s podaním potravy – posilnenie teda nasleduje bezprostredne po stlačení páčky – takéto bezprostredné posilnenie možno pomenovať pojmom „kontingentné“ (časovo a priestorovo navzájom fixované). Po určitom čase je stláčanie páčky podstatne častejšie – je výsledkom učenia, ktoré bolo nazvané ako operantné podmieňovanie.

Edelmann (1996) rozlišuje štyri formy operantného učenia (citovaný autor uprednostňuje pomenovanie inštrumentálne učenie): pozitívne posilnenie, negatívne posilnenie, trest a vyhasínanie.

Pozitívne posilnenie má jednoduchý priebeh: Po správaní nasleduje pozitívna, odmeňujúca udalosť (posilnenie), ktorá je učiacim vedome alebo nevedomovane prežívaná ako pozitívny následok vlastného (inštrumentálneho) správania. Dieťa odloží za sebou svoje hračky a rodičia sa tomu potešia a pochvália ho. Po viacnásobnom opakovaní sa dieťa naučí ukladať si hračky po každej hre.

Negatívne posilnenie: Po správaní nenasleduje negatívna (neprijemná) udalosť. Sľúbené a očakávané averzívne následky, ktoré po určitom správaní mali nasledovať, sú v tomto prípade nerealizované. Rodič, ktorý sľúbil dieťaťu, že za neodložené hračky bude potrestaný tak, že nebude môcť pozerat' televíziu. Dieťa hračky odložilo a negatívne následky neboli uplatnené.

Potrestanie. Po správaní nasleduje neprijemná udalosť. Averzívne následky sú v tomto prípade uplatnené. Na príklade s dieťaťom, ktoré si neodložilo hračky: v tomto prípade je potrestanie (nepozeranie televízie) uplatnené.

Vyhasínanie. Po správaní nenasleduje ani príjemná ani neprijemná udalosť (správanie je okolím ignorované). Pri hre použije dieťa neslušné slovo. Ak rodičia nechcú, aby toto slovo dieťa používalo, potom vhodne postupujú vtedy, ak sa z dieťaťa nesmejú, nekričia na neho, ale sa tvária, že si použitie nevhodného slova nevšimli.

Citovaný autor ďalej uvádza, že pri operantnom učení sú dôležité jeho štyri komponenty: motivácia, situácia, správanie a následky, ktoré jeho priebeh ovplyvňujú (posledné dva podrobne neopisuje).

Motivácia (podstate motivácie k učeniu je venovaná samostatná kapitola, na tomto mieste ide o informácie, ktoré sú potrebné pre pochopenie úspešného priebehu jedného druhu učenia - operantného učenia). Stav motivácie možno vysvetliť pomocou dvoch pojmov – motív ako osobnostná dispozícia a podnecujúce vlastnosti cieľa, udalosti, správania, činnosti. Zatiaľ čo pre niekoho môžu mať podnecujúci charakter následky vlastného správania, a preto budú účinkovať ako posilňovač a budú uľahčovať učenie, pre iného to isté správanie a tie isté následky nebudú subjektívne významné. Táto odlišnosť súvisí s tým, že obidve osoby sa od

seba navzájom líšia v motívoch: ak je správanie a jeho následky v zhode s motívom osoby, potom majú následky podnecujúci charakter, ak tomu tak nie je, potom tento podnecujúci aspekt chýba. Konkrétne: ak je niekto sýty (motív jesť), potom negatívny následok, ktorý osobe za jej prípadné správanie hrozí, nemá žiadny motivačný účinok, ak bude mať podobu neposkytnutia jedla. Alebo ešte inak, podnecujúci charakter môže mať výlet do hôr iba pre toho, kto je motivovaný do hôr ísť. Edelman (1996) zhŕňa: „Následky správania vedú k učeniu iba vtedy, ak sú motivačne adekvátne“ (str. 116). A na inom mieste: „V prípade posilnenia ide o následky, ktoré vedú k uspokojeniu určitého motívu, v prípade potrestania ide o následky, ktoré vedú k frustrácii určitého motívu“ (str. 117).

Situácia. Aj v prípade operantného učenia majú význam podnety, ktoré správaniu predchádzajú. Tieto podnety správanie nevyvolávajú, ale iba signalizujú, aký druh následkov môže nasledovať. Napríklad: žiak sa pripraví na vyučovanie, je vyvolaný a dostane dobrú známku. Pri určitej príležitosti (rodinná oslava) sa na vyučovanie nepripraví a dostane zlú známku. Rodinná oslava sa asociuje so zlou známku a opätovná rodinná oslava má pre žiaka signálny charakter, že môže dostať zlú známku. Tieto signálne podnety síce ovplyvňujú (uľahčujú alebo sťažujú) vznik správania, rozhodujúce pre operantné učenie sú následky.

Čitateľ si mohol všimnúť, že také pojmy ako predstavy, myšlienky, emócie, vôľové úsilie (kognitívne reprezentácie) sa pri tomto druhu učenia vôbec nespomínajú. Je potrebné v tejto súvislosti poznamenať, že v klasickom behaviorizme pojmy kognitívny, resp. sebaregulujúci nemali žiadne miesto. V súčasnej psychológii bol tento stav ďalej neudržateľný a okrem objektívnych činiteľov, ktoré správanie determinujú, je akceptované aj neobehaviorizmom, že účinné sú aj kognície a subjektívne hodnotenia osoby. Zvláštna pozornosť bola venovaná sebaoposilňovaniu – je to druh oposilňovania, ktorý evidentne nie je závislý na vonkajších podnetoch. Už Skinner (ktorý bol behaviorista) použil pojem sebaoposilnenie, ktorého význam zhrnuli Halisch, Butzkamm a Posse (1976, podľa Edelmana, 1996) takto: (1) Individuum si môže dávať samo oposilnenie. (2) Individuum musí voľne týmito oposilňovačmi disponovať. (3) Individuum neposilňuje akékoľvek, ale iba špecifické spôsoby správania. Neskôr Kanfer rozšíril pôvodný pojem sebaoposilnenie o kognitívne komponenty a používa pojem sebaregulácia. Kanfer a Goldstein (1976, podľa Edelmana, 1996) opisujú priebeh činnosti, v ktorej je sebaoposilnenie považované za parciálny proces sebaregulácie: Sebaopozorovanie (napríklad pri prezentovaní referátu študenta pred skupinou) sa aktivuje vtedy, ak bezproblémový priebeh činnosti je prerušený (ostatní študenti nevenujú referátu pozornosť). Druhý subproces, ktorý na sebaopozorovanie nadväzuje – sebahodnotenie, umožňuje porovnať aktuálny priebeh správania so štandardami,

ktoré osoba z podobných činností má (vie, že iní by mali referát počúvať). V rámci tohoto subprocesu je aktuálny priebeh porovnávaný s existujúcimi štandardami. Sebaposlilnenie je posledný subproces, ktorý má motivačné vlastnosti. To vedie buď k posilneniu prerušeného správania, čo umožní správaniu pokračovať (poslucháč referuje ďalej), alebo v prípade nesúhlasu so štandardami je vytvorený nový spôsob správania, ktorý by mal nedostatky neúspešného správania korigovať.

2. 1. 4. Učenie na základe pozorovania

Jednou z najfrekvencovanejších foriem tohto učenia je napodobňovanie pozorovaného správania. Príklad: ak dáme chlapcovi alebo dievčaťu do ruky tenisovú raketu, ktorú predtým nikdy v ruke nedržalo, pravdepodobne ju bude vedieť správne uchopiť, zaujať správny postoj a správne ňou udrieť – teda prinajmenšom ňou pohybovať. Podobne je to aj v prípade jazdenia na aute: pretože sme to už mnohokrát niekde videli, aj keď sme prvýkrát sadli za volant, časť z potrebného vieme takmer ihneď. To poukazuje na fakt, že učenie na základe nápodoby je dôležité a že ho zrejme často používame.

Ak napodobňujeme správanie sa človeka, potom hovoríme o modeli a jeho správanie sa nazýva správanie sa modelu. A pretože pozorovanie modelov vedie k **zmenám** nášho správania – aj v tomto prípade môžeme hovoriť o učení.

Najznámejšie výskumy v tejto oblasti pochádzajú od profesora Banduru (1969). Jeden z jeho experimentov vyzeral nasledovne: Deti predškolského veku rozdelil do 5 rozličných skupín.

Skupina 1 pozorovala správanie sa dospelého, ktorý kričal na figurínu, veľkosťou podobnou človeku, stúpaj jej na nohy a hovoril jej: „Zmizni mi z cesty“.

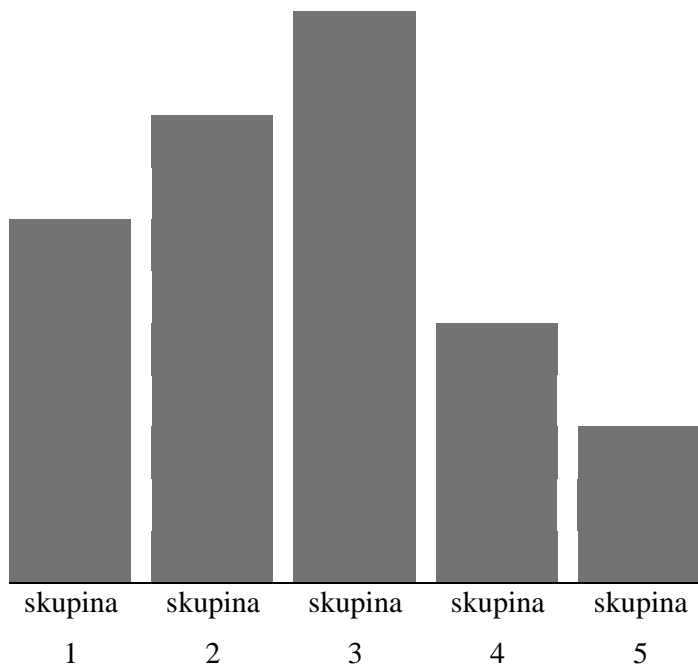
Skupina 2 pozorovala rovnakú situáciu, ale nie naživo - bol im premietaný film z videopásy. Skupina 3 pozorovala správanie postavičky zo známych komiksov, ktorá sa však správala presne tak, ako to bolo v prípade dospelého z prvej skupiny.

Skupinu 4 tvorili deti, ktoré nemali žiadne skúsenosti s takýmto správaním sa modelu.

Skupina 5 pozorovala správanie sa dospelého, ktorého prejavy neboli agresívne, ale boli skôr zdržanlivé a ústupčivé.

V ďalšej časti experimentu boli deti všetkých 5 skupín konfrontované so situáciami, v ktorých mali možnosť pozorovať rôzne sa správajúce modely (pozri vyššie), pričom sa nachádzali v miestnosti, do ktorej bolo možné vidieť cez jednostranne priehliadné sklo. Ich prejavy – slovné, fyzické, ako aj také, ktoré sa podobali na modely, boli registrované. Výsledok je znázornený na nasledujúcom grafe.

Frekvencia agresívnych prejavov detí v závislosti od rôznych experimentálnych podmienok (Bandura, 1969)



Všetky skupiny, ktoré pozorovali agresívny model, prejavili viac agresívneho správania, ako kontrolná skupina, a to nezávisle od toho, či pozorovali model a jeho správanie v realite alebo či im bolo správanie modelu premietané. Skupina, ktorá pozorovala neagresívny model, prejavila najmenej agresívnych reakcií. Tento experiment dokazuje, že pozorovanie správania akéhokoľvek modelu vedie k jeho napodobňovaniu a zvýšeniu počtu pozorovaných prejavov. Vnímanie správania modelu môže správanie pozorovateľa ovplyvniť prinajmenšom tromi spôsobmi: (a) môže byť naučené nové správanie (b) skôr naučené správanie môže byť modelom opätovne vyvolané (c) naučené správanie môže byť zabrzdené.

- Naučenie sa nového správania na základe pozorovania modelu. V experimente Banduru deti opakovali nielen správanie, ale aj slová, ktoré model používal. Keďže model používal aj pre deti dovedy neznáme slová, naučili sa tak aj veci, ktoré ešte nevedeli.
- Vyvolanie skôr naučeného správania. Lepším vyjadrením je slovné spojenie „sociálna facilitácia“ naučeného, prostredníctvom pozorovania správania sa modelu. Z výskumu Banduru možno uviesť, že deti neprejavovali iba správanie, ktoré prvýkrát videli na modeli, ale produkovali aj veľké množstvo iných prejavov, ktoré sa naučili už predtým a ktoré pozorovanie modelu vyvolalo.

c) Brzdenie – obmedzovanie reakcií pozorujúceho vďaka vnímaniu modelu. Brzdenie znamená v tomto prípade obmedzenie vzniku reakcie (existuje však aj tzv. odbrzdenie – ide o uvoľnenie existujúcich bariér a prekážok nejakej reakcie a umožnenie jej prejavu bez ďalšieho obmedzovania). Pretože deti nevedeli o prítomnosti experimentátora (bol za jednostranne priehľadným sklom), neobávali sa žiadnych následkov, prejavili vo všetkých prípadoch pomerne veľa agresívnych aktov. A platilo to aj v prípade 4. skupiny - tieto deti nepozorovali správanie sa agresívneho modelu. V prípade 5. skupiny bolo však množstvo agresívnych prejavov najnižšie. Nižšie ako v prípade kontrolnej skupiny 4, čo znamená, že deti museli pod vplyvom modelu, ktorý redukoval svoje agresívne prejavy, redukovat' počet svojich vlastných agresívnych prejavov. Pôsobenie a účinok brzdenia a obmedzenia je najväčšie vtedy, keď pozorujúci vníma na modeli to, aké dôsledky určité správanie pre neho môže mať. Ak je model za svoje správanie trestaný, má to za následok obmedzenie, ak odmeňovaný – uvoľnenie prejavov príslušného druhu správania.

Špeciálnym aspektom učenia sa na základe pozorovania modelu je to, že učenie sa uskutoční bez toho, aby ho pozorujúci musel prejavit'. Pre porovnanie: pri respondentnom učení sa musí najmenej raz objaviť nepodmienený podnet, s ktorým sa potom asociuje podmienený podnet, ktorý je schopný sám vyvolávať nepodmienenú reakciu. Pri operantnom učení musí reakcia najmenej raz spontánne vzniknúť, aby mohlo byť posilnenie účinné. V prípade učenia pozorovaním modelu je reakcia, príslušné správanie zapamätané a objaví sa v inom, časovo vzdialenom bode.

2. 1. 5. Kognitívne učenie

Časť psychológov a pedagógov sa domnieva, že žiadny z vyššie uvedených druhov učenia nezohľadňuje kognitívne procesy, ktoré sa na učení podieľajú. K takýmto kognitívnym procesom patria: vhl'ad (náhle pochopenie), chápanie (porozumenie), myslenie, odôvodnenie a využitie induktívej a deduktívnej logiky. Žiadna z vyššie uvedených foriem učenia nie je schopná vysvetliť tie procesy, ktoré sa týkajú naučenia sa logických, racionálnych a nenáhodných vzťahov.

Vráťme sa k príkladu gymnazistu, ktorý náhle pochopil pri hojdaní sa na hojdačke princíp momentu sily: Žiak uvažuje o svojej vlastnej váhe, berie do úvahy váhu svojho brata a vzdialenosť od stredu hojdačky, teda zvažuje skutočnosť, že jeho mladší a ľahší brat musí byť vzdialený viac od stredu, aby boli obidvaja v rovnováhe. V krátkom čase nadobudne pocit, že vie, v čom spočíva podstata momentu sily. Ani jeden z vyššie uvedených prípadov učenia nie je schopný tento náhly výsledok učenia vysvetliť. Učenia preto, lebo u žiaka

nastala **zmena**, nová kvalita, síce nie vo vonkajšom správaní, ale v novej dispozícii, ktorú nadobudol – spôsobilosť riešiť problém fyzikálneho zákona momentu sily. Gymnazista totiž náhle – vhl'adom – zistí, že moment sily sa rovná, resp. je produktom váhy jednej osoby a jej vzdialenosti od stredu osi hojdačky. Pochopí, prečo musí jeho ľahší brat byť ďalej od stredu ťažiska, aby bola hojdačka v rovnováhe. Pochopí zákonitý vzťah medzi silou a vzdialenosťou.

Mohli by sme sa pokúsiť vysvetliť uvedený príklad aj pomocou operantného učenia: spontánne vznikajúce stimuly by mohli byť v tomto prípade vzťahy medzi váhou a vzdialenosťou od ťažiska a pokusy gymnazistu odhadnúť rovnováhu a nerovnováhu by sme mohli považovať za reakcie (následky). Tieto reakcie budú v závislosti od skutočne dosiahnutého stavu rovnováhy alebo nerovnováhy posilnené alebo neposilnené tým, že sa im podarí alebo nepodarí udržať rovnováhu. Na základe naslednosti stimulov, reakcií a posilnení sa naučí presne predpovedať stav rovnováhy. Kognitívni psychológovia však tvrdia, že v tomto prípade pri operantnom učení niečo chýba. A platí to aj pre ostatné opísané formy učenia - všetky totiž ignorujú fakt, že žiak musel použiť kognitívne procesy - pochopiť podstatné súvislosti.

Práve tieto psychické procesy zohrávajú podľa kognitívnych psychológov v teórii kognitívneho učenia významnú rolu. Tieto procesy sú obzvlášť dôležité a užitočné vtedy, ak učené obsahy nie sú spontánne a ľubovoľné, nie sú prirodzenej povahy, ale ak majú myšlienkovu usporiadanú štruktúru – inak povedané, sú usporiadané podľa logiky a predstav ľudí, vedcov, odborníkov atď. Základom učenia v tomto prípade je potom hľadanie a nachádzanie týchto logických štruktúr a súvislostí a prenikanie do podstaty rozličných významov.

Kognitívni psychológovia sa teda neusilujú hľadať rôzne druhy posilňovačov, ale sa snažia objasniť podstatné súvislosti vecí a javov. Pritom predpokladajú, že upozornením na podstatné súvislosti, žiak pochopí určitý princíp. Ako k tomuto pochopeniu skutočne dôjde, nie je podľa nich dôležité: Či už to bude pomocou nejakej názornej pomôcky (napodobna), pomocou učebnice, diagramu a pod. Dôležité je iba jedno, že žiak pochopil vzájomný vzťah medzi napríklad vzdialenosťou a váhou – ako to bolo v prípade princípu momentu sily. To, čo sa pritom mení – teda nastáva učenie – sa týka poznatkov, kognitívnych obsahov.

Kognitívnemu učeniu, ktoré sa javí byť pre školské učenie najvýznamnejšie, bude venovaná nasledujúca kapitola. Pretože kognitívne obsahy sú v podmienkach školského učenia spravidla sprostredkované verbálne, resp. v slovnej forme, bude prezentované pod názvom verbálne učenie.

3. Verbálne učenie

Učením si často osvojujeme obsahy, ktoré sa pomocou teórie operantného podmieňovania alebo respondentného učenia, prípadne učenia napodobou len veľmi ťažko alebo vôbec nedajú vysvetliť. Ide o **pojmy, fakty, princípy a spôsobilosti niečo zvládnuť, ktoré boli niekym usporiadané vo forme učebníc, kníh, článkov, vyučovacích hodín a podobne.**

V súčasnosti nemožno povedať, že existuje jednotná teória tohoto druhu učenia. Existuje však rozsiahly systém poznatkov, ktorý s týmto učením vo väčšej alebo menšej miere súvisí. Skôr než bude uvedená ich analýza, je vhodné definovať, čo sú to pojmy a aké majú vlastnosti, čo sú to kategórie a vysvetľujúce pojmy.

Pojmy sú v prípade tohoto druhu učenia stavebnými kameňmi vedomostí. Edelman (1996) k tomu uvádza, že možno rozlíšiť dve základné kategórie pojmov: pojmy, ktoré reprezentujú vlastnosti (objektov, javov), tzv. opisné pojmy a pojmy, ktoré majú vysvetľujúcu povahu (tzv. explikatívne pojmy alebo konštrukty).

Prvé sa zvyknú nazývať aj *kategórie* a v súčasnosti sa ich podstatu pokúšajú vysvetliť dve proti sebe stojace koncepcie: klasická teória, ktorá zdôrazňuje určenie tzv. kritických atribútov (jadro pojmu) a prototypová teória, ktorá vychádza z predpokladu, že kategória je reprezentovaná tzv. prototypom (ideálnym reprezentantom).

Podľa klasickej teórie určitú vec pochopíme vtedy, ak spoznáme štruktúru spoločných znakov objektov, ktoré k danej kategórii patria. Napríklad: kategória „študent“ je reprezentovaná kritickým atribútom „imatrikulovaný na vysokej škole“, kategória „agresia“ je reprezentovaná dvoma atribútmi, „veci alebo osobe spôsobiť škodu“ a „urobiť to úmyselne“.

Prototypová teória vychádza z toho, že pojmy (kategórie) sú zapamätané vo forme najlepších príkladov daných objektov. V tejto súvislosti sa hovorí o typickom objekte, o ideálnom zástupcovi, reprezentatívnom príklade alebo o tzv. prototypu. Napríklad, sako od košele vieme veľmi rýchlo odlíšiť podľa toho, že druhá menovaná časť odevu sa nosí bližšie k telu ako prvá. V prípade niektorých kategórií však zistíme, že ich prototypové znaky sú menej jednoznačné, čo úzko súvisí s nasledovnými aspektami pojmov: vágnosťou pojmu a závislosťou od kontextu, pragmatickými kritériami – teda kategorizovanie podľa osobnej dôležitosti a typickosťou v zmysle podobnosti iných členov kategórie s prototypom (pod

pojmom typický objekt sa nemyslí nejaký konkrétny objekt, ale ideálny objekt, ktorý najlepšie vystihuje obsah celej kategórie).

Edelmann (1996) podstatu prototypovej teórie pojmov zhrnul takto: (1) Pojmy sa zvyčajne vyznačujú nepresnosťou (vágnosťou) a dajú sa zmysluplne použiť iba vo väzbe na kontext. (2) Pojem sa vyznačuje malým počtom charakteristických znakov a nie všetky prvky kategórie musia mať typické atribúty. (3) Vedomosť o kategórii je v pamäti uložená vo forme prototypu. (4) Kategorizácia (priradenie ku kategórii) znamená určenie podobnosti nového objektu s prototypom príslušnej kategórie.

Vysvetľujúce pojmy alebo explikatívne konštrukty sú tvorené kategóriou a vysvetlením. (Niekedy sa zvyknú nazývať aj hypotetické konštrukty, pretože obsahujú hypotézu alebo domnienku, ktorá môže byť pomocou empirického výskumu overená). Zatiaľ čo v prípade kategórií je rozhodujúce priradenie určitého objektu na základe podstatného znaku, v prípade vysvetľujúcich pojmov je rozhodujúce vysvetlenie určitého fenoménu na základe určitého teoretického predpokladu. Napríklad, ak sa vzdialujeme lietadlom od Zeme a približujeme sa k Slnku, teplota klesá. Kategoriálny pojem teplota má určité atribúty (dajú sa určiť pomocou merania), vysvetlenie ako druhý komponent - spočíva v odôvodnení zmeny teploty, konkrétne, prečo má táto zmena podobu poklesu teploty (atmosféra vytvára obal okolo Zeme a v jej blízkosti sa preto akumuluje teplo, ktorého intenzita so vzdialenosťou od zemského plášťa klesá). Iný príklad: chceme vysvetliť obsah pojmu emócia. Za týmto účelom môžeme využiť poznatky o kategóriách, ale aj o vysvetľujúcich pojmoch. V prípade kategoriálneho postupu by sme mohli uviesť, že emócie sú psychické stavy, ktoré sa vyznačujú prežívaním, impulzom ku konaniu a telesnými zmenami (klasická teória uvádza kritické atribúty objektu), resp. pomocou prototypovej teórie by sme uviedli, že je to stav, pri ktorom sa cítime dobre alebo zle. Aby sme však tento opis urobili presnejším, potrebujeme uviesť aj vysvetlenie, prečo je to tak (vysvetľujúci pojem): toto prežívanie, cítenie sa je závislé od toho, ako sme určitý jav, okolnosť, ktorá sa nás bezprostredne týka, subjektívne hodnotili (takto to vysvetľujú teórie, ktoré považujú emócie za postkognitívne javy). Vysvetlenie však môže byť aj iné: je to reakcia nášho limbického systému na určitý podnet, ktorú prežívame v závislosti od toho, ako interpretujeme vzniknutý somatický stav (kognitívno-fyziologická teória).

Ďalšie znaky pojmov (podľa Edelmann, 1996):

1. Slovo nie je identické s pojmom, ale je slovným symbolom na označenie obsahu pojmu. To, čo je spoločné pre viaceré objekty, možno označiť menom (slovom), ale nie je to nevyhnutná podmienka pre existenciu pojmu (malé deti dokážu rozlišovať objekty, aj keď ešte nedisponujú ich menami – tzv. pojmy na predrečovej úrovni).

2. Slovo ako pomenovanie pojmu môže byť osvojené bez toho, aby sme si osvojili obsah pojmu. Slová ako rečové symboly a vyjadrenia pojmov majú veľký význam, pretože uľahčujú komunikáciu rôznych osôb a pretože komplexné vedomosti – to znamená spojenie viacerých kategórií, je ekonomické práve vďaka rečovému kódovaniu.
3. Pojmy možno pre účely rečovej komunikácie definovať. Definícia je slovným opisom kategórie alebo slovným vysvetlením, čo objekt, situácia atď. znamená. Ak by definícia bola ľubovoľná, jednoznačnosť výpovede by bola ohrozená. Preto je zmysluplné učiť sa definície pojmov.
4. Pojmy nie sú izolované, ale tvoria hierarchie – na nižšej úrovni hierarchie je kategória viac špecifická (pozri schému na strane 55).
5. Pri utváraní pojmov je prítomná určitá miera subjektívnosti. Tá sa týka toho, aké kritické atribúty sme pri určitom pojme zvolili. Môžeme brať do úvahy afektívne aspekty objektov (pomaranč môže pekne vyzerieť), funkcionálne (pomaranč je potravinou) a formálne (pomaranč je ovocím). To, že pomaranč môže byť jednou a tou istou osobou zaradený k rozličným kategóriám, poukazuje na relatívnu subjektivitu (ľubovoľnosť) našej kognitívnej organizácie.
6. Funkcie pojmov. (a) Pojmy nám umožňujú orientovať sa vo svete – ak vidíme nejaký objekt, nevidíme ho izolovane, ale ako súčasť určitej kategórie. Vďaka tomu môže vnímanie jediného objektu so sebou niesť podstatne bohatšie množstvo informácie, ako reprezentuje samotný vnímaný objekt. (b) Osvojované pojmy spravidla nie sú vecou úplne nového učenia, ale reštruktúracie existujúceho pojmu. Nové informácie sa stávajú súčasťou už existujúcej kategórie a tým zmenia obsah existujúcej kategórie. Tento proces z nich robí nástroj, ktorý mení naše myslenie.

Okrem uvedeného je potrebné poznamenať, že pojmy majú popri tzv. vecnom významovom komponente (denotatívny komponent) aj tzv. emocionálny (konotatívny) významový komponent.

Teraz sa môžeme pokúsiť charakterizovať podstatu **verbálneho učenia**. Ako už bolo uvedené vyššie, pomocou verbálneho učenia si osvojujeme poznatky vecného charakteru (fakty). Nadobúdanie vedomostí v kontexte tohoto učenia nie je obyčajné zapamätávanie, ale „je vždy výstavbou kognitívnych štruktúr“ (Edelmann, 1996, str. 201). Na otázku, ako tento proces prebieha existujú tri odpovede, ktorých autormi sú traja významní odborníci, dnes považovaní za klasikov psychológie učenia a vyučovania: Gagné, Ausubel a Bruner.

Gagné (1962) vychádza z predpokladu, že k zmene kognitívnych štruktúr dochádza vtedy, ak si osvojíme *pravidlá* a nie izolované slová, pričom stavebnými kameňmi takto

osvojených vedomostí sú pojmy. Inak vyjadrené, týmto učením sa neučíme slová (porovnaj kontiguitné učenie), ale nadobúdame vedomosti (vedomosti, ktorým rozumieme, ktoré chápeme), pričom prameňom nadobúdaných poznatkov sú väčšinou učebnice, časopisy alebo sú obsahom školského vyučovania. Gagné (1962) uvádza, že pravidlá sú vytvárané reťazou pojmov, teda, že vedomosti sú kombináciou pojmov. Predpokladom toho, aby sme sa naučili pravidlo, je naučenie sa všetkých potrebných pojmov a naučiť sa samotné pravidlo znamená, pochopiť vzťahy medzi jednotlivými pojmi. Naučiť sa niečo naspamäť teda v tomto ponímaní neznamená nadobudnúť vedomosť. Edelman (1996) uvádza odporúčania, ktoré je užitočné pri učení sa pravidlám dodržať:

- Pretože mená pojmov nie sú vždy jednotne používané, je potrebné pojmy presne definovať.
- Pomocou príkladov je vhodné predstaviť jednotlivé objekty alebo udalosti, aby mohol byť pojem sprítomnený v krátkodobej pamäti.
- Doplnujúcim komentárom, napríklad opakovaním toho istého obsahu inými slovami sa dá vyhnúť tomu, aby sa učitelia určitú informáciu naučil naspamäť.
- Či bolo pravidlo skutočne osvojené, sa dá overiť, ak ho osoba dokáže zmysluplne použiť (aj pomocou vhodne zostavených testov).

A nielen pojmy tvoria hierarchie - sú pospájané tak, že reprezentujú pravidlá, ale aj jednotlivé pravidlá môžu byť hierarchicky usporiadané. Je pravdepodobné, že dospelí sa učia nie jednotlivé pravidlá, ale ich rôzne usporiadané hierarchie. Na základe uvedeného možno podľa Gagnéa (in Edelman, 1996) usporiadať formy učenia do hierarchie, vyjadrujúcej rôzne stupne obtiažnosti, ktorá sa dá vhodne využiť pri plánovaní vyučovania: a) osvojenie pojmov (naučenie sa definície alebo teórie), b) nadobudnutie vedomosti (spájanie pojmov tak, aby reprezentovali pravidlo), c) riešenie problému (aplikácia pravidla, pravidiel).

Ausubel (1978) rozlišuje dve dimenzie verbálneho učenia: zmysluplná/mechanická a receptívna/objavujúca.

Pod *zmysluplnosťou učenia* sa myslí to, že učitelia vie priradiť učené nenáhodne a obsahovo správne k tomu, čo už vie. Tento proces priradovania novej informácie k existujúcej vedomosti bol Ausubelom pomenovaný pojmom asimilácia. Asimilácia znamená ukotvenie nových vedomostí v existujúcej kognitívnej štruktúre.

Mechanické učenie v Ausubelovej predstave neznamená, že ide bezpodmienečne o učenie bez chápania významu. Základná odlišnosť od vyššie uvedeného zmysluplného učenia spočíva v tom, že novoučené nemôže byť zmysluplne priradené k existujúcim

predvedomostiam, a preto nemôže byť asimilované. Ide v podstate o učenie sa naspamäť. Príkladom takého učenia sú básne alebo text prózy.

Receptívne učenie - myslí sa tým skutočnosť, že učiaci sám neodhaľuje podstatu toho, čo sa učí. Je od neho iba žiadané, aby si látku zapamätal a v prípade potreby v neskoršom čase ju vedel reprodukovať. Receptívne učenie môže prebiehať tak, že obsah je osvojovaný ako zmysluplný alebo je osvojovaný mechanicky. Rozhodujúcim znakom je, že obsah je učiacemu sprostredkovaný v hotovej forme.

Objavujúce učenie spočíva v tom, že to, čo si má žiak osvojiť, mu nie je prezentované, ale musí príslušný obsah objaviť sám.

Kombináciou týchto dimenzií vznikajú, podľa Ausubela, štyri základné formy učenia, ktoré usporiadal pomocou štvorpoľovej tabuľky.

Štyri základné formy učenia podľa Ausubela (in Edelmann, 1996)

		dimenzia	
		mechanické	zmysluplné
dimenzia	receptívne	I.	II.
		Informácie sú naučené doslovne a nie sú asimilované s predvedomosťami	Osvojený je pochopený obsah informácie a je asimilovaný s predvedomosťami
	objavujúce	III.	IV.
		Učiacim objavený obsah je naučený doslovne a nie je asimilovaný s predvedomosťami	Učiacim objavený obsah je osvojený ako zmysluplný a je asimilovaný s predvedomosťami

Ausubel sám preferoval predovšetkým zmysluplné receptívne učenie (ďalej uvedený Bruner uprednostňoval zmysluplné objavné učenie), ktoré považoval za zvlášť efektívne, lebo aj keď je informácia (látko) prezentovaná v hotovej podobe, predpokladá na strane učiaceho vysokú aktivitu, pretože on sám musí uskutočniť asimiláciu do existujúcich predvedomostí. Preto by podľa Ausubela malo byť cieľom školského učenia, vybudovať prehľadne členenú hierarchickú kognitívnu štruktúru – jednotlivé vedomosti by nemali stáť izolované vedľa seba, ale mali by byť pospájané do systému na základe ich významov. Hierarchické usporiadanie v tomto prípade znamená postupnosť, že celkom na vrchu pyramídy vedomostí

stoja významy, ktoré sú všeobecné a abstraktné, v základni by mali byť konkrétne informácie. Iba takto diferencovaná štruktúra vedomostí umožňuje osobe chápať komplexný svet.

Bruner (1966) vychádzal z predstavy, že nie je možné pripraviť sa na všetky problémy a situácie, ktoré so sebou život prináša. Preto základnou úlohou je učiť riešiť problémy, aby si na tomto základe mohol učiaci sám vytvárať (odhaľovať) stratégie riešenia problémov. Dá sa to dosiahnuť tak, že budeme podporovať (1) transfer – napríklad, ak sa niekto osvojované texty naučí zároveň zmysluplne triediť a usporiadať, potom nebude mať problém vytvárať a viesť dokumentáciu, (2) učiť techniky riešenia problémov, (3) podporovať intuitívne myslenie – vychádza z obrazných predstáv a je konkrétne, opiera sa o skúsenosti a umožňuje nové a náhle riešenia (jeho protikladom je tzv. diskurzívne myslenie – je viazané na reč a je viac abstraktné, je zamerané na rozlišovanie jednotlivých znakov, umožňuje systematické overovanie jednotlivých myšlienkových krokov) a (4) podporovať vnútornú (intrinzívnu) motiváciu – záujem o vec samotnú.

Edelmann (1996) zhrnul prínos týchto troch klasikov takto:

Gagné: Podstatou učenia je osvojenie pravidiel. Pravidlá sú reťaze pojmov. Vedomosti pozostávajú z kombinácií pojmov. Osvojované musia byť reťaze pojmov a nie reťaze slov.

Ausubel: Základom učenia je jeho zmysluplnosť. Zmysluplné učenie znamená, že si osvojujeme obsah (nie slová) a tento obsah je osvojovaný nenáhodne (asimilujúco).

Bruner: Učenie prebieha v úvodnej fáze tak, že indukujeme na základe jednotlivých fenoménov základné pojmy a vzťahy. Neskôr je možné z vyučovacej látky pomocou dedukcie pochopiť základné pojmy.

4. Pamäť a pamäťové systémy

V súčasnosti platné vysvetlenie toho, ako sú informácie uchované v ľudskej pamäti, vzniklo v 60. rokoch a je reprezentované dvoma nezávislými modelmi, ktoré sa čiastočne dopĺňajú a čiastočne si konkurujú.

Prvý z týchto modelov predpokladá, že pamäť pozostáva z viac druhov pamäti (pamäťových skladov), ktoré sa nachádzajú na časovej osi a ktoré zodpovedajú za kódovanie, uskladnenie a zabúdanie informácie.

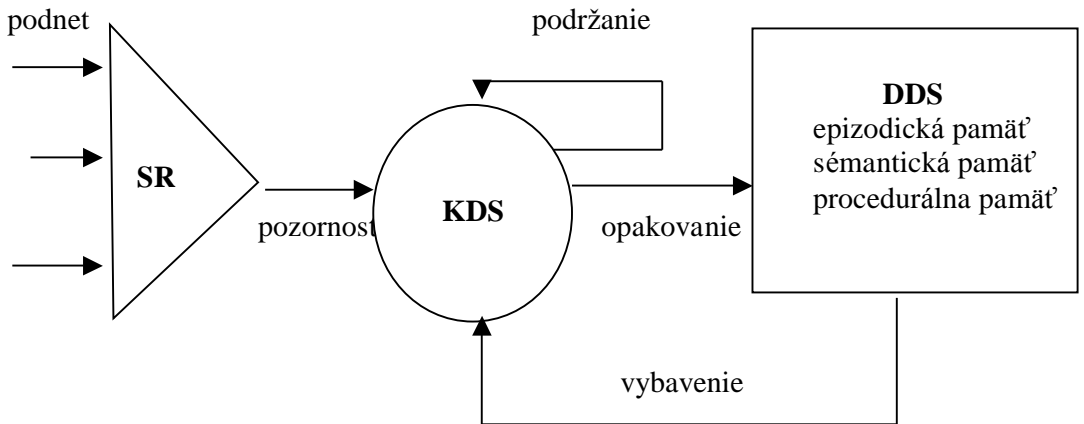
Druhý z modelov nepredpokladá existenciu komponentov pamäti, ale rozlišuje rôzne stupne (rôznu hĺbku) spracovania informácie, ktoré majú priamy vplyv na pamäťový výkon.

4. 1. Viacskladový model pamäti

Prvé viacskladové modely predpokladali dva sklady: krátkodobý sklad (KDS), ktorý zodpovedal za krátkodobé zapamätanie a dlhodobý sklad (DDS), ktorého úlohou bolo dlhodobé uchovanie. Prechod informácie medzi obidvoma skladmi - z KDS do DDS sa uskutočňuje prostredníctvom opakovania (memorovania). Kritizovaným problémom tohto dvojskladového modelu bolo to, že KDS má iba obmedzenú kapacitu a opakovaním možno spracovať iba obmedzené množstvo informácie, avšak ľudia sú schopní registrovať podstatne väčšie množstvo informácií, ako „prepúšťa“ krátkodobá pamäť.

Atkinson a Shiffrin (1968, podľa Schermera, 1991) doplnili túto pamäťovú teóriu o tretí sklad – senzorický register (SR), ktorý sa zapína ešte pred KDS a tento trojskladový model možno považovať za platný aj v súčasnosti (obrázok).

Pamäťové sklady sa líšia od seba z hľadiska množstva spracovávanej informácie (kapacity), dĺžky jej podržania, ako aj spôsobu, akým kódujú informácie (senzoricky verzus sémanticky, nezakódovaná verzus zakódovaná).



SR = senzorický register

KDS = krátkodobý sklad

DDS = dlhodobý sklad

Senzorická pamäť = SR (senzorický register, senzorický pamäťový sklad).

Táto pamäť prijíma informácie zo zmyslových orgánov v takej podobe, aké sú (nekódované, netransformované). Ide o príjem a registrovanie vizuálnych a akustických podnetov, pričom práve vizuálne zmyslové dojmy boli najviac skúmané (niektorí autori pre ne používajú pomenovanie „ikonická pamäť“). Predpokladá sa, že aj ostatné zmyslové orgány (chuť, čuch, hmat) majú svoju vlastnú senzorickú pamäť, avšak poznatky z tejto oblasti sú veľmi skromné.

Senzorický register a jeho funkciu v prípade vizuálnych podnetov skúmal Sperling (1960, podľa Schermera, 1991). Predkladáme niektoré z jeho zistení:

- pomocou ikonickej pamäti registrujeme veľké množstvo informácie (veľká pamäťová kapacita), ale prevažná časť tejto informácie sa v čase kratšom ako jedna sekunda rozpadá;
- informácia je v tomto sklade nespracovaná (nekódovaná), je v pôvodnej forme – taká, ako bola vnímaná a vzťahuje sa iba na fyzikálne znaky vnímaného objektu (jasnosť, veľkosť, pozícia, farba, obrysy atď.).

Poznámka: Toto druhé zistenie nie je jednoznačne akceptované. Ukázalo sa totiž, že v ikonickej pamäti môžu byť registrované aj pohyby, čo znamená, že informáciu zmyslový

orgán nielen registroval, ale že táto informácia dosiahla CNS a podľa najnovších zistení možno predpokladať, že aj na úrovni senzorického registra prebieha kódovanie informácie.

Krátkodobá pamäť (KDS)

Pretože v senzorickom registri ostáva prijímaná informácia iba veľmi krátku dobu, je nevyhnutný jej prenos do systému, kde je ďalej spracovaná, aby mohla eventuálne ostať v dlhodobej pamäti. Atkinson a Shiffrin (1968) predpokladajú, že takéto spracovanie informácie sa uskutoční v KDS.

Klasický pokus, ktorým boli demonštrované vlastnosti krátkodobej pamäti, publikovali Peterson a Peterson ešte v roku 1959 (podľa Schermera, 1991): Autori prezentovali pokusným osobám tzv. trigram (napr. LBF) a zistili, že po 30 sekundách aj napriek jedinej prezentácii boli skúmané osoby schopné si tento trigram vybaviť. Ak sťažili úlohu tým, že v čase podržania (napr. počas 30 sekúnd po podaní trigramu) žiadali osoby, aby riešili nejakú inú úlohu (používali distraktory – žiadali osoby, aby odčítavali od určitého čísla iné číslo, napríklad od čísla 456 číslo 3: 456, 453, 450 atď.), výkon sa veľmi významne zhoršil. Keď variovali dĺžku času, počas ktorého rušenie prebiehalo, zistili, že už po 18 sekundách sa výkon zhoršil až o 90% (ako to bolo v prípade, keď nepoužili žiadny distraktor). Znamená to, že distraktor zabránil tomu, aby si osoby mohli v duchu trigram opakovať, a to zabránilo jeho podržaniu v KDS.

Predpokladá sa, že práve tiché opakovanie je zodpovedné za ľubovoľne dlhé podržanie informácie v KDS. Z bežnej skúsenosti je nám známe, že ak si chceme zapamätať telefónne číslo, postačí, ak si ho v mysli opakujeme.

Toto opakovanie, ktoré má za úlohu podržať informáciu v KDS, má ešte jednu úlohu: preniesť informáciu do DDS. Na tento prenos však mechanické memorovanie (opakovanie) vo všeobecnosti nestačí (porovnaj kapitolu 3). Aby bola informácia dlhodobo zapamätaná, musí byť spracovaná prostredníctvom elaborujúceho opakovania, pri ktorom nejde o počet opakovaní, ale o druh a spôsob opakovania. Napríklad: ak si chceme zapamätať zoznam slov pes, ovca, mačka, tiger, jeleň atď., myšlienková pomôcka „patria k cicavcom“ ich zapamätanie podstatne uľahčí.

Kapacita KDS

O rozsahu krátkodobej pamäti sa môžeme presvedčiť tak, že overíme, koľko jednotiek (prvkov, štepov) sme schopní správne reprodukovať po jednorázovom vnímaní. V roku 1956 zistil Miller, že je to u prevažnej väčšiny ľudí: 7 plus/mínus 2 jednotky. Teda, v porovnaní s takmer neobmedzenou kapacitou SR (senzorického registra) je KDS schopný podržať iba

veľmi málo informácií. Je dôležité vedieť, že tou najmenšou informačnou jednotkou, ktorá je uskladnená v KDS nie je, resp. nemusí byť izolovaný prvok, ale aj zväzok prvkov, tzv. štep. Na otázku, ako prebieha zapamätanie v KDS je všeobecne akceptovanou odpoveďou, že na základe kódovania. Zatiaľ čo v senzorickom registri má informácia vlastnosti predlohy, teda je zapamätaná v podobe jej fyzikálnych vlastností, v KDS nastáva premena tejto informácie na inú formu. Cez zmyslové orgány prijímané podnety sú prekódované – podobne ako je to pri morseovej abecede, kde sú písmená reprezentované sústavou bodiek a pomlčiek. Výskumy zo 60. rokov dokazovali, že zakódovanie (zašifrovanie) informácie v KDS má akustickú podobu (artikulácia v reči pre seba). Neskoršie výskumy ukázali, že sa môže uplatniť aj vizuálne a olfaktorické kódovanie.

Vybavenie informácie z KDS

Je zásluhou Sternberga (1966, podľa Schermera, 1991), že dnes máme predstavu o tom, ako prebieha vybavenie informácie z KDS: tento autor predkladal skúmaným osobám postupne 1 – 6 čísiel, pričom ich žiadal, aby vnímané čísla porovnávali s nejakým vzorom – iným číslom, pritom mali rozhodnúť, či tento vzor bol medzi radom prezentovaných čísiel. Sternberg sledoval reakčný čas osôb, ako dlho im trvalo rozhodovanie o výskyte tohto vzoru v závislosti od množstva prezentovaných čísiel. Zistil, že tento reakčný čas sa predlžoval s počtom prezentovaných čísiel. Z toho dedukoval, že osoby porovnávajú každé vnímané číslo so vzorom sekvenčne teda, prvok za prvkom.

Jeho zistenie je prekvapujúce v tom zmysle, že osoby podľa neho porovnávajú vždy všetky prvky so vzorom, a to aj v prípade, keď už objavili hľadaný prvok - teda pokračujú v porovnávaní ďalej, pokiaľ neporovnajú každý prvok so vzorom.

Iní autori (Schneider a Shiffrin, 1977) priniesli dôkazy o tom, že okrem tohto automatizovaného postupu pri vyhľadávaní informácie z pamäti sa uplatňuje aj kontrolované vybavovanie, pri ktorom osoba prestáva s porovnávaním, akonáhle nájde hľadaný prvok.

Dlhodobá pamäť, dlhodobý pamäťový sklad (DDS)

Predstava o pravdepodobnej štruktúre dlhodobej pamäti bude opísaná ďalej, tu uvedieme iba stručnú informáciu, ktorá vychádza z vyššie uvedeného viacskladového modelu pamäti. Úlohou dlhodobej pamäti je uskladniť informáciu v nervovom systéme stabilne a rezistentne. K jej vlastnostiam patrí schopnosť identifikovať – teda spoznať alebo znovupoznať nejaký podnet, reprodukovať zapamätané obsahy a produkovať – teda v prípade potreby pôvodné informácie preformovať a vytvoriť nové pamäťové obsahy.

Ako sa dostáva informácia do dlhodobej pamäti? Paivio (1978, podľa Schermera, 1991) je autorom predstavy, že do DDS je informácia, učebný obsah zakódovaný buď imaginatívne (názorno-obrazne, opticky), alebo verbálne (symbolicko-slovne, akusticky) (tzv. teória duálneho kódovania, kódovanie v dvoch alternatívnych systémoch).

Imaginatívny systém zakodúva informácie v neslovnej forme, v podobe obrazov (napríklad farby, formy, priestory a pod.). Napríklad, krajinu alebo tvár známeho len veľmi ťažko vieme opísať slovami, ale dokážeme si ju vybaviť v podobe predstavy. Pretože originál a predstava sa veľmi podobajú – sú analogické, Paivio hovorí o analogovom kódovaní. Nie je to však fotograficky dokonalá podoba, resp. dokonale presná kópia.

Verbálny systém uskladňuje rečové obsahy, teda obsahy nezávislé od ich sensorickej kvality, ktoré sú iba symbolickými prostriedkami spojené s realitou, reprezentujú ju vďaka používanej rečovej konvencii. Pretože takáto forma spracovania informácie sa vzťahuje iba na jeden jej aspekt, Paivio pomenoval tento systém kódovania pojmom diskretný. Spájanie obsahov pomocou tohto systému prebieha krok za krokom, a preto je v porovnaní s imaginatívnym systémom podstatne pomalší.

Paivio považuje svoju teóriu za platnú napríklad aj na základe tohto odôvodnenia: čím je učebný materiál konkrétnejší (názornejší), tým je pamäťový výkon lepší. Najlepší výkon zistil pri obrazoch, najhorší pri abstraktných pojmoch. Konkrétne pojmy, ich zapamätanie bolo približne uprostred.

V súvislosti s teóriou duálneho kódovania sa zvykne formulovať aj iná hypotéza, že obidva systémy nepracujú nezávisle, ale že sa „zapínajú“ v závislosti od druhu prijímanej informácie: ak sú to obsahy názorného charakteru, „zapína“ sa prednostne imaginatívny systém, ak ide o obsahy verbálneho charakteru, „zapína sa“ prednostne verbálny systém.

Pokiaľ ide o obsah DDS, je akceptované, že má nasledovnú štruktúru: epizodická pamäť, sémantická pamäť, procedurálna pamäť.

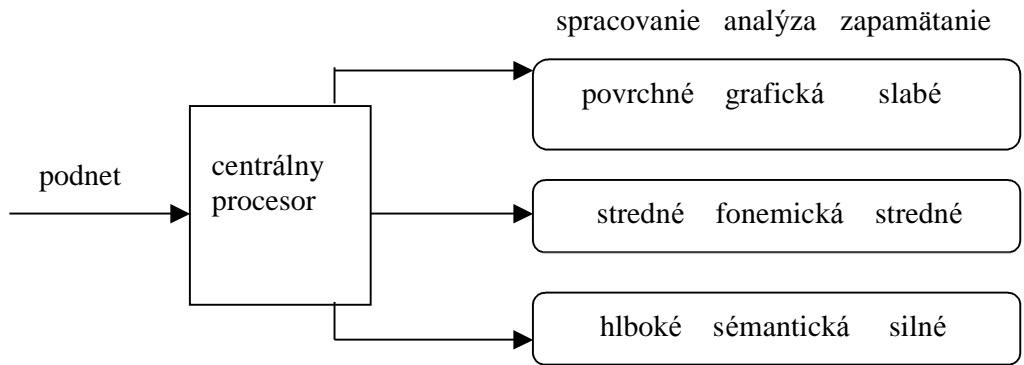
Procedurálna pamäť obsahuje vedenie, ktoré je potrebné k uskutočneniu automatizovaných zručností (plávať, bicyklovať sa, písať na stroji atď.).

Epizodická pamäť obsahuje vedomosti o prežitých situáciách, udalostiach a pod.

Sémantická pamäť má na starosti zapamätanie zmysluplného materiálu.

4. 2. Viacúrovňový model pamäti

Vlastnosti zapamätania a vybavenia podľa tohto modelu (obrázok) nezávisia od rôznych druhov pamäťových skladov, ale od toho, ako, akým spôsobom, ako vhodne bola informácia kódovaná.



Podnety na základe svojich vlastností môžu byť priradené k rôznym hierarchickým úrovňam spracovania a v závislosti od týchto úrovní môžu byť odlišným spôsobom analyzované.

Podnety majú určité vlastnosti, a preto majú akoby automaticky tendenciu byť spracované im adekvátnou úrovňou spracovania. Napríklad, farba, svetlosť, obrysy sú spracované povrchnou úrovňou, pretože sú analyzované iba fyzikálne a zmyslové znaky podnetov – *grafická analýza*.

Fonemické (zvukové) vlastnosti podnetov sú spracovávané na strednej úrovni.

Sémantická analýza (význam podnetov) prebieha pri hlbokej úrovni spracovania podnetu.

Spracovanie a analýza podnetov sa uskutočňujú v tzv. centrálnom procesore (v rôznych častiach mozgu). Autori tohto modelu predpokladajú, že vďaka hlbokoj úrovni spracovania vzniká silnejšia pamäťová stopa, a preto je s tým spojený aj lepší pamäťový výkon.

Svoj model overili napríklad na takomto pokuse: Aby podnietili rôzne úrovne spracovania informácie, prezentovali skúmaným osobám pred vlastnou pamäťovou úlohou tri úlohy:

- úlohu na sensorickú analýzu (prezentovali slovo *forma* a kladli ďalej uvedenú otázku), „Je toto slovo napísané kurzívou?“
- úlohu na fonemickú analýzu (prezentovali rým „bola tam kofola“) a pýtali sa, rýmuje sa slovo bola a kofola?
- úlohu na semantickú analýzu (prezentovali slovo *muchotrávka*) a pýtali sa, vie týmto slovom označený objekt lietať?

Osobám prezentovali tieto úlohy s tým, že ich žiadali, aby tlačítkom dali najavo, či konštatovanie platí alebo nie, ale neupozornili ich na to, že si obsah majú zapamätať. S malým časovým odstupom skúmané osoby požiadali, aby si vybavili príslušné slovo. Výsledok: najlepší pamäťový výkon dosiahli osoby pri slovách, ktoré boli spracované

(kódované) na najhlbšej úrovni analýzy podnetu (v uvedenom prípade slovo „muchotrávka“), čo potvrdzuje, že hĺbka úrovne spracovania informácie je rozhodujúca pre kvalitu zapamätania.

Praktické skúsenosti však spochybňujú jednoznačnú platnosť tohto modelu: napríklad, mnohí študenti si vedia spomenúť na stranu, na ktorej niečo čítali skôr, ako na obsah, ktorý sa učili (senzorická úroveň teda priniesla lepši výsledok ako sémantická), niekto si napríklad pamätá farbu knihy, z ktorej sa niečo učil, obsah si pritom vôbec nevie vybaviť.

Craik a Simon (1980) na základe tejto kritiky svoj model doplnili v tom zmysle, že spracovanie informácie neprebíha v zmysle hierarchického postupu (od povrchného k hlbokému), ale že spracovanie je potrebné chápať ako interaktívny systém, v ktorom aj predchádzajúce učenie má svoju úlohu a že spracovanie informácie môže začínať aj na sémantickej úrovni. Pojem hĺbka spracovania doplnili o pojem elaborácia. V prípade elaborácie sa chápe hĺbka spracovania ako šírka a rôznorodosť, s akou je informácia na jednotlivých úrovniach modelu spracovávaná.

4. 3. Uloženie informácií v dlhodobej pamäti.

V súčasnosti (Nolting, 1992) existujú tri predstavy o spôsobe uloženia informácií v dlhodobej pamäti:

- (1) pamäť ako knižnica, v ktorej sú elementy uložené podľa kľúčových slov (tzv. vecný register)
- (2) pamäť ako nekonečná sieť, ktorá pozostáva z propozícií
- (3) pamäť ako systém schém

Každá z týchto predstáv sa zakladá na skutočnosti, že uložené elementy sú zmysluplné, že chápeme ich význam.

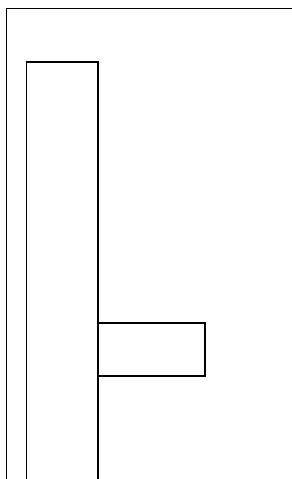
1. Dlhodobá pamäť ako „knižnica“.

Dlhodobá pamäť je podľa tejto predstavy ako obrovská knižnica, ktorá má neobmedzený počet poličiek, do ktorej neustále pribúdajú nové a nové dokumenty, ktoré sú v nej uskladňované. Pre porovnanie, v súčasnej dobe mikrofilmov alebo CD - nosičov atď. nemusí byť problémom skutočnej knižnice miesto na uskladnenie, ale problémom môže byť niečo celkom iné – ak toho, kto túto knižnicu spravuje, požiadame o celkom konkrétny materiál a on ho musí vo veľmi krátkom čase vyhľadať. Mohlo by to byť pre neho nerealizovateľné, ak by nemal žiadny systém a hľadal by *náhodne* alebo by prehľadával *vždy všetko*. V prípade, že si knihovník urobil dobrý katalóg, potom nájsť niečo veľmi konkrétne, problémom vôbec nemusí byť.

Podobne je to podľa tejto predstavy aj v prípade dlhodobej pamäti – jej kapacita je takisto ako kapacita knižnice neobmedzená a problémy s hľadáním informácie - zapamätaného môžu nastať iba preto, keď si musíme už vnímanú (resp. osvojenú) informáciu vybaviť, a nevieme, kde je táto informácia uložená. O tom, že v dlhodobej pamäti sa táto informácia nachádza, podľa súčasného stavu poznania niet pochybností. Penfield (1969, podľa Noltinga, 1992) dokázal, že pamäťové stopy sú relatívne stále: autor robil operácie u epileptikov tak, že používal elektrickú sondu, aby zistil, či pri nevyhnutných operačných zákrokoch, neboli poškodené aj neoperované časti mozgu. Prítom sa ukázalo, že ak bol podráždený určitý neurón, pacient si dokázal vybaviť udalosti, ktoré sa udiali v dávnej minulosti, a to s veľkou presnosťou. Toto vybavovanie sa neuskutočnilo na základe vedomého spomínania, ale bolo vyvolané elektrickou stimuláciou.

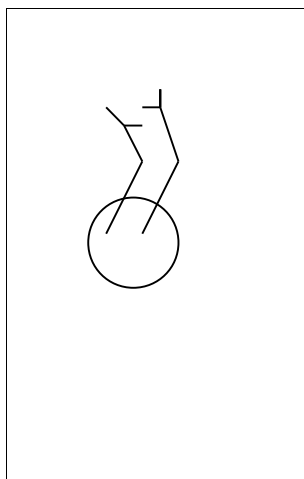
Dôležitou je ďalej otázka, v akej forme sú informácie zapamätané. Núkajú sa tu dve vyššie spomínané možnosti: sú uložené vo forme slov (verbálna - akustická forma) alebo vo forme názorných obrazov (vizuálna forma), prípadne ide o kombináciu oboch alebo sme zatiaľ neuviedli žiadnu správnu formu zapamätania. Bower a kol. (1975, podľa Noltinga, 1992) uskutočnili experiment, v ktorom dokázali, že je jedno, ako osoby informáciu zakódujú – či verbálne (akusticky) alebo názorne (vizuálne), rozhodujúci je význam tejto informácie - ako ju osoba pochopí a ten potom má rozhodujúci vplyv na efekt vybavenia. Inak povedané, vedomosti v dlhodobej pamäti nie sú v „knižnici“ nahádzané (ako rôzne veci na smetisku), ale sú v nej usporiadané vo väzbe na ich význam.

A)



A) Obor, ktorý fúka do trúby.

B)



B) Vták, ktorý našiel veľkého červa.

Bower a kol. (1975) (pozri obrázok) zistili, že osoby, ktoré použili jeden z dvoch spôsobov kódovania uvedených obrázkov, ich dokázali zrekonštruovať s 50% presnosťou. Ak inej skupine skúmaných osôb poskytli k uvedeným obrázkom informáciu, že obrázok A) sa nazýva „Obor, ktorý fúka do trúby“ a obrázok B) je „Vták, ktorý našiel veľkého červa“, potom osoby dokázali zrekonštruovať tieto obrázky so 70% presnosťou.

2. Dlhodobá pamäť ako systém propozícií a sietí.

Pre zapamätanie je veľmi dôležitý význam informácie. Na dôležitosti významu sa zakladá predstava Andersona (1980), že náš dlhodobý pamäťový systém má podobu siete, v ktorej základnou stavebnou jednotkou sú tzv. propozície. Propozície (pojem prevzatý z logiky a lingvistiky) sú najmenšie významovné jednotky, teda jednotky, u ktorých má zmysel rozhodovať, či sú pravdivé alebo nepravdivé. Jednotlivé propozície môžu byť navzájom pospájané a vytvárajú siete (semantické siete, siete významov).

To, ako pracuje naša pamäť na princípe tejto sieťovej predstavy, môžeme demonštrovať na príklade spisovateľa (ukladanie do pamäti) a čitateľa (vybavovanie z pamäti). Ak spisovateľ zakóduje nejakú informáciu v slovnej podobe, potom ju musí čitateľ pri jej vnímaní dekodovať, a postupuje pritom tak, ako postupoval spisovateľ – teda všetko, čo bolo kódované musí byť krok za krokom dekodované. Slovné vyjadrenia sú postupne transformované do elementárnych propozícií, ktoré sú následne opäť pospájané do významovej siete. A práve táto skutočnosť je na tejto predstave kritizovaná: ľudia pri vybavovaní informácie z pamäti si nemusia vybaviť celú logickú sekvenciu prvkov, aby pochopili význam. Steiner (1988, podľa Nolinga, 1992) v tejto súvislosti charakterizuje dve slabé miesta propozicionálnej predstavy: je považovaná za fragmentárnu (propozície predstavujú pasívne elementy), nezohľadňuje skutočnosť, že vedomosti sú, resp. môžu byť usporiadané hierarchicky – všeobecné obsahuje špecifické, a ďalej nezohľadňuje skutočnosť, že vedomosti môžu tvoriť komplexné a celostné systémy – napríklad, vieme odhadnúť z názvu, o čom môže pojednávať rozsiahly text.

3. Dlhodobá pamäť ako systém schém.

Táto predstava sa zakladá na tom, že to, čo vieme a čo sme zmysluplne pochopili, je v našej mysli štrukturované. Tieto štruktúry boli pomenované pojmom „schéma“ (nem. Schema, množné číslo Schemata). Podľa Rummelharta a Ortonyho (1977): „Schémy sú abstraktné štruktúry, ktoré reprezentujú v pamäti zapamätané vedomosti“.

Edelmann (1996) uvádza takýto príklad:

Učiteľ

nadradený pojem:	povolanie
príjem:	2000 – 5000
funkcia:	sprostredkovať vedomosti, vychovávať
vzdelanie:	pedagogická vysoká škola, univerzita
vek:	23 – 65 rokov
odbor:	základná škola, stredná škola
vyučovaní:	žiaci, študenti, deti, dospelí
inštitúcia:	škola, univerzita.

V príklade sú na ľavej strane atribúty (znaky) učiteľov a v našej myslí sú uložené v podobe prázdnych miest, ktoré môžu byť doplnené hodnotami z pravej strany. „Schémy predstavujú štruktúru nejakého faktu na základe rozpoznaní vzťahov navzájom zastupiteľných častí“ (Edelmann, 1996, str. 230). Predstavujú na jednej strane abstraktné vedomosti – sú väzbami medzi propozíciami (učiteľ učí, vychováva), vystupujú zároveň ako konkrétne prototypy (napríklad učiteľka ZŠ). Citovaný Edelmann (1996) si v tejto súvislosti kladie nie neopodstatnenú otázku, v čom sa líši schéma od pojmu (ktorý sa vyznačuje tým, že má určité kritické znaky) a odpovedá, že tým, že schéma je zvyčajne rozsahom informácie alebo vedomostí väčšia ako pojem so svojimi kritickými znakmi. Nolting (1992) dopĺňa, že schéma je abstraktnejšia a nemožno ju stotožniť s pojmom. Napríklad pojem študent poskytuje definíciu vlastností študenta. Schéma je abstraktnejšia a je základom pojmu. (Schéma je systém, regál s množstvom poličiek, v ktorých sú usporiadané naše skúsenosti). 18 - ročného človeka by sme automaticky nazvali študentom a 80 - ročného by sme nazvali dôchodcom. Naše schémy – teda vedomostné štruktúry o študentoch a dôchodcoch obsahujú usporiadavajúci faktor „vek“, pomocou ktorého zvyčajne obidva pojmy spájame. Avšak, ani v prípade študenta, ani dôchodcu vek nie je určujúcou vlastnosťou týchto dvoch pojmov: sú 18 - roční dôchodcovia a sú aj 80 - roční študenti. Byť študentom a dôchodcom je definované aj inými atribútmi a naše subjektívne schémy určujú, ako sú naše skúsenosti pospájané, určujú, ako budeme tieto skúsenosti interpretovať. Anderson, Spiro a Anderson (1978) sú dokonca presvedčení, že schémy učiaceho sa sú natoľko dôležité, že určujú a determinujú, čo sa žiak na vyučovaní naučí.

Ako príklad uvádzajú situáciu učenia sa dospelého a gymnazistu, ktorí sa učia z učebnice geografie o neznámom národe. Dospelý použije na tento účel schému národov, ktorú si

vytvoril už skôr, v ktorej má rozličné subschémy, ktoré obsahujú všeobecné vedomosti o hospodárstve, geografii, klimatických podmienkach atď. Pritom každá subschéma má tiež svoju subštruktúru. Prvák na gymnáziu nemusí mať zatiaľ žiadnu schému národa, do ktorej by nové informácie ukladal. V najhoršom prípade by tento text pre neho znel ako cudzia reč. Je však pravdepodobné, že aj tento žiak už bude mať určitú schému národa a bude pomocou nej vedieť text chápať bez toho, aby ho dokázal zmysluplne uložiť v pamäti. Ak žiak ešte adekvátnu schému vytvorenú nemá, môže mu v tom pomôcť učiteľ tak, že mu takúto schému pomôže vytvoriť. Takýmto spôsobom môže byť nový materiál ukotvený do existujúcej vedomostnej štruktúry. Ak to učiteľ neurobí, žiak použije pri učení svoju vlastnú schému, ktorá však nemusí byť primeraná.

Zhrnutie: dlhodobá pamäť má s najväčšou pravdepodobnosťou hierarchickú štruktúru a vedomosti sú v nej uložené v silnej väzbe na chápanie ich významu. Ako sa učiť fakty, pojmy, princípy a spôsobilosti niečo zvládnuť, aby sme to mali uložené v dlhodobej pamäti tak, aby sme si to v prípade potreby vedeli vybaviť?

Gage a Berliner (1986) uvádzajú týchto päť praktických odporúčaní:

- a) učiť sa materiál, ktorý je zmysluplný
- b) spojiť jednotlivé elementy pomocou mediátorov
- c) predštrukturovať látku
- d) vytvoriť hierarchickú štruktúru učebných krokov
- e) hierarchicky organizovať učebný materiál v každom jednotlivom kroku.

(a) Zmysluplnosť učebného materiálu

Mieru zmysluplnosti možno vyjadriť pomocou počtu asociácií, ktoré sa na určitú informáciu viažu. Dá sa demonštrovať na príklade slovných radov s odlišným stupňom zmysluplnosti.

zoznam A	zoznam B	zoznam C
zlata	atalz	hrniec
plný	ýnlp	plný
u	u	zlata
je	ej	je
chlapca	acpalch	u
hrniec	ceinrh	chlapca

Zmysluplný materiál má vysoký stupeň rozpoznateľnosti, resp. dá sa usporiadať v určitej logickej forme. Napríklad pokúsili by sme sa naučiť naspamäť uvedené tri rady údajov (pozri vyššie), zmyslupnosť radu C je najvyššia a najnižšia je v prípade radu B: rad C by sme sa naučili najrýchlejšie a rad B najpomalšie. Pretože rad A obsahuje známe slová, aj v tomto prípade by sme sa ich pomerne ľahko naučili. Rad B by sme sa učili najťažšie, aj keď obsahuje identické písmená (v opačnom poradí) ako ostatné dva rady preto, lebo sa v ňom nedá určiť známa štruktúra a nemá ani vysoký stupeň rozpoznateľnosti. Z tohto dôvodu by sme boli schopní vytvoriť iba veľmi málo asociácií, ktoré by nám umožnili podržať ho v pamäti.

Zmyslupnosť (subjektívna známosť materiálu), teda vytvorenie dostatočného počtu asociácií –pomáha učiacemu sa kódovať informácie do dlhodobej pamäti. Čím je sieť asociácií, v ktorej je informácia ukotvená bohatšia a čím sú jednotlivé jednotky (zmysluplne pochopené prvky) v tejto sieti diferencovanejšie, tým rýchlejšie sa učí a tým pomalšie sa zabúda.

(b) Použitie mediátorov (sprostredkovateľov vzťahu medzi prvkami)

Medzi izolované elementy za účelom ich spojenia možno vložiť mediátory, ktoré môžu aj zdanlivo nesúvisiace prvky látky spojiť do navzájom prepojených celkov. Zvyčajne je to užitočné, keď sa žiak musí naučiť zoznamy nejakých prvkov. Napríklad: noha – stolička, kladivo – zvon a pod. V takýchto prípadoch si učitelia môže pomôcť tak, že vytvára páry (párovo - asociačné učenie), v ktorých druhé slovo je reakciou na prvé: jeho noha je na stoličke, kladivo udiera na zvon.

Je známe, že učenie sa takýchto párov je pre retardované deti veľkým problémom, ale pre normálne nadané dieťa je to ľahká úloha. Prečo? Lebo intelektovo normálne deti medzi tieto páry slov automaticky zaraďujú mediátory. Zistilo sa však, že ak mentálne retardované deti použijú stratégiu mediátorov, dosiahnu rovnaký výkon ako deti normálne (Gage a Berliner, 1986).

Učiteľ môže pomocou demonštrácie používania mediátorov poskytnúť žiakom pomoc, pretože takmer každá látka môže byť z hľadiska jej elementov usporiadaná do párov (aj ľubovoľných).

Príklad: Ak sa chceme naučiť a zapamätať si tvrdenie, že kognície sú jedným z komponentov emócií, potom by sme si mali predstaviť čím väčší počet rôznych spájajúcich členov medzi obidvoma pojmami:

- kognície sú myšlienkové predstavy, ktoré predchádzajú prežívaniu emócií
- kognície (anglicky appraisal) ovplyvňujú to, či pôsobenie nejakej udalosti bude prežívané negatívne alebo pozitívne

- nie všetky kognície vedú automaticky k emóciám, napríklad predstavovanie si matematických násobkov čísiel a pod., nevedie ku vzniku emócií
- ak si pomyslíme na to, čo nás čaká na skúške, potom máme strach

(c) Predštrukturovanie učebného materiálu

Ausubel (1978) navrhuje, aby učiteľ zhrnul učebný materiál do krátkej predlohy, aby žiaci mohli rýchlo spoznať štruktúru a výstavbu učeného. Týmto predštrukturovaním látky môžu byť žiakom sprostredkované nadradené pojmy – teda pojmy, ktoré dovoľujú vytvoriť z viacerých špecifických pojmov a informácií jednu väčšiu jednotku (napríklad veľmi všeobecný pojem „motívy“ je tvorený špecifickejšími pojмами: inštinkty, pudy, implicitné motívy, explicitné ciele). Ausubel vychádza z hypotézy, že v dlhodobom pamäťovom systéme abstraktnejšie pojmy tvoria jednotky, do ktorých môžu byť začlenené konkrétne pojmy (pamäť je organizovaná hierarchicky).

Ak hierarchicky štrukturuje učebný materiál, teda tak, ako je hierarchicky usporiadaný náš pamäťový systém, potom si ho ľahšie z pamäti vybavíme.

Predštrukturovaný materiál umožňuje podľa citovaného autora vytvárať určitú psychickú výbavu, ktorá predstavuje oporné body pre vnímanie nových informácií. Ak sa vyučovacia hodina začína predložením predštrukturovanej látky, zvyšuje sa poznateľnosť materiálu, ktorý má byť sprostredkovaný, čo uľahčuje neskôr ľahšie vybavenie si informácie z pamäti.

(d) Hierarchicky členené kroky učenia.

Autorom predstavy o účinnosti členenia postupu pri učení je Gagné (1962), ktorý vychádza z podobného základu ako vyššie Ausubel: obidvaja predpokladajú, že členenie učebnej látky do hierarchických štruktúr je výhodné pre efektívne učenie sa, s tým rozdielom, že Gagné upresňuje, ako pri prezentovaní látky postupovať. Konkrétne: má sa podľa neho začínať vždy s najnižšou úrovňou hierarchie a postupne prejsť k vyšším úrovňam. Dôležité je pritom postupovať od známeho k abstraktnejšiemu, pričom k vyššiemu stupňu postúpi žiak vtedy, ak zvláda obsah predchádzajúceho kroku. Názornejšie: ak chceme žiaka naučiť určitú abstraktnú definíciu (napr. „Podmieňovanie vedie k zmenám v správaní“), potom mu najprv vysvetlíme, čo je to podmieňovanie, aké druhy podmieňovania sú preskúmané, čo je to posilnenie a vyhasínanie a až potom objasníme, ako nastáva zmena správania na základe podmieňovania.

(e) Hierarchické usporiadanie učebného materiálu

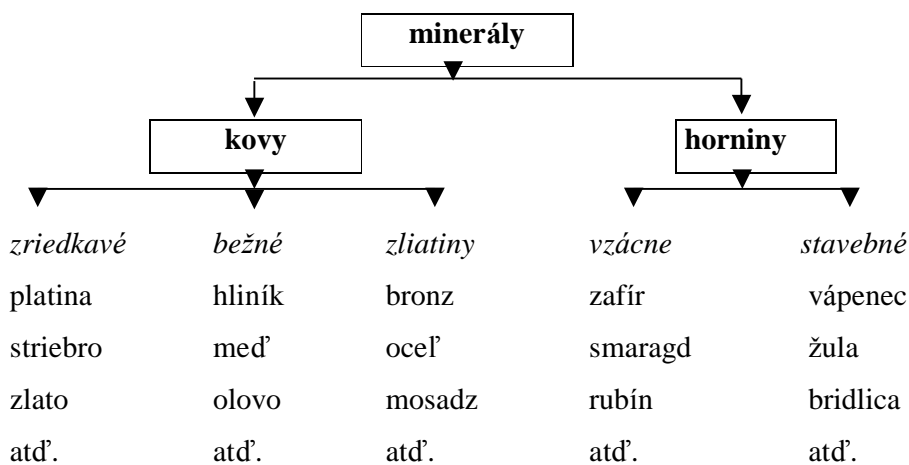
Predchádzajúce body poukazujú na fakt, že učebný obsah ako aj učebný postup je vhodné štrukturovať do krokov. Z toho vyplýva záver, že aj jednotlivé učebné kroky je možné štrukturovať. Bower, Clark, Winzenz a Lesgold (1969) uskutočnili výskum hierarchickej organizácie materiálu tak, že najprv žiadali od skúmaných osôb, aby sa naučili rôzne

zoskupenia pojmov a neskôr ich žiadali, aby si ich vybavili. Išlo o názvy kovov, zliatin, drahých kovov, minerálov.

Jednej skupine prezentovali pojmy neusporiadané:

platina	vápenec	smaragd
hliník	striebro	granit
bronz	meď	rubín
zafír	ocel'	atď.

Druhej skupine bola poskytnutá hierarchicky usporiadaná forma pojmov:



Obidve skupiny sa učili rovnako dlho: materiál – celkom 112 slov - bol prezentovaný iba na krátky čas (približne 3 minúty) a učenie sa zopakovalo 4 krát.

Výskumom sa zistilo, že členenie materiálu podporuje jeho zapamätanie – druhá skupina si už po prvom učení zapamätala toľko pojmov, ako prvá skupina po štvrtom opakovaní.

f) Význam elaborácie pri učení sa faktov (podľa Noltinga, 1992)

- V prípade učenia sa materiálu, ktorý je na význam chudobný (mechanické učenie sa), sa považuje za dôležitú tzv. podporujúca elaborácia. Ide o spájanie známeho (predvedomostí) s novým obsahom. Čím viac predstáv sme schopní utvoriť s novým materiálom, čím viac obrazov, pojmov, príkladov, osobných zážitkov nás pritom napadne, tým väčší subjektívny význam pre nás bude učené mať. Dôkazom účinku tohto dopĺňania významov sú napríklad bezmyselné slabiky, ktoré sú pre nás známe z televíznej a inej reklamy a ktoré si dlhodobo pamätáme: Fa (spray), Viss (čistiaci prostriedok).

- Aj v prípade komplexného a zmysluplného materiálu je účinná elaborácia, ide však o to, aby sme tzv. predvedomosti, teda známe, spájali s novým zmysluplným materiálom. Jednou z možností je spájať nové informácie s každodennými skúsenosťami.

5. Motivácia ako činiteľ učenia a školského výkonu

V predchádzajúcich kapitolách bol opísaný proces učenia a pamäťové procesy, ktoré s učením bezprostredne súvisia. Neučí sa však mozog, resp. pamäť, ale učí sa konkrétny jedinec, žiak, učiteľ, technik atď. Poznanie mechanizmov učenia a pamäti nepostačuje na to, aby sme vedeli dostatočne vhodne organizovať tento proces, aby sme ho vedeli riadiť tak, aby jeho efekt bol pre konkrétného jedinca primeraný. V prípade školského učenia sa na jeho účinnosti podieľa niekoľko činiteľov, ktoré je možné klasifikovať do niekoľko skupín: činitele súvisiace so žiakom, činitele súvisiace s učiteľom a činitele súvisiace so školou (pozri napríklad Ďurič, Grác a Štefanovič, 1991). Tento učebný text si nekladie za cieľ analyzovať všetky činitele učenia a dôraz je v ňom položený iba na jeden činiteľ, ktorý súvisí s osobnosťou žiaka – na motiváciu (niektorí autori považujú motiváciu za natoľko dôležitú, že hovoria v tejto súvislosti o zákone motivácie).

Gage a Berliner (1986) uvádzajú, že keď sa overoval vzťah inteligencie ako všeobecnej rozumovej schopnosti k školskému výkonu (školským známkam), bola zistená priemerná korelácia $r = .45$. Táto korelácia je dostatočne nízka na to, aby sme medzi žiakmi s dobrými známami našli takých, ktorí majú relatívne nízke schopnosti a zároveň takých, ktorí majú veľmi vysoké schopnosti. Korelačný koeficient, ktorý je mierou vzťahu medzi dvoma premennými, je možné umocniť a takto získaný koeficient (tzv. koeficient determinácie) potom vyjadruje percento vplyvu (variance), ktoré je schopná na zmenách v školských známkach vysvetliť inteligencia. V našom prípade je to 20%. Čo tvorí zvyšných 80%, aké činitele sú to, ktoré sa na školských známkach podieľajú takým významným podielom? Veľkú časť týchto zmien má „na svedomí“ motivácia. Výskumy potvrdili, že žiaci s rovnakou inteligenciou majú preto odlišné známky, lebo je za ich výkonom ukrytý rozdielny stupeň ich motivácie. Tí žiaci, ktorí dosahujú lepšie školské známky, akoby sme vo vzťahu k úrovni ich inteligencie očakávali, boli vo výskumoch označení „nadvýkonoví“ žiaci (overachiever), tí žiaci, ktorí dosahujú vo vzťahu k ich inteligencii horšie známky, boli označení „podvýkonoví“ žiaci (underachiever). A aké je vysvetlenie tejto skutočnosti? Podvýkonoví žiaci vynakladajú pravdepodobne menej úsilia a nadvýkonoví viac úsilia.

Pojmom **motivácia** sa označuje aktuálny stav, ktorý pozostáva z emocionálnych a kognitívnych procesov, ktoré podnecujú (energetizujú) a riadia správanie (dávajú mu smer) (podľa Schneidera a Schmalta, 1994). K tomuto stavu patria aj vôľové procesy, predsavzatia a rozhodnutia, ktoré sú osobou uvedomované. **Motívy** sú pojmy zamerané na obsahovo ohraničiteľné a zároveň veľmi všeobecné triedy dispozícií k správaniu (presné definovanie

týchto dispozícií býva spojené s určením cieľa, resp. účelu týchto dispozícií, porovnaj Schneider a Schmalt, 1994).

Motívy sú teda tie premenné na strane osoby, ktoré do značnej miery zodpovedajú za individuálne odlišnosti v prejavoch správania. Nielen tieto individuálne odlišnosti v motívoch však podmieňujú vynakladanie úsilia v určitom smere, ale napríklad v prípade školského učenia aj správanie sa učiteľa, prítomnosť spolužiakov, známka a iné faktory môžu mať významný vplyv. Týmto činiteľom môžeme hovoriť faktory prostredia. Dvom ich organizovaným prejavom – vyučovaniu a výchove bude venovaná ďalšia časť učebného textu.

5. 1. Motívy ako faktory ovplyvňujúce učenie

Predtým než budú opísané motívy, ktoré boli v podmienkach školského učenia najčastejšie skúmané, charakterizujeme najprv činitele, ktoré majú vlastnosti motívov (riadia a podnecujú správanie), napriek tomu ich nemožno s motívmi stotožniť: ide o záujmy, hodnoty a postoje.

Záujmy

Bergmann a Eder definujú „...záujmy ako relatívne stabilné, kognitívne, emocionálne a hodnotovo v osobnosti zakotvené tendencie konania, ktoré sa navzájom líšia na základe druhu, smeru, generalizovateľnosti a intenzity“ (1992, str.7).

Kognitívny aspekt vyjadruje skutočnosť, že záujem predpokladá poznanie a poznávanie objektu záujmu, emocionálny aspekt súvisí s príjemnými doprovdnými emóciami, ak je osoba v kontakte s objektom záujmu, hodnotový aspekt reprezentuje fakt, že objekt alebo činnosť sú osobou považované a prežívané ako subjektívne významné.

Existuje aj iný názor na podstatu záujmov: Schiefele, Krapp, Wild a Winteler (1992) vo svojej definícii záujmu nepovažujú za nutné zdôrazňovať kognitívny komponent a vyslovujú presvedčenie, že o „záujme možno hovoriť iba vtedy, ak citové a hodnotové opisy sú priamo viazané na objekt (alebo konanie)“ (str. 5). Napríklad, ak niekto nešportuje preto, že má zo športu pozitívny zážitok, ale preto, lebo si tým zlepšil zdravotný stav. Tento intrinzívny charakter záujmov je podľa citovaných autorov ich najpodstatnejším znakom - ak sa osoba o objekt zaujíma preto, lebo sú s ním spojené iné efekty (ktoré majú tiež za následok pozitívne emócie), nejde o záujem, ale ide o extrinzívnu motiváciu.

Záujmy možno klasifikovať z hľadiska ich druhu (umenie, pomáhať iným atď.) a z hľadiska ich vlastností: stabilita, generalizovateľnosť a intenzita.

„Druh záujmu“ interpretuje Holland (1973) ako spôsob konania, ktorý je osobou uprednostňovaný. Podľa citovaného autora existuje 6 základných spôsobov konania: praktické, intelektuálne, sociálne, podnikateľské, konvenčné a umelecké. Uvedené spôsoby konania reprezentujú 6 základných druhov záujmov.

Prakticko - technické záujmy. Ľudia s takouto základnou osobnostnou orientáciou majú záľubu v činnostiach, ktoré si vyžadujú silu, pohybovú koordináciu a zručnosti. Typický je u nich sklon k formovaniu materiálov a používaniu nástrojov alebo zariadení. Majú schopnosti a zručnosti v oblasti mechanickej, technickej, elektrotechnickej a poľnohospodárskej, pričom výchovné alebo sociálne činnosti skôr odmietajú.

Intelektuálne - výskumné záujmy. Ľudia s touto orientáciou uprednostňujú aktivity, pri ktorých sú v popredí symbolické, tvorivé a systematické javy. Usilujú sa tieto fenomény pochopiť a mať na nich vplyv. Súčasne odmietajú presvedčovacie, sociálne alebo opakujúce sa činnosti. Ich schopnosti sú predovšetkým v oblasti matematických a prírodných vied, ich hodnotová orientácia je zameraná na vedomosti (vedenie).

Umelecko - jazykové záujmy. Tieto osoby uprednostňujú otvorené, neštrukturované aktivity, ktoré im umožňujú prejaviť sa v podobe umeleckých produktov vytvorených z materiálov, pomocou reči, ale aj prostredníctvom ľudí. Menej sa zaujímajú o systematické a presne štrukturované činnosti. Ich schopnosti sú v oblasti jazyka, výtvarného umenia, hudby, herectva a spisovateľstva. Usilujú sa o estetické hodnoty.

Sociálna orientácia. Osoby uprednostňujú činnosti, pri ktorých sa môžu venovať iným ľuďom, a to vo forme vyučovania, vychovávanía, ošetrovania a ochraňovania. Menej uprednostňujú presne definované a systematické činnosti alebo narábanie s nástrojmi či zariadeniami. Ich schopnosti sú v oblasti medziľudských vzťahov, zvlášť v sociálnom styku a v oblasti výchovy. Orientujú sa na sociálne a etické hodnoty.

Podnikateľské záujmy. Ľudia s touto orientáciou uprednostňujú činnosti a situácie, v ktorých môžu iných - väčšinou s cieľom hospodárskeho zisku - prostredníctvom reči alebo iných prostriedkov ovplyvňovať, k niečomu viesť alebo aj manipulovať. Menej majú radi praktické a systematické činnosti. Ich schopnosti sú v oblasti vedenia a presvedčovania, vyhľadávajú profesie, v ktorých môžu dosiahnuť zisk na základe svojej vodcovskej a presvedčovacej sily.

Konvenčná orientácia. Takto zamerané osoby uprednostňujú presne určené, usporiadané a systematické zaobchádzanie s údajmi: robiť dokumentáciu, viesť záznamy, usporadúvať podklady, spracovávať údaje. Menej majú radi otvorené, neštrukturované činnosti.

K vlastnostiam záujmov patrí ich generalizovateľnosť verzus špecifickosť, teda šírka záujmu. Sila, resp. intenzita záujmu sa prejavuje trvaním a frekvenciou, s akou sa osoba objektom záujmu zaoberá.

K dôležitým a poznaným vlastnostiam záujmov s dôrazom na podmienky školského učenia patrí:

- záujmy sa vyvíjajú, a až s určitým vekom nadobúdajú vlastnosti stálych (zrelých) záujmov
- záujmy individua sa môžu stať dôležitým motivujúcim činiteľom (energetizujú a smerujú správanie) učenia sa
- jedinci sa od seba navzájom líšia v druhoch záujmov a nie všetky záujmy korešpondujú so školským učením (podnikateľské)
- je nepravdepodobná taká šírka individuálnych záujmov, aby mohol byť záujem jediným motivujúcim činiteľom školského učenia
- je pravdepodobné, že konkrétny žiak môže byť motivovaný záujmom o učenie sa iba obmedzeného počtu predmetov, prípadne zaujímať sa iba o jednu oblasť, a preto je žiaduce brať do úvahy existenciu ďalších motivujúcich faktorov

Z uvedeného vyplýva, že je neadekvátne očakávať, že učiaci sa bude zaujímať o všetky predmety, ktoré sa na určitom type školy vyučujú a že vo vzťahu k všetkým vyučovacím predmetom bude prežívať prirodzený záujem o ich obsah, a to bez ohľadu na kvalitu prístupu vyučujúceho.

Hodnoty

„Hodnota je orientácia na skupinu cieľov, ktoré sú osobou považované za životne dôležité“ (Gage a Berliner, 1986). Ako príklad motivovania prostredníctvom osobných hodnotových predstáv citovaní autori uvádzajú študenta, ktorý navštevuje určitý druh školy preto, lebo sa jeho predstava kryje s tým, čo o hodnotovej štruktúre tejto školy vie (napríklad návšteva cirkevnej školy).

Inventár hodnôt navrhol nemecký psychológ Spranger (1928) a obsahuje nasledovné typy:

- (a) teoretické hodnoty, resp. pravda
- (b) ekonomické hodnoty (bohatstvo a peniaze)
- (c) estetické hodnoty, resp. krása
- (d) politické hodnoty (úsilie o moc a vplyv)
- (e) sociálne hodnoty (úsilie o blaho iných)
- (f) religiózne hodnoty (ide o vzťah medzi človekom a Bohom)

Postoje

Postoje sú definované ako „...naučené predispozície k celkovej priaznivej alebo nepriaznivej reakcii na daný objekt, osobu alebo udalosť“ (Fishbein a Ajzen, 1975). „Postoje nie sú iba jednoduchou množinou myšlienok o nejakom objekte, ale sú spojené s činnosťou – ovplyvňujú správanie“ (Hayesová, 1998).

Z týchto dvoch definícií vyplýva vzťah postojov k motivácii: možno predpokladať, že konkrétne postoje žiaka k učiteľovi môžu priamo vplyvať na jeho ochotu vynakladať úsilie na jeho hodinách.

U postojov sa predpokladá existencia troch dimenzií:

Kognitívna dimenzia postojov sa týka názorov a myšlienok, ktoré osoba o predmete postoja má.

Emocionálna dimenzia sa týka toho, čo osoba vo vzťahu k predmetu postoja cíti.

Konatívna dimenzia vyjadruje sklon konať vo vzťahu k predmetu postoja.

Ak má teda žiak pozitívny postoj k osobe učiteľa určitého konkrétneho predmetu, je pravdepodobné, že aj jeho konanie bude týmto postojom pozitívnym spôsobom ovplyvnené. Zatiaľ čo v prípade názorov sa predpokladá, že sú vo vzťahu ku konaniu neutrálne, sú to iba výroky, o ktorých si myslíme, že sú pravdivé, v prípade postojov je významná ich emocionálna stránka – postoje vyjadrujú subjektívne city, ktoré voči objektu postoja prechováame.

Pokiaľ ide o porovnanie postojov a hodnôt možno konštatovať: „Hodnoty sú pomerne stále osobné predpoklady, ktoré ležia v samom jadre postojov. Týkajú sa všeobecných princípov, akými je napríklad otázka toho, čo je morálne, čo je sociálne žiaduce...postoje väčšinou vychádzajú priamo zo základnej hodnotovej sústavy človeka“ (Hayesová, 1998).

Čo sa týka konatívnej dimenzie postojov, niekedy je spochybňovaný ich vzťah ku konaniu. Ajzen (1988, podľa Hayesovej, 1998) však tvrdí, že ľudia skutočne konajú v súlade so svojimi postojmi a uvedené pochybnosti vyplývajú zo skutočnosti, že sa neberie do úvahy dôležitý parameter postojov – ich šírka. Niektoré postoje majú totiž veľkú šírku, sú globálne a iné sa viažu na konkrétne objekty, sú konkrétne. Tak sa môže napríklad stať, že žiak má pozitívny postoj k škole (globálnosť), ale negatívny postoj k niektorému konkrétnemu učiteľovi. Ak by sme teda overovali ochotu žiaka spolupracovať s učiteľom, voči ktorému má žiak negatívny postoj a vlastnosti postoja ku konkrétnemu učiteľovi by sme zisťovali otázkou, či má žiak rád školu, potom by sa mohlo stať, že žiak by odpovedal kladne, ale vo vzťahu ku konkrétnemu učiteľovi by sa správal negatívne.

Pre školské učenie sú okrem záujmov, hodnôt a postojov dôležité motívy, ktoré s učením bezprostredne alebo sprostredkovane súvisia. Hrabal, Man a Pavelková (1989) autori kvalitnej publikácie, ktorá sa touto problematikou monotematicky zaoberá, uvádzajú tri skupiny motívov (autori citovanej práce používajú pojem „potreba“): poznávacie potreby, sociálne potreby a výkonové potreby. Uvádzajú ďalej, že ak „motivácia k učebnej činnosti plynie predovšetkým z poznávacích potrieb, hovoríme o vnútornej motivácii – vnútornej z hľadiska tejto činnosti, pretože samotná činnosť uspokojuje danú potrebu“ (str. 26). V ďalšej časti učebného textu budeme venovať pozornosť predovšetkým dvom motívom: motívu výkonu a motívu sociálneho vplyvu.

5. 2. Motív výkonu

Tento motív patrí k najviac skúmaným motívom, a to nielen v oblasti školského učenia. Poznatky o ňom sú najrozsiahljšie. Zistilo sa, že tento motív má dvojakú podobu:

- je prežívaný ako nádej, že sa podarí dosiahnuť úspech a
- ako obava, resp. strach z neúspechu (zo zlyhania)

„Každý človek môže byť takpovediac dvojakou motivovaný: môže byť motivovaný vyhýbať sa neúspechom (M_{vn}), alebo môže byť motivovaný chcením dosiahnuť úspech ($M_{ú}$). Dôležité je vedieť, že obidva motívy môžu byť v nás prítomné súčasne“ (Gage a Berliner, 1986, str. 406). Toto rozlišovanie umožnilo presnejšie definovať osoby s vysokou mierou motívu výkonu a nízkou mierou motívu výkonu: ak platí, že $M_{ú} > M_{vn}$, potom môžeme hovoriť o osobách s vysokou úrovňou motívu výkonu, ak je tento vzťah obrátený, potom máme do činenia s osobou s nízkou úrovňou motívu výkonu.

Ako zistiť, podľa akých prejavov určiť, či konkrétny žiak má vysokú alebo nízku mieru výkonového motívu? Náročné diagnostikovanie pomocou psychologických projektívnych testov je z praktických dôvodov vylúčené. Nasledovné dve zistenia z oblasti výskumu výkonovej motivácie možno na tento účel efektívne využiť.

a) Známe sú v tejto súvislosti psychologické zistenia, ktoré sa týkali volieb úloh z hľadiska ich obtiažnosti. Zistilo sa, že osoby, u ktorých prevažuje túžba dosiahnuť úspech nad vyhýbaním sa neúspechu, si volia stredne ťažké úlohy. (Napríklad učiteľ dovoľuje študentom vybrať si seminárne práce, ktoré sú podmienkou pre udelenie zápočtu a pri jednotlivých témach uvádza, že časť z nich je veľmi jednoduchá, časť je stredne obtiažna a určitá časť je veľmi náročná.) Prekvapujúce bolo v tejto súvislosti výskumné zistenie, že osoby u ktorých platí, že $M_{vn} > M_{ú}$, si volili buď veľmi ľahké alebo veľmi ťažké úlohy, pri ktorých museli počítať s neúspechom. Interpretácia voľby veľmi ťažkých úloh je nasledovná: pravdepodobne

vychádzali z predpokladu, že ak zlyhajú v takýchto veľmi ťažkých úlohách, nikto ich nebude obviňovať, že to spôsobila ich nedostatočnosť, ich nedostatočná schopnosť. Vina bude pripisovaná obtiažnosti úlohy, a preto sa nebudú musieť hanbiť, ak úlohu nezvládnu.

Naopak osoby, u ktorých prevažuje nádej, že sa im podarí dosiahnuť úspech, si volia stredne ťažké úlohy preto, lebo tu majú najväčšiu šancu byť úspešní. Ak by si totiž zvolili veľmi ľahké úlohy, málokto by to považoval za úspech, ak by si zvolili veľmi ťažké úlohy, tak to, po čom najviac túžia – zažiť úspech, podať dobrý výkon, bude ohrozené.

b) Ďalší výskum sa pokúšal objasniť, čomu pripisujú obidva typy osôb ($M_{vn} > M_u$ a $M_u > M_{vn}$) to, že sa im úspech podarilo dosiahnuť, resp. že boli neúspešní. Bar-Tal (1979, podľa Gagea a Berlinera, 1986) zistil, že tí, ktorí sú motivovaní predovšetkým obavou zo zlyhania, svoj neúspech pripisujú stabilným a internálnym príčinám (napríklad schopnostiam) a svoj prípadný úspech spájajú s nestabilnými externálnymi príčinami (napríklad so šťastím).

Subjektívne pripisovanie príčin (tzv. „kauzálne atribúovanie“) sa stalo centrom mnohých výskumov. Žiaci, ale aj učitelia, realizujú školské úlohy a požiadavky dobre alebo zle. Ich úspech alebo neúspech má určité príčiny, ktoré je pre individuum sotva možné vyčerpávať a objektívne poznať. Napriek tomu si každý jedinec vytvára vlastný úsudok o príčinách a je zásluhou výskumov v oblasti výkonovej motivácie, že dnes poznáme vplyv týchto subjektívnych úsudkov (kauzálnych atribúcií) na výkon, resp. správanie. Toto atribúovanie (subjektívne odôvodňovanie príčin) totiž ovplyvňuje budúce správanie, ovplyvňuje budúce emocionálne reakcie a očakávania vo vzťahu k budúcemu úspechu alebo neúspechu.

Predstavme si, že žiak pripisuje neúspech svojim nedostatočným schopnostiam. Ako je známe, schopnosti sú ľuďmi všeobecne považované za stabilné, a teda sotva meniteľné činitele výkonu. Z toho vyplýva, a takýto úsudok si pre seba samého utvorí aj žiak, že mu je aj tak zbytočné vynakladať úsilie, pretože sotva niečo môže zmeniť na tom, že zvládnuť riešenie úloh mu bránia jeho nedostatočné schopnosti. V konečnom dôsledku takéto atribúovanie vedie k rezignácii a nechote učiť sa. Takýto žiak totiž odmieta veriť tomu, žeby individuálne úsilie mohlo priniesť dobrý výsledok, odmieta vynakladanie námahy ako kauzálny faktor úspechu, resp. neúspechu. „A pretože atribučná štruktúra človeka ostáva dlhodobo stabilná, sú potrebné tréningové programy, aby u žiakov bolo možné takéto sebadeštruujúce atribučné štruktúry prelomiť“ (Gage a Berliner, 1986, str. 410). Jeden z takýchto tréningov vytvoril Krug (1983) a bude opísaný ďalej.

Nielen žiaci atribúujú svoj úspech alebo neúspech. Aj učitelia svoju vyučovaciu činnosť spájajú s úspechom alebo neúspechom. Gage a Berliner (1986) ponúkajú výsledky výskumov, ktoré sa týkali otázky, čomu pripisujú svoj úspech, resp. neúspech učitelia. Bolo

zistené, že po napísaní školskej úlohy, v ktorej boli žiaci úspešní, pripisujú učitelia dobrý výsledok týmto príčinám: domáce podmienky žiakov, úsilie žiakov, záujem žiakov a ich vlastné metodicky vhodné pôsobenie. Neúspech žiakov je spájaný s týmito príčinami: nedostatočná príprava žiakov, nepriaznivé domáce podmienky pre učenie sa a obtiažnosť úloh. Inak povedané: „Učitelia majú sklon k tomu, podeliť sa o zásluhy na úspechu žiakov, ak títo boli úspešní. Ak však žiaci úspešní neboli, potom učitelia uvádzajú príčiny, ktoré s nimi nemajú nič spoločné“ (Gage a Berliner, 1986, str. 410).

Výskumne bolo zistené, že žiaci aj učitelia sa odvolávajú na pomerne malý počet typických príčin.

Klasifikácia príčin, pomocou ktorých si osoby zvyčajne vysvetľujú svoj výkon
(Weiner a Kukla, 1970)

Časová stabilita príčiny	Miesto (lokation) príčiny	
	<i>v osobe</i>	<i>v prostredí</i>
<i>stabilná</i>	schopnosť	ťažkosť úlohy
<i>variabilná</i>	úsilie	náhoda (šťastie/smola)

Ako je z obrázka vidieť, ide o tieto príčiny: vlastné úsilie, vlastné schopnosti, ťažkosť úlohy, náhoda a šťastie pri riešení úlohy alebo smola. Tieto príčiny možno kategorizovať do dvoch tried: príčiny, ktoré sa vzťahujú na správanie sa osoby tzv. internalné príčiny (úsilie a schopnosti) a príčiny, ktoré sú od správania osoby nezávislé tzv. externalné príčiny (obtiaznosť úlohy, náhoda, šťastie a smola). Je výskumne potvrdené, že žiaci sa od seba líšia v závislosti od toho, ktorý druh atribúcií u nich prevažuje. Ak sú to externalné príčiny, potom sa to negatívne prejaví na ich vytrvalosti a ochote vynakladať úsilie a v konečnom dôsledku na ich učebných výsledkoch. V extrémnej forme môže byť žiak presvedčený, že medzi jeho vlastným úsilím (niečo sa naučiť, urobiť, zvládnuť) a dosiahnutým výkonom neexistuje žiadny vzťah (naučená bezmocnosť). Takáto motivačná štruktúra žiaka vedie k nízkemu školskému výkonu, a to aj napriek existencii dostatočných schopností žiaka. Tieto zistenia stimulovali výskumy s cieľom zistiť, ako vzniká takáto motivačná štruktúra žiakov a ako ju možno zmeniť.

Možnosť ovplyvnenia výkonového motívu.

Vznik a vývin výkonového motívu súvisí s obdobím detstva a k známym faktorom, ktoré sa na jeho rozvoji podieľajú patria: skutočný výkon dieťaťa, ktorý v detstve podáva, tréning nezávislosti, rodičovské očakávania a miera sebadôvery pri vlastnom výkone, ktorá je v dieťati zo strany dospelých podporovaná a poskytovaná. Pretože tieto podmienky nemá každé dieťa optimálne, je žiaduce využiť všetko, čo o výkonovej motivácii poznáme, aby sme sa pokúsili prípadne nedostatky v individuálnom vývine napraviť.

Výskumne bolo potvrdené, že úspechom motivovaní majú tendenciu pripisovať vlastné úspechy internálnym príčinám, zvlášť svojim schopnostiam. Pri neúspechu bola dôležitá dimenzia stability. Orientovaní na úspech pripisovali príčiny neúspechu časovo variabilným príčinám (nedostatku úsilia, resp. smole), čo znamená, že osoba môže pri budúcom pokuse o výkon dosiahnuť úspech (ak vynaloží úsilie). Je zrejmé, že v prípade dosiahnutého úspechu, môžu na úspech orientovaní častejšie prežívať pozitívne sebahodnotiace emócie.

Podstatne menej priaznivo vyzerá typické atribúovanie osôb, ktoré sú orientované na neúspech. Oveľa častejšie považujú vlastný neúspech za dôsledok ich chýbajúcich schopností. Naproti tomu vlastné úspechy sú nimi častejšie pripisované šťastiu alebo nízkej ťažkosti úlohy. Takže výkonové situácie majú v prípade úspechu malú odmeňujúcu hodnotu. V prípade neúspechu vedie tento atribučný vzorec k silným negatívnym efektom a znižuje zároveň nádej na lepší výkon v budúcnosti.

Na základe uvedeného možno dedukovať, že cesta k zmene motivačnej štruktúry vedie cez zmenu atribúcie príčin vlastného výkonu. Komplexný model, o ktorý sa tréningový program na zmenu neadekvátnej motivácie na adekvátnu opieral, pochádza od Heckhausena (1972).

3 komponenty	prejavy motívu	
	<i>orientácia na úspech</i>	<i>vyhýbanie sa neúspechu</i>
1 <i>stanovenie cieľa, ašpiračná úroveň</i>	realistické, stredne ťažké úlohy	nerealistické, ťažké alebo ľahké úlohy
2 <i>pripisovanie príčin</i>	úspech úsilie, <i>vlastná schopnosť</i>	neúspech šťastie, ľahká úloha
3 <i>sebahodnotenie</i>	bilancia úspech/neúspech pozitívna	bilancia úspech/neúspech negatívna

Prvý proces sa týka porovnania osobou plánovaného výsledku so štandardom (napríklad s vlastnou úrovňou ašpirácie),

druhý predstavuje aktuálnu kauzálnu atribúciu výsledku a

tretí obsahuje sebahodnotiacu emóciu - spokojnosť/nespokojnosť s vlastnou schopnosťou.

Všetky tri čiastkové procesy účinkujú vo vzájomnej interakcii.

Osoby orientované na úspech si stanovujú realistické ciele, považujú produkt svojho konania za výsledok vlastného úsilia a domnievajú sa, že sa ich schopnosť vďaka ďalšiemu zdokonaľovaniu v príslušnej činnosti zlepšuje. Ak dosiahnu úspech, potom ho považujú za následok vlastných schopností, ak neúspech, potom ho pripisujú skôr časovo variabilným faktorom – zvlášť nedostatočnému úsiliu. Ak by aj podiel úspechov a neúspechov bol rovnaký, ich atribučný vzorec vedie k tomu, že bilancia sebahodnotenia osoby je pozitívna - osoba prežíva častejšie hrdosť a spokojnosť po úspechu a zriedkavejšie sklamanie po neúspechoch. Táto asymetria má za následok, že výkonové situácie sa pre osobu stávajú príťažlivé a zároveň vedú k tomu, že osoby sa pokúšajú konfrontovať svoje schopnosti s realistickými nárokmi.

Vzťah medzi uvedenými tromi parciálnymi procesmi je u osôb orientovaných na neúspech iný. Realistickým nárokom sa vyhýbajú, a preto nevidia ani vzťah medzi vlastným úsilím a výsledkom konania, ani rast svojich vlastných schopností – pokiaľ k nemu dôjde. Úspechy sú v prípade nerealistických cieľov, podľa ich mienky, vecou náhody a šťastia, resp.

fahkosti úlohy, takže nemajú nič do činenia s vlastnými schopnosťami alebo úsilím. Ak má osoba už dopredu strach, že vo výkonovej situácii neuspeje, potom každý neúspech potvrdí jej zlý sebaobraz o vlastných schopnostiach. Okrem toho neúspech interpretujú ako výsledok nedostatku vlastných schopností. Ak by aj bilancia úspechov a neúspechov bola vyrovnaná, výsledkom budú negatíva pre sebahodnotenie - úspech neznamená veľa, a neúspech ťaží až príliš. Z toho dôvodu sa pre nich stávajú výkonové situácie nepríjemné a ohrozujúce. Zvlášť sa to týka realistických požiadaviek, ktoré stav schopností osoby najlepšie odhaľujú. Preto uprednostňujú radšej nerealistické ciele, čo má za následok, že sebahodnotiaci systém sa ešte viac stabilizuje vo svojom nepriaznivom stave a bráni tomu, aby osoba prežila účinnosť seba samej (nem. Selbstwirksamkeit, ang. self-efficacy).

Predstava motívu ako sebastabilizujúceho sa systému, ktorý pozostáva z 3 motivačných procesov (obrázok vyššie), bola veľmi užitočná z praktického hľadiska a viedla k vývoju tréningových motivačných programov pre vzdelávanie a priemysel.

Krug (1983) bol jedným z tých, kto vyvinul na základe tohto modelu motivačné programy pre žiakov. Jeho postup bol nasledovný: Najprv boli identifikovaní žiaci, ktorí boli motivovaní strachom z neúspechu. Na začiatku výcviku boli použité škoľe vzdialené úlohy, napr. z ľubovoľne zvolenej vzdialenosti hádzali žiaci krúžky na tyč, pritom si stanovili cieľ, koľko krúžkov trafia. Na tejto úlohe im bolo vysvetlené, ako si stanoviť realistický cieľ, ako atribúovať výsledok, aby to bolo pre osobu priaznivé a ako uvažovať o dôsledkoch pre seba, aby bolo možné zažiť pozitívne emócie. Tréner pritom vystupoval ako model: predvádzal cvičenia, verbalizoval nahlas svoje myšlienky pri stanovovaní cieľa, pri kauzálnych atribúciách a poukazoval na emócie, ktoré vznikali v prípade sebahodnotenia.

Potom tieto cvičenia robili žiaci a tiež pritom verbalizovali svoje myšlienky, čo umožňovalo trénerovi vstúpiť do ďalšieho ovplyvňovania motivácie. Až potom, keď už boli natrénovaní v tejto hrovej situácii, použili nový typ úloh, ktorý so školou mal viac do činenia (rôzne obtiažné matematické úlohy alebo úlohy na pravopis), a až nakoniec bolo naučené uplatnené priamo vo vyučovacom procese – na konkrétnych predmetoch. Po štvormesačnom tréningu sa zlepšili nielen tri parciálne procesy, ale aj prejav výkonového motívu sa posunul smerom k orientácii na úspech a nahradil strach z neúspechu.

Ďalším krokom vo využití modelu sebahodnotenia bolo vedenie učiteľov k tomu, aby vyučovací proces riadili tak, aby to žiakom dovoľovalo stanovovať si realistické ciele, podporovalo priaznivé atribúovanie a sebahodnotenie. Jedna zo stratégií spočívala v tom, aby častejšie využívali individuálnu vzťahovú normu namiesto stáleho porovnávania žiakov s triednym priemerom. Individuálna vzťahová norma (podrobnejšie ďalej) spočíva v tom, že

výkon žiaka je porovnávaný s jeho vlastným výkonom, takže žiak sám lepšie môže zistiť, o koľko sa zlepšil, resp. či stagnoval v závislosti od vynaloženého úsilia (Rheinberg, 1980). Výskumy potvrdili účinnosť tohto postupu. Veľmi skoro sa zistilo, že niektorí učitelia používajú individuálnu vzťahovú normu aj bez tréningu, jednoducho „to majú v sebe“. Iní zasa používali výlučne sociálnu vzťahovú normu, vždy porovnávali žiakov s priemerom, resp. s tzv. „normálnym výkonom“. Výskumne sa potvrdilo, že skutočný výkon žiakov bol závislý aj od orientácie učiteľov.

5. 3. **Motív afiliácie** (motív spolupatričnosti, motív sociálnej väzby)

Aj keď pre úspech vôbec, v učení nevýnimajúc, sa javí výkonová motivácia rozhodujúcou, okrem výkonu a výkonového motívu sú v škole účinné aj iné motívy. Hrabal, Pavelková a Man (1989) pod spoločnou kategóriou „sociálne potreby“ uvádzajú dva motívy: motív pozitívnych vzťahov (motív afiliácie) a motív sociálneho vplyvu (motív prestíže).

Motív afiliácie podľa Gagea a Berlinera (1986) reprezentuje úsilie žiakov o priateľské sociálne vzťahy k iným. V podmienkach vysokej školy uskutočnil výskumy vzťahu školského výkonu a motívu afiliácie McKeachie (1961). Vychádzal z predpokladu, že študenti, ktorí majú vysokú mieru motívu afiliácie, budú aktívnejší na seminároch, na ktorých učitelia prejavujú to, že aj im záleží v prvom rade na dobrých vzťahoch so žiakmi. Naopak študenti, ktorí takýto motív nemajú, budú na takýchto seminároch podávať nižší výkon. Na meranie motívu afiliácie použil TAT (tematický apercepčný projektívny test), na meranie miery záujmu učiteľa o dobré vzťahy so žiakmi dotazník, ktorý sa týkal klímy na seminári. Výsledky výskumu potvrdili McKeachieho predpoklad: študenti s vysokou mierou motívu afiliácie získali viac výkonových bodov na týchto seminároch, ako študenti s nízkym motívom afiliácie.

Hrabal a kol. (1989) uvádzajú, že okrem motívu úsilia o pozitívne vzťahy existuje aj obava z odmietnutia. Dlhodobá skúsenosť s neúspešnými medziľudskými kontaktmi, podľa ich názoru, vedie k obave z odmietnutia ponúkaných vzťahov. Táto obava však nemusí znižovať úroveň potreby pozitívnych vzťahov a je na nej relatívne nezávislá. To dovoľuje klasifikovať jedincov podľa toho, ktorý z uvedených komponentov prevažuje na tri typy:

- typ osôb s vysokou úrovňou motívu pozitívnych vzťahov a nízkou úrovňou obavy z odmietnutia: osoba ponúka pozitívne vzťahy s očakávaním, že budú opätované
- typ s nízkou potrebou pozitívnych vzťahov a s nízkou obavou z odmietnutia: osoba nevyhľadáva vzťahy a nie je neopätovaným sociálnym vzťahom negatívne postihnutá

- typ s vysokou úrovňou pozitívnych vzťahov a vysokou úrovňou obavy z odmietnutia: prejavuje sa vysokým psychickým napätím – osoba je súčasne priťahovaná a súčasne je naplňovaná obavou z odmietnutia

Žiaci s prevažujúcou potrebou afiliácie hodnotia priateľstvo vyššie než vlastný výkon a úspech. V dôsledku toho uprednostňujú pozitívne vzťahy s ľuďmi, ktorí majú pozitívne vlastnosti pred ľuďmi, ktorí vynikajú svojimi schopnosťami. Ako uvádzajú Hrabal a kol. (1989), títo žiaci podávajú školský výkon preto, aby si získali a udržali náklonnosť rodičov, učiteľov a spolužiakov. Najlepší výkon dosahujú vtedy, ak nepracujú pre seba, ale ak pracujú v skupine a pre skupinu, ak učiteľ poskytuje žiakom spätnú väzbu nie o výsledku, ale o kvalite spolupráce.

5. 4. **Motív sociálneho vplyvu (motív moci)**

Aj v tomto prípade sú známe výsledky výskumov McKeachieho (1961), ktorý vplyv tohto motívu overoval tak, že študentom so silným motívom moci bránil slobodne vyjadrovať svoje názory. Na seminároch, na ktorých mohli študenti voľne vyjadrovať svoje názory, naozaj dosiahli lepší výkon tí, ktorí mali silný motív moci. Študenti, ktorí nemali silný motív moci, dosiahli lepší výkon na seminároch, ktoré nemali charakter slobodného vyjadrovania vlastných myšlienok. Hrabal a kol. (1989) uvádzajú, že v závislosti od vlastností tohoto motívu možno rozlíšiť dva druhy žiakov: žiaci so silným motívom vplyvu, ale bez reálneho vplyvu v triede, a žiaci s motívom vplyvu a súčasne s reálnym vplyvom v triede. Prvá skupina vynakladá úsilie preto, lebo sa chce zaradiť medzi žiakov, ktorí majú reálny vplyv. V prípade, že sa im to darí, zažívajú uspokojenie a sú posilnení o tento vplyv sa usilovať aj v budúcnosti. Ak sa im to nedarí, sú frustrovaní a ich prejavy nezriedka majú podobu agresie. Tí, ktorí majú vysokú mieru motívu vplyvu a ktorí zároveň vplyv skutočne majú, sa stávajú hýbateľmi sociálnych prejavov v skupine a v triede. Navonok ich možno evidovať podľa toho, že tento vplyv uplatňujú na spolužiakov.

5. 5. **Techniky motivovania na vyučovaní**

Gage a Berliner (1986) usporiadali konkrétne praktické odporúčania, ako ovplyvniť motiváciu žiakov k učeniu.

a) Povedať žiakom presne, čo majú dosiahnuť

Oznámiť žiakom, čo je cieľom úlohy, ktorú majú urobiť a čo musia urobiť, aby boli pri jej riešení úspešní. Zistilo sa, že žiaci, ktorým učiteľia neposkytnú žiadne presné informácie,

majú horší školský výkon ako žiaci, ktorí na základe návodu zo strany učiteľa presne vedia, čo majú robiť.

b) Pochváliť žiakov

Je zistené, že relatívne jednoduchý prostriedok – vyjadrenia typu „dobré“, „krásne“, „veľmi pekne“ alebo „dobrá práca“ – ak sú používané primerane podanému výkonu, sú účinné motivačné pomôcky.

Pochvala však nesmie byť príliš frekventovaná, lebo vedie u žiakov relatívne rýchlo k presýteniu a jej časté používanie môže zrušiť jej motivačný účinok. Brophy (1981, podľa Gagea a Berlinera, 1986) uskutočnil sériu výskumov a dospel k odporúčaniam, kedy je pochvala efektívna a kedy je neefektívna.

Efektívna pochvala

Neefektívna pochvala

1. je dávaná kontingentne	1. je dávaná náhodne, nesystematicky
2. je dávaná špecificky	2. ako globálna pozitívna reakcia
3. odmeňuje dosiahnutie špecifického kritéria	3. odmeňuje obyčajnú účasť na úlohe
4. informuje žiaka o jeho kompetentnosti, o hodnote jeho výkonu	4. neinformuje žiaka o jeho kompetentnosti
5. je pre žiaka orientáciou, ako hodnotiť seba samého	5. je pre žiaka informáciou, aby sa mohol porovnať s inými
6. predchádzajúci výkon žiaka zohľadňuje ako vzťahový rámec pre aktuálny výkon	6. ako kontext na porovnanie používa výkony spolužiakov
7. pripisuje úspech úsiliu a schopnostiam žiaka	7. neberie ohľad na to, aké úsilie musel žiak vynaložiť
8. podporuje internálne prisudzovanie – žiak sa považuje za subjekt výkonu	8. podporuje externálne prisudzovanie – žiak podal výkon kvôli tomu, že práve súťažil a pod.
9. podporuje to, aby sa žiak mohol na základe svojho výkonu považovať za schopného	9. pochvala ostáva iba na úrovni prebiehajúceho vyučovania a nevlýva na sebahodnotenie žiaka

Čo sa týka pochvaly, bolo ďalej zistené, že žiaci sa vo svojej reakcii na ňu navzájom od seba líšia, a to v závislosti od toho, či ide o extravertovaného alebo intravertovaného žiaka: extravertovaných žiakov motivuje aj pokarhanie, zatiaľ čo intravertovaných žiakov motivuje, ak sú pochválení.

c) Testy a známky používať obozretne

Testy a ich výsledky a známky majú motivačnú silu – pomocou nich totiž môžu žiaci získať sociálne uznanie, prežívať prestíž. Preto písanie testov, resp. známkovanie vplýva na motiváciu k učeniu. Hlavná kritika voči známkam a testom je vedená v tom zmysle, že potenciálne môžu zničiť kontinuitu motivácie k učeniu – inak povedané, žiak sa učí iba v podmienkach, kde za svoj výkon dostáva známku, resp. môže získať body za test, ale mimo rámca týchto podmienok sa nemusí chcieť učiť (Maehr, 1976, podľa Gagea a Berlinera, 1986).

Napriek tejto výhrade, prevažuje hodnotenie známkovania ako užitočného motivačného prostriedku. Ak teda učiteľ použije test alebo známku, aby žiaka informoval a nie aby ho trestal, ak využíva známkovanie a testy na to, aby sa žiak dozvedel, čo už zvládol a čo ešte nie, a nie ako prostriedok na porovnanie s inými, ak využije známky na to, aby si mohol žiak overiť, koľko námahy je potrebné vynaložiť, aby niečo zvládol a nie na to, aby sa dozvedel, aký je neschopný – potom možno hodnotenie pomocou testov a známok využiť ako veľmi užitočný motivačný prostriedok.

d) Vzbudiť napätie a zvedavosť

Podnety, ktoré sú nové, prekvapujúce, komplexné, protikladné a mnohoznačné, provokujú pozornosť a vzbudzujú to, čo Berlyne (1965, podľa Gagea a Berlinera, 1986) nazval „epistemická zvedavosť“. Myslí sa tým správanie, ktoré je zacielené na to, získať o niečom vedomosť, osvojiť si prostriedky, pomocou ktorých možno lepšie pochopiť svet a prostredie.

Berlyne sám odporúča takéto konkrétne možnosti vzbudenia epistemickej zvedavosti:

- vyvolať prekvapenie
- vyvolať pochybnosti alebo konflikt medzi „veriť a neveriť“
- vyvolať neistotu (vzniká pri neriešiteľných problémoch)
- konfrontácia navzájom zdanlivo nezlučiteľných požiadaviek (Napríklad: Ako zničiť tumor pomocou žiarenia tak, aby sme nezničili zdravé tkanivo okolo neho? Riešenie: ožarovať ho z rôznych smerov, aby sa v tumore koncentrovalo dostatočne veľké žiarenie, zatiaľ čo okolité tkanivo dostane žiarenia podstatne menej)
- využívať nesúhlas, námietky

e) Urobiť občas niečo neočakávané

Napríklad, ak žiaci hovoria o svojich problémoch, učiteľ sa prizná k svojim problémom. Všeobecne povedané, ak vyučovanie prebieha vždy rovnako a zovšednie, mal by sa učiteľ pokúsiť použiť niečo neočakávané.

f) Využiť simulácie a hry

Gage a Berliner (1986) uvádzajú, že existuje veľké množstvo rozmanitých hier, ktoré možno využiť pri vyučovaní napríklad časti dejín, pri vyučovaní niektorých oblastí fungovania spoločnosti a pod. Uvádzajú nasledovné konkrétne príklady:

- „Odštiepenie“ je trojtýždňová hra, v ktorej sú simulované krízy americkej ústavy v rokoch 1776 – 1789. Pomocou vlastného štúdia a pomocou rolovej hry získavajú žiaci skúsenosti s parlamentarizmom.
- „Boj proti drogám“ je trojhodinová hra, ktorá informuje o role dílerov, závislých, o úlohe štátnych orgánov, polície a občanov.
- „Géto“ – štvorhodinová hra, v ktorej sa žiaci dozvedia o emocionálnych, fyzických, sociálnych a ekonomických aspektoch života chudobných.

g) Znížiť atraktivitu konkurujúcich motivačných činiteľov na minimum

Občas sa stáva, že žiak, ktorý má silný motív získať sociálne uznanie spolužiakov, začne robiť učiteľovi prieky, aby znížil jeho autoritu. Čo s tým urobiť? Niekedy postačuje zapojiť týchto žiakov do školských aktivít typu, zúčastniť sa školskej olympiády.

Všeobecne povedané, aby sme znížili atraktivitu konkurujúcich motivačných činiteľov, je potrebné okrem posilnenia žiaduceho správania, „potrestať“ nežiaduce prejavy.

h) Znížiť prípadné nepríjemné následky účasti na vyučovaní

O aké nepríjemné vplyvy ide?

- strata sebaúcty, ak napríklad nejakú myšlienku žiak nepochopí alebo nejakú úlohu nerieši správne
- fyzické nepohodlie, napríklad, dlhé sedenie na stoličke, byť v miestnosti so zlou akustikou, čítať niečo z tabule z veľkej diaľky
- dostať odpoveď alebo otázku, ktorej takmer nerozumieme
- musieť prestať so zaujímavou prácou
- písať test z látky, ktorá nebola predpísaná
- zažívať situácie, keď učiteľ na prosbu žiakov nereaguje
- postupovať s látkou príliš rýchlo
- zažívať situáciu porovnávania s najlepšimi
- byť preradený do skupiny slabších žiakov

mať do činenia s učiteľom, ktorý zjavne sám nemá o predmet žiadny záujem

6. Psychológia vyučovania – ciele vyučovania

Ak sa povie „vyučovanie“, máme na mysli predovšetkým vyučovanie v škole. Činnosť, ktorá má vlastnosti vyučovania sa však odohráva takmer vo všetkých oblastiach života a vo všetkých fázach života: kurzy prvej pomoci, autoškola, školenia v rôznych oblastiach činnosti a pod. Spoločným pre všetky tieto druhy vyučovania je, že sú v rámci nich vytvorené podmienky na učenie sa s cieľom, aby pomocou jeho výsledkov ľudia podali určitý výkon.

V prípade školy a školského vyučovania ide o výkony v kognitívnej oblasti. Môže ísť aj o rozvoj motorických zručností a v tomto prípade ide väčšinou o umelecké výkony (hra na hudobný nástroj, maľovanie alebo divadelné prezentácie, prípadne o výkony športového charakteru).

Psychologický aspekt vyučovania podľa Noltinga (1992) reprezentujú tieto tri roviny:

- prihliadanie na vlastnosti procesov učenia, ktoré majú byť počas vyučovania aktivizované;
- zohľadnenie druhu interakcie a komunikácie, ktorý je pre vyučovanie vhodný;
- zohľadnenie základných odlišností medzi žiakmi navzájom a odlišností žiakov a vyučujúcich.

V tejto časti bude položený dôraz predovšetkým na aktivizovanie tých procesov učenia, ktoré majú za následok efektívne zmeny v kognitívnych výkonoch.

Aby sme tieto zmeny dosiahli, musíme mať jasnú predstavu o *obsahu* (témach vyučovania) a *metódach*, ktoré sa majú použiť.

Pokiaľ ide o obsah, je dôležité určiť, čo sa pomocou tohto obsahu má dosiahnuť, aký je cieľ vyučovania – o aké ciele sa má vyučujúci usilovať. (Poznámka: ciele vyučovania je vhodné odlišovať od cieľov učenia sa – ciele vyučovania totiž nemusia byť identické s cieľmi tých, ktorí sa učia). Podľa Noltinga (1992) je úlohou pedagogiky určiť, o aké ciele sa má vyučovanie usilovať, úlohou psychológie je pri formulácii týchto cieľov pomôcť tak, aby v nich boli obsiahnuté konkrétne myšlienkové procesy, na ktoré má vyučovanie vplývať a ďalej pomôcť určiť, či a v akej miere boli tieto ciele dosiahnuté.

Voľbou cieľov vyučovania a ich vymedzením - s dôrazom na psychologickú stránku týchto cieľov sa zaoberali viacerí odborníci a dospeli k rôznym typom cieľov.

Celé spektrum toho, čo sa ľudia učia, môže byť rozdelené podľa Gagnéa (1980, podľa Noltinga, 1992) takto:

1. Naučiť sa verbálne informácie, oznamiteľné fakty. Napríklad: Objasnite činnosť sopiek. O čo ide v tomto románe?
2. Nadobudnúť intelektuálne spôsobilosti - vedieť používať pravidlá pri hovorení, čítaní, klasifikovaní. Napríklad: Prečítajte tieto anglické slová. Koľko je 8 x 13?
3. Naučiť sa kognitívnym stratégiám: vedieť regulovať svoje myslenie, napr. pri učení sa naspamäť alebo pri riešení problémov. Napríklad: vymyslieť pomôcky – mediátory na zapamätanie názvov minerálov. Pomocou brainstormingu navrhnuť určité riešenia.
4. Osvojiť si určité postoje: čo uprednostňovať, čomu sa vyhýbať atď.
5. Naučiť sa motorickým zručnostiam: manuálne zručnosti, športové zručnosti.

Poznámka: Prvé tri ciele možno považovať za ciele v kognitívnej oblasti, zvyšné dva sa týkajú sociálnych a motorických zručností.

Bloom a kol. (1956) navrhli inú taxonómiu učebných cieľov:

1. Vedomosti: zapamätať si fakty, mená, princípy, metódy atď. Napríklad: Vymenuj základné myšlienkové procesy. Opíš stavbu obličky.
2. Porozumenie: zmysluplné chápanie vedomostí. Napríklad interpretovať (vysvetliť) podstatu pojmu spravodlivosť, objasniť určité súvislosti medzi javmi analyzovaného textu atď. Čo je hlavnou myšlienkou tohto textu? Čo znamená tento náčrt?
3. Aplikácia: samostatné používanie pojmov, princípov v konkrétnych prípadoch. Napríklad: Vypočítajte obvod rovnostranného trojuholníka so stranou $a = 5$.
4. Analýza: rozčlenenie určitých obsahov (textov, udalostí atď.) na podstatné elementy a na podstatné vzťahy medzi nimi. Napríklad: Čo je príčinou a čo je následkom určitého chemického deja?
5. Syntéza: spájanie elementov do celkov, napríklad do plánov, modelov, umeleckých diel. Napíš článok – esej o školskej triede. Urob plán súťaže v stolnom tenise pre triedny kolektív.
6. Hodnotenie (evaluácia): hodnotiť myšlienky, výsledky, materiály podľa určitých kvalitatívnych kritérií (účelnosť, užitočnosť atď.). Napríklad: Je toto dielo gýč alebo umenie? Ktorý z uchádzačov o členstvo v riešiteľskom tíme je najvhodnejší?

Podľa Blooma tvoria tieto ciele hierarchiu – každá vyššia úroveň obsahuje predchádzajúcu a čím ide o vyšší stupeň, tým komplexnejší je príslušný výkon. Empirické výskumy potvrdili, že až po 4. stupeň je to naozaj tak, že sa komplexnosť príslušného výkonu zvyšuje, avšak 4., 5. a 6. stupeň sa z hľadiska komplexnosti nelíšia.

Guilford (1964, podľa Noltinga, 1992) síce nenavrhol ciele vyučovania, ale v rámci výskumu inteligencie dospel k modelu, v ktorom rozlišuje 5 druhov myšlienkových operácií, o ktorých možno uvažovať tiež ako o cieľoch vyučovania:

1. Pamäť: reproduktívne myšlienkové úkony ako je zapamätanie verbálneho alebo názorného materiálu. (Kde leží Andorra?)
2. Chápajúce myslenie: pochopenie, spoznanie, interpretovanie, priestorová orientácia... (Uhlie a zemný plyn sú....)
3. Konvergujúce - produktívne myslenie: hľadať pre určitý problém konkrétne riešenie. (Aký objem má táto lopta? Urob z týchto dielov pumpu).
4. Divergentné - produktívne myslenie: hľadať riešenie problému v rozličných rovinách (často sa o tomto druhu myslenia hovorí ako o tvorivom myslení). (Na čo sa dá použiť ceruzka? Nájdi v tomto texte vtipné vety).
5. Hodnotiace myslenie: produkovanie hodnotení na základe určitých kvalitatívnych kritérií (napríklad zaujímanie stanovísk, úsudky o primeranosti niečoho a pod.).

Uvedené klasifikácie cieľov sú užitočné, pretože umožňujú redukovať komplexnú problematiku učenia na prehľadné a zrozumiteľné zámery, čo sa má v oblasti učenia dosiahnuť.

Pri detailnejšom pohľade možno vidieť určité spoločné prvky všetkých troch klasifikácií:

- všetky tri klasifikácie obsahujú vedomosti o faktoch
- dve z klasifikácií obsahujú hodnotenie
- viackrát je uvádzané produktívne myslenie (u Blooma je to analýza a syntéza)

Nolting (1992) na základe vyššie uvedených klasifikácií považuje za dôležité tieto štyri ciele vyučovania a učenia:

1. osvojenie faktografických vedomostí (vedomosti o faktoch)
2. nadobudnutie zručností a operácií (procedurálne vedomosti)
3. rozvoj produktívneho myslenia (riešenie problémov)
4. naučiť stratégiám ako sa učiť

1) Faktografické vedomosti (vedomosti o faktoch, deklaratívne vedomosti).

Nolting (1992) odporúča v prípade tohto druhu vedomostí rozlišovať dva typy deklaratívnych vedomostí:

- jednoduché, mechanické vedomosti (získané na základe kontiguitného učenia, resp. asociačného učenia). Patria sem vedomosti typu pomenovaní (zvierat, rastlín, vecí atď.), rôzne formy izolovaných vedomostí o faktoch (hlavné mestá, rieky, historické roky),

- abeceda, gramatické pravidlá, násobilka atď. Možno o týchto vedomostiach povedať, že sa vyznačujú nízkym obsahom významu, sú to tzv. významovo chudobné vedomosti;
- druhým typom sú komplexné, zmysluplné vedomosti. Tu patrí celé spektrum vedomostí o rôznych skutočnostiach (napríklad spôsob života dinosaurov), o obsahu rôznych pojmov (význam pojmu „demokracia“, „pamäť“...), všeobecné pravidlá (zákon gravitácie) až po abstraktné všeobecné predstavy (o vzniku vesmíru atď.). Tento druh vedomostí získavame zväčša v škole, ale aj z médií, prípadne aj z vlastnej životnej skúsenosti – pozorovaním niektorých javov.

2) Zručnosti a operácie (procedurálne vedomosti)

Pojem „zručnosti“ je v tejto oblasti najfrekvencovanejší a chápe sa pod ním „nacvičená a osvojená sekvencia správania“ (Nolting, 1992, str. 137). Konkrétnymi príkladmi sú kreslenie, písanie, hra na klavír, obsluha zariadenia a pod. Okrem toho sú pojmom „zručnosti“ pomenované aj kognitívne výkony, ako čítať, počítať alebo abstrahovať a klasifikovať (v slovenčine je možné použiť pomenovanie „spôsobilosť“). Pojem „operácie“ sa používa iba na označenie kognitívnych výkonov a nepoužíva sa pri motorickom učení. Označuje abstraktný, vnútorný úkon, akým je napríklad analýza alebo syntéza, alebo výpočet plochy z údajov o šírke a dĺžke a pod.

Úkony sú komplexnejšie (v porovnaní so zručnosťami) a na cieľ zamerané, osobou regulovateľné priebehy správania ako napríklad pripraviť jedlo, postaviť vežu a pod.

Uvedené pojmy sa značne prekrývajú a často nie sú z hľadiska ich obsahu rozlišované. V posledných rokoch sa častejšie namiesto pojmov zručnosti a úkony používa pomenovanie „procedurálne vedomosti“ (vedomosti o tom, ako postupovať).

Zručnosti

Základnou charakteristikou zručností je, že sa zlepšujú opakovaným cvičením (učenie sa faktov sa môže uskutočniť aj jednorazovo). Samotné mnohonásobné opakovanie však nevedie k najlepším výsledkom a výskumne sa zistilo, že dôležitá je spätná väzba o tom, či sa uskutočnený úkon alebo aktivita podarila alebo nie. Platí, že čím skôr a rýchlejšie je spätná väzba poskytnutá, tým ľahšie sa zručnosť osvojí. Oneskorená spätná väzba má na učenie sa zručnostiam negatívny vplyv. Napríklad pri učení sa písať, sa učiteľ až s určitým oneskorením dostane k žiakovi, aby mu poskytol informáciu, či sa mu písmená podarili alebo nie.

Často skúmanou skutočnosťou je v prípade učenia sa zručností otázka toho, či sa má zručnosť rozčleniť na časti alebo či sa má osvojiť ako celok. V tomto prípade neexistuje univerzálne

platné odporúčanie. Je však známe pravidlo, že lepšie je rozdeliť si opakovanie na častejšie a kratšie trvajúce časové jednotky, ako opakovať veľa krát, ale bez prestávky.

Otázkou je, či sa dajú trénovať aj kognitívne zručnosti – presnejšie operácie, akými sú napríklad abstrakcia, usudzovanie a pod. Tradičné predstavy, že pomocou učenia sa latinčiny alebo matematiky si zdokonalíme logické myslenie, a to prostredníctvom nešpecifického transferu, sa ukázali ako chybné (Gage a Berliner, 1986). Neznamená to však, že ak to nie je možné pomocou latinčiny alebo matematiky – teda pomocou určitého konkrétneho obsahu, že to nie je možné iným spôsobom. Jedno z riešení, ako zdokonaľiť myšlienkové operácie, je trénovať ich priamo (nie cez transfer). Známe sú výskumy Klauera (1987), ktorý pomocou špecifických postupov rozvíjal inteligenciu – pomocou úloh na rozlišovanie medzi podobným a odlišným.

3) Produktívne myslenie (za protiklad je zvyčajne považované reproduktívne myslenie – reprodukovanie vedomostí z pamäti). Pod produktívnym myslením sa chápe skutočnosť, „že sa vytvorí subjektívne nový poznatok, že vedomosť vytvorí osoba sama, resp. že vedomosť osoba použije novým spôsobom“ (Nolting, 1992, str. 143). Na označenie produktívneho myslenia sa často používa aj pomenovanie „riešenie problému“. „Ak osoba stojí pred úlohou, pre ktorú nemá v pamäti žiadne riešenie, ak je cesta k cieľu blokováná prekážkou, potom v pojmoch psychológie myslenia možno hovoriť o probléme“ (Nolting, 1992, str. 143).

Gagné (1980, podľa Noltinga 1992) charakterizuje riešenie problému ako odhaľovanie nových pravidiel, pričom už známe pravidlá sú navzájom spájané. Ak osoba aktuálny problém vyrieši a zároveň nájdené pravidlo riešenia začlení do svojho poznatkového systému, potom možno hovoriť o učení sa. Pokiaľ ide o problémy v podmienkach školského učenia, možno ich rozdeliť na dva základné typy: (a) Problémy s jednoznačným cieľom, keď sa dá jednoznačne určiť, či sa cieľ podarilo dosiahnuť alebo nie (napríklad v šachovej hre). (b) Problémy s nejednoznačnými cieľmi (napríklad skrášliť vzhľad izby).

4) Učenie sa stratégiám ako sa učiť. Žiaci väčšinou vedia, čo sa majú učiť, so skutočnosťou, ako sa to naučiť, sa zväčša vyrovnávajú bez pomoci, sami. Uviesť jednu jedinu správnu stratégiu nie je možné. Nolting (1992) uvádza niekoľko konkrétnych stratégií pri osvojovaní vedomostí:

- pri učení sa na význam chudobného materiálu (čísla, pomenovania) je potrebné použiť elaboratívne techniky (názorné predstavy alebo rýmy)
- využiť dostatočný počet opakovaní s vhodným časovým odstupom
- využívať viaceré zmyslové kanály spracovania informácie (čítanie, počúvanie, hovorenie, písanie alebo kreslenie)

- pri učení sa zmysluplného materiálu „organizovať“ ho napríklad pomocou hierarchického zobrazenia štruktúry učeneného
- ak je osvojovaný materiál čítaný, potom je vhodné meniť spôsoby jeho čítania (zbežne, dôsledne), vyznačiť nepochopené, vyznačiť podstatné

Poznámka: Ďalšie techniky a stratégie sú opísané na viacerých miestach tohoto učebného textu.

7. Psychológia vyučovania – metódy vyučovania

Ak sú ciele vyučovania (učenia) definované, nasleduje dôležitá otázka ako, pomocou akých vyučovacích metód alebo postupov možno stanovené ciele dosiahnuť. Odpovede na túto otázku možno podľa Noltinga (1992) rozdeliť do troch skupín:

- a) Gage a Berliner (1986) rozdeľujú vyučovacie metódy podľa počtu učiacich sa na: frontálne vyučovanie – prednášku (typické pre vysoké školy), vyučovanie v triede (pozri ďalej), skupinovú diskusiu (alebo vyučovanie v malých skupinách) a individuálny návod (napr. individuálny učebný program alebo domáce úlohy).
- b) Aebli (1983, podľa Noltinga, 1992) rozlišuje 5 rôznych médií vyučovania: rozprávanie a referovanie, predvádzanie – demonštrovanie, pozorovanie, čítanie spolu so žiakmi, písanie/produkovanie textov.
- c) Weidenmann (1986, podľa Noltinga, 1992) klasifikuje vyučovacie postupy podľa použitých médií takto: texty, obrázkové ilustrácie, filmy, PC.

Nolting (1992) uvádza, že nemožno očakávať, že existuje jedna a správna vyučovacia metóda, ktorá by bola vhodná pre všetkých učiacich sa rovnako, a to z dvoch dôvodov:

- To, čo sa hodí pre jedného žiaka, nemusí byť vhodné pre iného: žiaci sa od seba totiž líšia v tzv. predvedomostiach (z určitej oblasti môže mať žiak lepšie vedomosti ako iní, pretože sa o túto oblasť viac zaujímal, alebo časť stredoškóľakov navštevovala predtým základnú školu, ktorá umožňovala získať obsiahlejšie vedomosti z určitej oblasti a pod.), v intelektuálnych schopnostiach, v miere úzkostlivosti a pod. Je známe ďalej, že „jasné a relatívne detailné štrukturovanie vyučovania... pomáha predovšetkým neistým, ustráchaným a slabým žiakom, alebo aj menej výkonovo motivovaným, na výkon orientovaní a neustráchaní profitujú viac z vyučovania, v ktorom majú dostatok voľnosti pri hľadaní cesty, ako si niečo osvojiť.“ (Flammer, 1975, podľa Noltinga, 1992, str. 130).
- to, čo sa hodí pre jeden cieľ vyučovania, nemusí byť vhodné pre iný cieľ: prednáška je vhodná na rozšírenie vedomostí, menej však na rozvoj analýzy, syntézy a spôsobilosti evaluácie. Na to je viac vhodná diskusia.

V ďalšej časti je venovaná pozornosť vyučovaciemu postupu, ktorý je v školských podmienkach najfrekventovanejší a najrozšírenejší a ktorý Gage a Berliner (1986) nazvali vyučovanie v triede.

Vyučovanie v triede (triedne vyučovanie)

V prípade vyučovania v triede (možno skôr hovoriť o druhu vyučovania ako o metóde vyučovania) ide o interaktívne aspekty vyučovania, ktoré sa odohrávajú v školskej triede. Je to najviac skúmaný druh vyučovania a existujúce výsledky výskumov by mali pomôcť učiteľom štrukturovať jeho priebeh tak, aby sa žiaci v podmienkach školskej triedy naučili viac, ako keby to robili učitelia bez týchto poznatkov.

Gage a Berliner (1986) si zároveň položili otázku, prečo je táto forma vyučovania natoľko frekventovaná, keď aj iné metódy sa ukázali byť účinné a efektívne. Ich odpoveď možno zhrnúť do dvoch bodov:

- (a) Je „vžitá“ do fungovania spoločnosti, prenikla do životných skúseností miliónov ľudí, ovplyvnila časť ich života, ich správanie a myslenie. Vyučovanie v podmienkach triedy sa stalo súčasťou väčšieho systému, súčasťou sociálnych, politických a ekonomických vzťahov spoločnosti.
- (b) Zatiaľ žiadna z iných metód nepreukázala takú veľkú prevahu nad triednym vyučovaním, aby sa v jej prospech muselo vyučovanie v triedach stať druhoradým. Okrem toho, mnohé z alternatívnych postupov sa dajú uplatniť tiež práve v triede. Aj ostatné tradičné metódy sa dajú včleniť do vyučovania v triede – prednáška alebo diskusia a aj prvky individuálneho vyučovania – domáce úlohy, samostatná práca alebo programované vyučovanie sa môžu realizovať v triede.

Ako uvádzajú citovaní autori, výskumov, ktoré sa týkajú vyučovania v školskej triede je síce veľa, ale ešte stále nie dosť na to, aby bolo možné vytvoriť jednotnú teóriu tohto druhu vyučovania.

Doteraz získané poznatky sa dajú z hľadiska ich zamerania rozdeliť na dva celky: časť výskumov sa zaoberala samostatnou prácou žiakov na vyučovaní, ďalšia časť výskumov sa venovala vyučovaciemu rozhovoru.

Samostatná práca žiakov na vyučovaní

Pod týmto pojmom sa myslí skutočnosť, že žiaci pracujú na úlohách samostatne, resp. s inými spolužiakmi, pričom úlohy im stanovil učiteľ, prípadne si ich žiaci stanovili samostatne. Z výskumov v amerických školách je známe, že v prvých troch ročníkoch pracujú žiaci samostatne približne 50 – 70 percent času a iba počas 10 – 15 percent zvyšného času prebieha vyučovací rozhovor. Takýto veľký percentuálny podiel samostatnej práce dovoľuje predpokladať, že samostatná práca je veľmi dôležitou aktivitou žiakov a je vhodné preto preskúmať, ktoré konkrétne aspekty tejto samostatnej aktivity majú vplyv na výkon v učení. Zaujímavou je aj otázka, prečo také veľké percento času vyplňa samostatná práca.

Gage a Berliner (1986) uvádzajú, že to môže byť aj preto, lebo učitelia majú tendenciu pracovať so žiakmi v triedach tak, že ich delia na menšie skupiny (8 – 10 žiakov) a zatiaľ čo jedna skupina pracuje samostatne, ďalšej sa venujú zadávaním úloh, prípadne sa venujú konkrétnemu žiakovi.

Ktoré konkrétne činitele (korelujúce premenné) samostatnej práce žiakov na vyučovaní sa podieľajú na zlepšení efektívnosti a výkonu učenia?

Po prvé, zistilo sa, že ak učiteľ *určí* žiakovi čas, kedy má samostatne pracovať na nejakej úlohe a ak sa v tomto čase žiak skutočne úlohe *venoval*, potom je korelácia tejto premennej s výkonom pozitívna (konkrétne sa výskum týkal čítania a matematiky).

Po druhé, ukázalo sa, že je dôležité, ako učiteľ hospodári s časom. Ak dokáže nepotrebné aktivity eliminovať a vyučovacia hodina trvá skutočne 45 minút, potom je efekt učebného výkonu vyšší, ako keď učiteľ premrhá veľa času na nevýznamné činnosti. Ako zabrániť mrhaniu časom?

Gage a Berliner (1986) uvádzajú nasledovné odporúčania:

- Učitelia by mali vnieť do vyučovania systém pravidiel, ktoré dovoľia žiakom uspokojiť ich osobné a na učenie orientované potreby bez toho, aby si museli predtým pýtať súhlas učiteľa.
- Učitelia by sa mali pohybovať po triede a na samostatnú prácu žiakov dohliadať, a to nie s cieľom „kontroly“, ale predovšetkým preto, aby žiakom sprostredkovali pocit, že sa o nich a o ich postup zaujímajú a zároveň sú im pri prípadných ťažkostiach nápomocní.
- Učitelia by mali dbať na to, aby úlohy, ktoré dávajú žiakom boli zaujímavé a zároveň dostatočne ľahké, aby ich každý žiak mohol bez pomoci učiteľa zvládnuť.
- Učitelia by mali zabezpečiť stručný a jasný návod pre samostatnú prácu: napríklad napísaním na tabuľu, čo sa má urobiť, čo sa má dosiahnuť, čo má kto urobiť a kedy to má urobiť.
- Učitelia by mali podporovať písomnú formu práce na úlohách: ukázalo sa, že písomné spracovanie má silný vzťah k vyššiemu učebnému výkonu (slabý vzťah k učebnému výkonu má napríklad hrová činnosť).

Možno na záver položiť otázku, či je vhodné takto namáhavo intenzifikovať samostatnú prácu, či nie je lepšie redukovať čas, keď žiaci pracujú samostatne. Odpoveď Gageho a Berlinera (1986) je nasledovná: počas samostanej práce sa žiaci síce menej venujú vyučovaniu, ale keďže samostatná práca nie je eliminovateľná, je zmysluplné ju intenzifikovať.

Vyučovací rozhovor

Zatiaľ čo v nižších ročníkoch prevažuje samostatná práca žiakov nad vyučovacím rozhovorom, na vyšších stupňoch je vyučovací rozhovor využívaný podstatne častejšie. Zároveň je známe, že vyučovací rozhovor je vo vyšších ročníkoch významným činiteľom školského výkonu. Rosenshine (1980, podľa Gagea a Berlinera, 1986) zistil, že obsahovo bohatá výmena myšlienok medzi učiteľom a žiakom, vzájomné otázky a odpovede a spätná väzba korelovali so školským výkonom na úrovni $r = .45$ (takáto korelácia je považovaná za priemerne vysokú).

Ak urobíme analýzu konkrétnych premenných, ktoré sa na významnom vplyve vyučovacieho rozhovoru na výkon podieľajú, potom môžeme konštatovať, že ide o nasledovné činitele: štrukturovanie pomocou verbálneho prejavu, otázky - požiadavky zo strany učiteľa a reakcie -odpovede žiakov na otázky učiteľa, resp. odpovede učiteľa na otázky žiakov.

(a) Štrukturovanie pomocou verbálneho prejavu sa týka usmernenia žiakov zo strany učiteľa typu: „Žiaci teraz si odložte učebnice a zoberte si zošity“, „Ďalším príkladom na trojuholníky sú rovnostranné“ a pod. Stručne povedané, ide o také verbálne prejavy učiteľa, pomocou ktorých interakciu so žiakmi začína alebo ukončuje, resp. prerušuje. Preskúmané boli štyri aspekty štrukturovania:

- *Častot' a frekvencia*: ukázalo sa, že priemerný počet verbálnych štrukturujuúcich zásahov koreluje so školským výkonom pozitívne – zriedkavé alebo veľmi časté zasahovanie nekoreluje pozitívne s výkonom.
- *Používanie signálov* - ide o verbálne signály typu: „Žiaci, teraz stačí, ukončíme problematiku myslenia a prejdeme k pamäti“ a pod. Ide teda o signály, ktoré menia určitý druh činnosti na iný. Aj tieto verbálne impulzy korelovali pozitívne s výkonom.
- *Organizovanie*: za ukazovateľ organizovania sa v tomto prípade považuje to, ako vnímali vyučovanie žiaci – ak mali dojem, že vyučovanie je učiteľom organizované, potom bola zistená pozitívna korelácia s ich výkonom, ak uvádzali, že vyučovanie bolo „dezorganizované“, zistila sa negatívna korelácia s výkonom. Ako dať žiakom najavo „organizovanie“ vyučovania? Ak je učiteľ sám disciplinovaný, ak poskytne žiakom plán svojich vyučovacích hodín, ak prechádza k novej téme vtedy, ak preberanie inej ukončil, potom možno hovoriť o adekvátnych formách organizovania vyučovania.
- *Čas, počas ktorého hovorí učiteľ*: podľa Gagea a Berlinera (1986) sa pedagogika postarala v určitom období o to, aby učelia hovorili čím menej, resp. aby čas, počas ktorého hovoria, bol čím kratší a aby čím viac hovorili žiaci. Rosenshine (1971, podľa Gagea a Berlinera, 1986) a iní uskutočnili 9 korelačných výskumov, aby overili vzťah

dĺžky času hovorenia učiteľov a výkonu. Z týchto výskumov sa dá usúdiť, že vyššia miera času, počas ktorého hovorí učiteľ, koreluje mierne pozitívne s výkonom žiakov.

b) Otázky a požiadavky zo strany učiteľa

Ako príklad možno uviesť takýto verbálny prejav učiteľa: Teraz budeme hovoriť o psychických javoch. Ako by ste rozdelili psychické javy?

Výskumy v tejto oblasti sa zaoberali predovšetkým frekvenciou otázok, stupňom obtiažnosti kladených otázok a smerom kladených otázok (kto je ich adresátom).

Frekvencia otázok. Naučia sa žiaci tým viac, čím viac otázok je položených zo strany učiteľa? Z realizovaných výskumov vyplynula pozitívna odpoveď – z 8 výskumov boli korelácie medzi množstvom otázok a výkonom žiakov v 6 prípadoch pozitívne. Ak od seba oddelíme otázky, ktoré súvisia s vyučovaním od otázok ostatných, vyzerá výsledok odlišne: prvé korelujú pozitívne ($r = .32$), druhé negatívne ($r = -.29$) (negatívna korelácia znamená, že výkon zhoršujú).

Stupeň obtiažnosti otázok. Jednou z možností, ako klasifikovať otázky z hľadiska ich obtiažnosti je Bloomova taxonómia cieľov (pozri vyššie).

Inú klasifikáciu otázok uvádza Gall (1970, podľa Gagea a Berlinera, 1986):

- vyzvať žiakov, aby svoju prvú odpoveď zlepšili („Môžeš to upresniť?“)
- vyzvať žiakov k diskusii („Maroš, čo si o tom myslíte?“)
- vzbudiť zvedavosť a motivovať k uvažovaniu (Prečo by sa malo vydať na let na mesiac 20 mld dolárov, keď ľudia na Zemi hladujú?)

Dĺžka čakania na odpoveď po položenej otázke. Rowe (1974, podľa Gagea a Berlinera, 1986) zistil, že ak sa predĺži čas čakania z 1 sekundy na 3 sekundy, potom:

- odpovede žiakov sú dlhšie
- počet odpovedí bez výzvy sa zvýši
- absencia odpovedí sa zníži
- sebadôvera žiakov pri odpovedi sa zvýši
- pribúda počet tvorivých odpovedí
- počet otázok zo strany žiakov vzrastá
- množstvo prejavov správania zo strany žiakov sa zvyšuje

Adresát otázok. Výsledky výskumov ukazujú, že ak učiteľ, ktorý chce žiakovi položiť otázku, žiaka najprv vyvolá a až potom položí otázku, tak odpoveď je lepšia, ako keď najprv položí otázku a až potom niekoho vyvolá. Interpretácia: u žiakov sa tým zníži hladina strachu. V ďalších výskumoch sa potvrdilo, že výkon v učení koreluje negatívne s tým, ak učiteľ vyvoláva žiakov iba vtedy a iba tých, ktorí sa prihlásili. Podobne je negatívna korelácia

odpovedí žiakov, ktorí odpovedajú bez vyvolania („vykrikovanie“). Pri podrobnejšej analýze sa ukázalo, že v prípade žiakov z pomerov s nízkym sociálnoekonomickým statusom, je potrebné tieto „neprihlásené“ odpovede umožniť a akceptovať, lebo títo žiaci sa nezvyknú prihlásiť a aj pri vyvolaní sú zdržanlivejší a menej odvážni povedať svoj názor.

Možno zhrnúť: učiteľ by mal vytvoriť rovnaké šance pre prejav a odpovedanie všetkých žiakov.

c) Reakcie: odpovede žiakov na otázky učiteľa, resp. odpovede učiteľa na otázky žiakov.

Jedným zo všeobecných pravidiel je, že učiteľ by mal umožniť vznik konverzácie. Vyučovací rozhovor by teda mal byť rozhovorom a nie „inkvizíciou“. Rozhovor ako konverzácia vedie k zlepšeniu učebného výkonu žiakov.

Pozitívne reakcie. Pozitívne reakcie môžu byť vyjadrené pomocou slovnej pochvaly, akceptovaním názoru alebo nápadu žiakov, alebo pomocou bodov. Dalo by sa očakávať, že početnosť týchto prejavov by mala pozitívne korelovať s výkonom žiakov.

Pokiaľ ide o pochvalu, zistilo sa, že učitelia vo všeobecnosti chvália žiakov pomerne zriedkavo – z celkového času vyučovania to predstavuje iba menej ako 6%. Brophy (1981, podľa Gagea a Berlinera, 1986) napríklad zistil, že učitelia za dobrý výkon, za dobrú odpoveď, za dobrú prácu pochvália žiakov iba menej ako 5 krát za vyučovaciu hodinu. A za dobré správanie ešte zriedkavejšie – iba každých 2 – 10 hodín na ZŠ a na vyšších stupňoch chýba pochvala za správanie úplne. Väčšina reakcií učiteľov je neutrálna.

Majú učitelia, ktorí svojich žiakov častejšie chvália lepšie výsledky z hľadiska výkonu žiakov ako ostatní? Z viacerých výskumov vyplynulo, že majú. Časť výskumov však zistila opačný efekt. Ako je možné, že pochvala, ktorá by podľa teórií učenia mala viesť na základe efektu posilnenia k zlepšeniu výkonu, k tomuto efektu nevedie? Brophy túto skutočnosť analyzoval podrobnejšie a zistil, že pochvala zo strany učiteľov neúčinkuje ako posilnenie, lebo je zo strany žiakov vnímaná ako:

- prekvapenie
- náprava predchádzajúcej kritiky
- učiteľ chváli žiaka preto, aby dal niečo najavo iným žiakom
- ako povzbudenie

Ak má mať pochvala účinok, potom by mala mať vlastnosti, ktoré boli uvedené vyššie (5. 5. Techniky motivovania na vyučovaní).

Akceptovanie myšlienok a názorov žiakov. Učiteľ prejaví akceptovanie myšlienky žiaka vtedy, ak do svojho ďalšieho prejavu včlení jeho príspevok. Ak napríklad vyjadrenie žiaka

uzná, modifikuje, použije, porovná alebo zhrnie. V takmer všetkých výskumoch akceptovania myšlienok a názorov žiakov boli zistené pozitívne korelácie s výkonom.

Negatívne reakcie. Ak žiaci odpovedajú nesprávne, alebo sa správajú neadekvátnym spôsobom, používa väčšina učiteľov kritiku a trestanie v takejto verbálnej podobe:

- Nesprávne.
- To nesúhlasí.
- Prestaň s tým!
- To si neurobil dobre.
- Tvoja odpoveď potvrdzuje, že si svoje úlohy neurobil.
- Fakticky aj logicky je tvoja odpoveď nesprávna.

Podľa výskumných zistení v USA (podľa Gagea a Berlinera, 1986), aj kritika žiakov je používaná relatívne zriedkavo (menej ako 6% času). Korelácia kritiky so štúdijnými výsledkami je však takmer jednoznačne negatívna – čím častejšia kritika, tým nižší výkon ($r = -.32$).

Ak je to tak, potom ostáva nezodpovedaná otázka, aký prostriedok použiť, keď žiaci neodpovedajú správne? Aké sú alternatívy kritiky?

Wright a Nuthall (1970) uvádzajú takúto možnosť: tú istú – nesprávne zodpovedanú otázku položí učiteľ inému žiakovi, resp. zodpovie otázku sám. V tomto prípade ide o jemnú formu kritiky, pomocou ktorej učiteľ dal žiakovi na vedomie, že od neho očakával niečo iné a že jeho odpoveď nebola správna. Táto forma jemnej kritiky korelovala s výkonom žiakov pozitívne ($r = .54$).

Reakcie a odpovede učiteľa na slabých žiakov. Pretože v prípade slabých žiakov je veľké riziko, že budú na otázku odpovedať nesprávne, čo v nich ešte väčšmi posilní pocit ich nedostatočnosti, mal by sa učiteľ usilovať formulovať jednoduché otázky, pri ktorých je veľká pravdepodobnosť, že ich zodpovedajú správne. Riziko iných nežiaducich efektov (nespravodlivosť, neobjektívnosť) pri tomto postupe je však veľké, a preto Brophy a Good (1974) navrhli, ako sa vyhnúť prejavom nízkych očakávaní voči slabým žiakom:

- na odpovede slabých žiakov čakať rovnako dlho, ako na odpovede dobrých žiakov
- u slabých žiakov byť rovnako ochotný zopakovať svoju otázku, ako v prípade dobrých žiakov
- vyhýbať sa častému haneniu slabých žiakov a pokarhanie používať rovnako často, ako v prípade dobrých žiakov
- správne odpovede pochváliť rovnako často, ako u dobrých žiakov

- venovať im rovnakú pozornosť, ako dobrým žiakom
vyvolávať ich rovnako často, ako dobrých žiakov

8. Učenie s autoreguláciou – viedenský model vyučovania

V tejto kapitole bude stručne opísaný postup vyučovania, ktorý vypracovala skupina pod vedením profesora Guttmanna z Viedenskej univerzity. Autor sa od 60. rokov zaoberal vlastnosťami zmien v mozgu a pokúšal sa objasniť ich psychologický význam. Pokúšal sa zistiť, aký je vzťah prežívania k podnetom vonkajšieho prostredia, a predovšetkým, ako sa toto prežívanie dá objektivizovať. Výrazný posun vo výskume nastal vtedy, keď sa podarilo pomocou špeciálnej aparatury merať veľmi malé zmeny napätí v mozgu, tzv. DC - potenciál, ktorý bol už dlhšiu dobu predtým považovaný za ukazovateľ aktivity mozgu.

Poznámka: každý bod na povrchu mozgu je nabitý určitým stupňom elektronegativity – táto skutočnosť bola už skôr využívaná pri elektroencefalografickom meraní (EEG). Jemné výkyvy v týchto potenciáloch však neboli schopné existujúce zariadenia registrovať, a tak až v 80. rokoch vyvinuté technické prostriedky otvorili cestu k pochopeniu ich podstaty.

Presné merania umožnili overiť vlastnosti rôznych stavov mozgu: už prvé pokusy ukázali, že učiteľnosť je v situácii zvýšenej mozgovej elektronegativity o 25% vyššia. Tieto zistenia bolo možné zovšeobecniť v tom zmysle, že každý človek môže svoju schopnosť pamätať si zlepšiť, ak mu umožníme učiť sa vo fázach zvýšenej elektronegativity.

Ako navodiť stav zvýšenej elektronegativity mozgu?

V počiatočnej fáze bol použitý biofeedback: počítač, ktorý registroval zmeny elektronegativity súčasne ovládal zariadenie, ktoré vydávalo tón. Keď sa elektronegativita zväčšovala, zvyšovala sa aj výška tónu. Osoby sa veľmi rýchlo naučili (za 20 minút) ovládať výšku tónu, a teda aj vlastné DC-potenciály. Tento postup bol však z dvoch dôvodov nevhodný: drahá aparatura a komplikovaný prenos do školských podmienok.

Autori sa preto pokúsili nájsť jednoduchší spôsob sebakontroly a ako jedno z možných riešení overili izometrické cvičenia (napínanie a uvoľňovanie svalstva). Aj keď tento postup nie je porovnateľný z hľadiska presnosti s biofeedbackom, jeho výhodou je ľahší prenos do podmienok školy. Využili sa pritom poznatky Tauchera (1983, podľa Beera a Guttmanna, 1986), ktorý zistil, že:

- Intenzívne izometrické napínanie svalov zvyšuje aktivačnú úroveň, uvoľnenie napätia vo svaloch má naopak za následok silnú dezaktiváciu.
- Striedanie aktivácie a dezaktivácie vedie k tomu, že sa osoba môže postupne dostať do stavu hlbokého uvoľnenia.

Guttman (1986, podľa Beera a Guttmana) používal Jacobsonov program uvoľňovania svalstva celého tela:

Začína sa čelom: počas 3 sekúnd napnúť (nie rýchlo, ale vo forme pomaly narastajúcej kontrakcie), a potom (pozvoľna) počas 10 sekúnd nechať uvoľnené čelové svalstvo (toto a všetky nasledujúce cvičenia opakovať 1x)

Nos: napnúť oblasť nosa a postupne ju uvoľniť

Tvář: napnúť oblasť úst našpúlením perí ako pri písaní, pričom sa čiastočne aktivuje aj svalstvo šije a pliec

Krk: svalstvo krku napnúť tak, že si predstavujeme prekážku, proti ktorej sa usilujeme tlačiť hlavu smerom dozadu (nezabudnúť pritom plynule dýchať)

Ramená: svalstvo ramien napnúť až po konce prstov bez toho, aby sme vykonali viditeľný pohyb, súčasne napnúť prsné a chrbtové svaly do spoločného celku

Nohy: podobne ako ramená napnúť nakoniec dolné končatiny a chodidlá, opäť bez viditeľného pohybu, súčasne rozšíriť napätie do svalstva brucha

Po viacerých opakovaniach sa dostavia generalizačné efekty, ktoré majú za následok, že postačí zovrieť ruku v päst' a aktivácia sa rozšíri do celého tela. Program sa končí zvlášť účinným cvikom, ktorý sa neskôr stáva zástupcom pre celkové riadenie navodenia uvoľnenia: jazykom tlačíme oproti podnebiu a usilujeme sa pritom rozšíriť pocity napätia do celého tela. Uvoľnením jazyka navodíme uvoľnenie celého tela, ktoré prechádza cez svalstvo šije a pliec až do nôh. Týmto postupom môžeme dosiahnuť stav celkového uvoľnenia.

Navodený stav uvoľnenia pomocou Jacobsonovho tréningu ako súčasť prípravnej fázy by mal trvať asi päť minút. Je dôležité, aby sme sa v tejto chvíli nevenovali žiadnym rozptyľujúcim myšlienkam, naopak, mali by sme sa pokúsiť „mať prázdnu hlavu“.

Pretože u žiakov je takéto vypnutie ťažšie dosiahnuteľné, boli overené pozitívne efekty dvoch pomôcok:

- relaxačná hudba
- predstava nejakej príjemnej situácie, vymyslenej alebo reálnej

Po tomto päť minút trvajúcom uvoľnení nasleduje jeho *náhle* ukončenie a nastupuje fáza podávania tzv. jadrovej informácie. Táto skutočnosť – *náhla aktivácia* umožňuje dosiahnuť stav zvýšenej pohotovosti učiť sa. Táto zvýšená pohotovosť však netrvá dlho – podľa skúseností Guttmana maximálne päť minút. Potom sa osoby dostávajú opäť do stavu normálnej, priemernej aktivácie.

Dôležitou otázkou je, ako týchto päť cenných minút využiť v školskom vyučovaní.

Guttman navrhol priebeh vyučovacieho procesu, ktorý je vzdialený tradičnej vyučovacej hodine.

Počas týchto piatich minút musí byť sprostredkovaná informácia zásadného významu – bola pomenovaná ako tzv. „jadrová informácia“. Pritom je dôležité, aby tento časový úsek nebol zaťažený veľkým množstvom informácií. Naopak, mali by sme v rámci neho prezentovať iba kľúčové informačné jednotky, ktoré považujeme za najvýznamnejšie, a ktoré si želáme podržať v pamäti týždne či mesiace, prípadne aj po celý život. Z tohto dôvodu by vyučovacia hodina nemala obsahovať viac ako jednu takúto jadrovú informáciu.

Ako by mala vyzeráť takáto jadrová informácia? Nižšie bude prezentovaná v podobe vzorca v kontexte vyučovacej hodiny matematiky, na ktorej je preberaná nová látka (preto je v jej úvode aj tzv. prípravná fáza):

		<i>minúty</i>
Prípravná fáza	Vysvetlenie Pytagorovej vety, geometrické znázornenie jej dôkazu	10
Aktivačná jednotka	Jacobsonov tréning	5
Prezentácia jadrovej informácie	Fólia: $c = \sqrt{a^2 + b^2}$	5
Prerušenie 1	Geometrická hádanka: zostavte zo 4 trojuholníkov a 3 obdĺžnikov jeden štvorec	5
1. opakovanie	Príklad na vyriešenie Pytagorovej vety	5
Prerušenie 2	Riešenie jednoduchej rovnice	10
2. opakovanie	Diskusia o vzorci a jeho geometrickej podobe	5

Aj keď opísaný postup vedie až k 25% zlepšeniu vštípenia, ak materiál nebude opakovaný, stane sa s ním to isté, čo s inými informáciami, ktoré nie sú opakované – bude zabudnutý. Podľa návrhu Guttmana by sa opakovanie malo začať už na vyučovacej hodine a malo by sa realizovať podľa nasledovných odporúčaní: Prvé opakovanie by nemalo nasledovať ihneď po fáze učenia, nemala by však nasledovať ani príliš dlhá pauza. Ak použijeme správny odstup, obsah jadrovej informácie si môžeme opäť veľmi rýchlo obnoviť. Aj keď zatiaľ nie je empiricky presne určené, aké dlhé tieto pauzy majú byť, Guttman používa časové odstupy podľa takejto časovej schémy: 5 – 10 – 20 minút.

Táto schéma znamená, že po podaní jadrovej informácie nasleduje 5 minút venovania sa inému učebnému materiálu. Po tomto čase sa opäť vrátíme k jadrovej informácii a intenzívne

ju zopakujeme. Potom sa opäť venujeme 10 minút inému, celkom odlišnému materiálu, po ktorom nasleduje tretie opakovanie a po ňom je to opäť 20 minút inej činnosti.

Poznámka: výraz „opakovanie“ nie je najvhodnejší, pretože pri opakovaní nejde o opakovanie jadrovej informácie v nezmenenej a identickej podobe, ale má ísť o jej prezentáciu v celkom novej podobe, napríklad vo forme nejakého príkladu. Dôraz sa kladie ďalej na to, aby sa v žiadnom prípade nepodávala ďalšia, nová alebo dodatočná informácia.

Čo robiť vo fázach, keď sa nepodáva jadrová informácia a keď neprebíha opakovanie? Experimenty potvrdili, že najlepšou stratégiou ako sa vyhnúť zhoršeniu pamäťového výkonu je, vyhnúť sa akýmkoľvek kognitívnym aktivitám alebo sa venovať materiálu, ktorý je od učeného veľmi vzdialený.

Pretože prvá stratégia je v podmienkach školy sotva realizovateľná, používa sa zvyčajne druhá. Aj tá sa však v tradičnej škole spája s ťažkosťami: zatiaľ čo na prvom stupni základnej školy, kde všetky predmety učí jeden učiteľ, je to realizovateľné, na vyšších stupňoch je to ťažšie. Realizovať je to možné vtedy, ak si učiteľ v rámci vlastného predmetu utvorí takú postupnosť, aby tieto „odskoky“ mohol uskutočniť.

Praktické využitie viedenského modelu vyučovania (Beer, 1986, podľa Beera a Guttmanna, 1986) Poznámka: je zrejmé, že tento vyučovací postup si vyžaduje, hlavne v úvodnej fáze, príliš veľkú námahu na prípravu, preto boli vytvorené pomôcky, ktoré prípravu učiteľom uľahčujú.

Učitelia sa pri zostavovaní učebných osnov na svoj predmet riadia učebnými plánmi, ktoré sú odlišné v závislosti od typu a stupňa školy. V učebných plánoch sú zdôraznené obsahové požiadavky, ktoré by sa na príslušnom type školy mali prebrať. Z tohto dôvodu adaptácia viedenského modelu vyučovania prihliada na typ a stupeň školy.

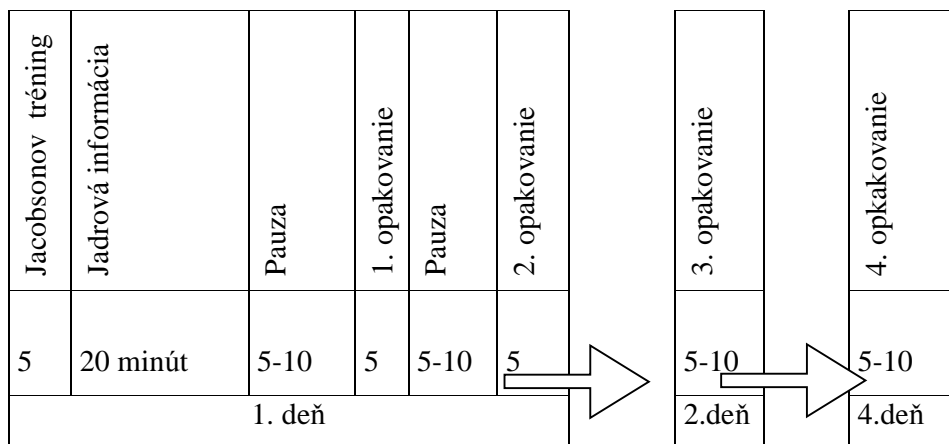
Beer (1986) vypracoval dva modely vyučovacej hodiny: model A – preberá sa podľa neho látka, z ktorej majú žiaci už určité vedomosti, model B – uplatňuje sa pri preberaní novej látky.

Ako už bolo uvedené, jadrová informácia je veľmi dôležitou súčasťou modelu, preto je vhodné uvážiť, koľko takýchto jadrových informácií bude možné počas jedného školského roka prebrať. Je potrebné brať do úvahy fakt, že časť hodín bude venovaná opakovaniu, niektoré hodiny budú využité na písanie školských prác, okrem toho časť hodín sa neuskutoční (sviatky a rôzne voľné dni). Ak si takúto analýzu urobíme, ako uvádza Beer (1986), zistíme, že v prípade trojhodinového predmetu budeme môcť počas jedného školského roka prebrať maximálne 100 jadrových informácií.

Na základe skúseností s týmto postupom je známe, že iba na tých vyučovacích hodinách sa môže štrukturovaný model úspešne uplatniť, ktorých cieľom je naučenie sa nových poznatkov. Pri ostatných hodinách – opakovacích, cvičných sa tento postup neosvedčil.

Ďalšou skúsenosťou je, že na ZŠ je vhodné maximálne 1 – 2 hodiny denne vyučovať podľa modelu, na druhom stupni nie častejšie, ako 3 – 4 vyučovacie hodiny denne.

Grafické znázornenie priebehu vyučovacej hodiny podľa modelu A



Opis fáz modelu A - vyučovanie čiastočne známeho učebného obsahu:

5 minút = Jacobsonov tréning

20 minút = prezentovanie jadrovej informácie. Začatie tejto fázy môže byť rôzne:

- verbálne: otázkou, hádankou
- vizuálne: na tabuli nakreslený obrázok, model, preparát, fólia, film
- demonštráciou
- pokusom
- porovnaním
- opakovaním

Stručne: učiteľ by mal využiť stimuláciu viacerých zmyslových orgánov a urobiť všetko preto, aby žiakov získal a motivoval.

Pauzy by mali obsahovať venovanie sa celkom odlišnému materiálu. Napríklad, po počítaní príkladov z matematiky, zopakovať si báseň, resp. zaspievať pieseň. Na vyšších stupňoch je možné presunúť pozornosť na celkom inú oblasť predmetu, napr. ak ide o riešenie algebrických úloh vo fáze podávania jadrovej informácie, potom je vhodné počas pauzy riešiť úlohy geometrického charakteru. Účelom tohto presunu pozornosti na iný obsah je, aby postmentálne napätie nebolo rušené ďalším učením toho istého.

Opakovanie: vhodné je, aby opakovanie nebolo memorovaním, ale aby obsah mal inú formu, ako to bolo vo fáze podávania jadrovej informácie. Najlepšie je využiť praktickú aplikáciu naučenej informácie. V tejto fáze sa dajú využiť prvky individuálnej ale aj skupinovej práce: môžu to byť aj rôzne kvízy, vzájomné kladenie otázok a podobne.

Model B - vyučovanie nového učebného materiálu sa od modelu A líši v dvoch bodoch: pred Jacobsonovým tréningom je tzv. prípravná fáza, ktorá trvá 15 minút a prezentovanie jadrovej informácie trvá iba 5 minút. V čom spočíva podstata prípravnej fázy? Po začatí vyučovacej hodiny nasleduje vysvetľovanie témy alebo látky a trvá dovtedy, kým ju každý žiak nepochopí. Zhrnutie toho, čo žiaci v prípravnej fáze prebrali a pochopili, urobí učiteľ až po fáze Jakobsonovho tréningu. Potom hodina prebieha podobne ako v prípade modelu A.

V rámci viedenského modelu vyučovania sa používajú rozličné a treba zdôrazniť, že veľmi účinné učebné pomôcky. Zvlášť sa osvedčilo používanie učebných kartičiek a podporovanie názorných predstáv.

Učebné kartičky: *Používajú sa vtedy, ak sa musíme naučiť veľké množstvo rozmanitých, navzájom nesúvisiacich informácií, ktoré sa len ťažko dajú systematizovať – napríklad slovíčka alebo pravopisné pravidlá (môžu to byť aj názvy riek, názvy krajín atď.). Ich použitie je založené na princípe správne rozloženého a maximálne efektívneho opakovania.*

Kartičky sú ukladané do krabice s piatimi priehradkami takto (na príklade učenia sa slovíčok):

1. *Priehradka – najužšia (ak sa učíme viac jazykov, kartičky môžu mať rôznu farbu alebo si pripravíme ďalšiu krabičku).*

Do prvej priehradky vložíme slovíčka, ktoré sme prebrali konkrétny deň, a to tak, že na prednej strane je vždy slovenské slovo, na zadnej cudzie (v prípade učenia sa názvov riek – na zadnej jej dĺžka, kde pramení atď.). Prvýkrát si napísané slovíčka zopakujeme v ten istý deň (napríklad večer).

2. *Slovíčka, ktoré sme si už prvý deň pri opakovaní večer pamätali, presunieme do druhej priehradky. Ostatné, ktoré sme si nezapamätali, ostanú v prvej priehradke.*

3. *Na druhý deň sa opäť preskúšame slovíčka z prvej priehradky a posunieme zapamätané do druhej, nezapamätané ostávajú naďalej v prvej priehradke. Tie, ktoré už boli v druhej priehradke a pri opakovaní sme ich vedeli, posunieme do tretej.*

4. *Do štvrtej priehradky sa dostanú potom kartičky na ďalšie opakovanie. Ak by sa stalo, že niektore slovíčka z tretej priehradky sme si nepamätali, vrátíme ich naspäť do druhej, resp. z druhej do prvej.*

5. Z piatej priehradky kartičky vyradíme, za podmienky, že sme ich pri opakovaní vedeli. Je vhodné ich potom archivovať a niekedy, napríklad počas prázdnin, sa do nich pozrieť a skúsiť si pomocou nich overiť, či si ich obsah pamätáme.

Ak sa pomocou kartičiek učí viac žiakov, môžu si ich navzájom vymieňať.

Výhody učenia sa pomocou kartičiek:

- žiak pochopí vzťah medzi vlastným úsilím a nadobúdaním vedomostí
- žiak si sám určuje tempo učenia sa
- presnosť a kvalitu naučeného si môže overiť
- úspech, ktorý sa pri učení určite dostaví, veľmi silne motivuje

Nevýhody:

- začiatok je náročný - mladší žiaci potrebujú vo fáze prípravy a osvojenia postupu pomoc
- písaním na kartičky sa stráca zvlášť u mladších žiakov veľa času
- práca s kartičkami sa obmedzuje na kognitívnu oblasť

Poznámka: pri učení sa pravopisu pomocou diktátov boli veľmi úspešne použité tiež kartičky a postupovalo sa tak, že slová, v ktorých žiak urobil chybu, si napísal na kartičku tak, ako sa píše správne.

Využitie názorných – obrazových predstáv pri učení

Väčšina ľudí si vybavuje informácie tak, že si ich predstavuje v podobe názorných obrazov.

Tieto predstavy, názorné obrazy sú veľmi dobrou pomôckou na vybavovanie. Je vhodné preto využiť ich aj vo fáze prezentovania učebného materiálu v podobe pomôcok, ktoré bez veľkej námahy a veľmi rýchlo (v zlomku sekúnd) môžu poskytnúť informácie, ktoré by sme si museli zdlhavo osvojovať inak. Autori viedenského modelu ich overovali v podobe tzv. komiksov (kreslených obrázkov).

9. Hodnotenie školského výkonu žiakov

V kontexte školského vyučovania má špecifické miesto hodnotenie výkonu žiakov. Zatiaľ čo hodnotenie výsledkov v oblasti správania sa žiakov nie je natoľko diferencované a prepracované, hodnotenie výsledkov učenia sa môže oprieť o systém poznatkov, ktorých časť pochádza z oblasti psychologického výskumu a psychometrie. Konkrétne ide o poznatky, ktoré sa týkajú funkcie školských známok, ďalej objektivity, validity a reliability známkovania, ktoré opisujú používanie rôznych vzťahových systémov pri školskom známkovaní a napokon, ktoré sa venujú chybám zvyčajne doprevádzajúcim školské hodnotenie žiakov.

9. 1. Funkcia školských známok

Rollettová (1997), o prácu ktorej sa v tejto časti opierame, uvádza tieto funkcie známok:

1. Spätná väzba pre učiteľa. Citovaná autorka v prípade tejto funkcie vyjadruje pochybnosť o objektívnosti hodnotenia a zároveň nastavuje zrkadlo učiteľom takýmto konštatovaním: „Ak by známky boli obrazom skutočného výkonu žiakov, potom by si mohli učitelia utvoriť pomocou nich obraz o úspešnosti vlastného vyučovania.“ (Rollettová, 1997, str.171). Toto jej konštatovanie reprezentuje krajnosť, ktorá predpokladá, že za známku je iba práca učiteľa a neberie sa do úvahy žiak a jeho podiel na výkone. Podnetnejší je názor Fontanu (1997), ktorý uvádza v súvislosti s funkciami skúšania takéto konštatovanie: funkciou hodnotenia (aj pomocou známok) je diagnóza. To znamená, že učiteľ by mal získať nielen predstavu o tom, čo žiaci vedia alebo nevedia, ale aj prečo to nevedia, resp. čo vedia nesprávne. Citovaný autor však dodáva, že učitelia spravidla iba hodnotia, ale nediagnostikujú, a to predovšetkým v dôsledku časovej tiesne a v dôsledku zdôrazňovania výsledkov práce žiakov na úkor procesov a stratégií, ktoré k týmto výsledkom viedli. Diagnostikovanie ide podľa Fontanu (1997) ďalej ako len obyčajné hodnotenie a usiluje o to, aby žiaci objasnili aj procesy a stratégie, ktoré u nich k určitým vedomostiam viedli. Ak žiak nevie, alebo sa mu neobjasní, prečo dospel k nesprávnym vedomostiam, chybným výsledkom alebo inak slabému výkonu, potom je zlepšenie jeho budúceho výkonu ohrozené.
2. Spätná väzba pre žiaka – je to informácia o miere zvládnutia látky žiakom. Nielen učiteľ získava informáciu, ako látku zvládli žiaci, ale aj žiaci potrebujú vedieť, čo zvládli primerane, resp. nedostatočne. Znáмка by mala poskytovať informáciu žiakovi, ako

- v príslušnej oblasti pokročil, čo ešte potrebuje zlepšiť a v čom sú jeho vedomosti nedostatočné.
3. Informačná funkcia – myslí sa tým predovšetkým informácia o učebnom výkone žiakov pre rodičov. Je žiaduce poznamenať, že niektorí rodičia pripisujú známkam veľký význam a často reagujú karhaním, trestami, zákazmi voľnočasových aktivít - uvedené opatrenia sú však väčšinou nevhodné na to, aby sme u niekoho vzbudili záujem o učenie alebo radosť z učenia a v konečnom dôsledku sú preto nevyhovujúce.
 4. Podnecujúca (motivujúca) funkcia. Názor, že zlá známka môže žiaka motivovať k lepšiemu výkonu je, až na malé výnimky, podľa Rollettovej (1997) nesprávny. Pôsobí skôr demotivujúco a vytvára priestor pre vznik pocitov rezignácie. Inak povedané, žiak sa snaží ešte menej ako predtým. Ďaleko vhodnejšie je žiaka po slabom výkone povzbudiť a ukázať mu, ako sa to v budúcnosti dá urobiť lepšie. Ak známky majú podnecujúcu funkciu, potom podľa citovanej autorky, skôr pre rodičov ako pre žiakov – rodičia zvyknú po zlých známkach niečo podniknúť. Pedagogicky je to však sotva vhodné – pretože rodičia nie sú spravidla pedagogicky vzdelaní a ťažko možno predpokladať, že použijú vhodnejšie prostriedky ako učitelia.
 5. Znamky môžu byť použité na dosiahnutie disciplíny – túto funkciu možno považovať skôr za zneužitie známok. Znamky majú byť objektívnym obrazom výkonov žiakov. Použiť známku ako prostriedok na dosiahnutie disciplíny, ako trest, je z tohoto pohľadu neférový prostriedok. Nielenže sa zhorší motivácia žiakov k učeniu, ale narušia sa aj vzťahy k učiteľovi a dôvera žiakov k nemu.
 6. Socializačná funkcia známok. Aj dieťa v predškolskom veku sa naučí každý deň niečo nové a zo strany svojich rodičov za to väčšinou zažíva akceptáciu a pochvalu. Konfrontácia so školou, so záväznými výkonovými normami mu dáva pocítiť, že nie všetko, čo sa naučí, je akceptované alebo pozitívne hodnotené, a preto očakávania obidvoch – aj rodičov, aj dieťaťa - musia byť zvyčajne modifikované (najčastejšie znížené). Znamky, dobré aj zlé, sa dotýkajú sebaobrazu a sebaocenenia dieťaťa, a tak sa stávajú prostriedkom, ktorý reguluje jeho správanie, na základe ktorého sa dieťa naučí, čo sa od neho zo strany dospelých očakáva.
 7. Klasifikačná funkcia – pomocou známok sú žiaci kategorizovaní na prospievajúcich (výborne, veľmi dobre..) a neprospievajúcich.
 8. Selektívna funkcia – na základe známok môžu byť žiaci vyradení z možnosti ísť na niektorú zo škôl.

9. Určovacia/prirad'ovacia funkcia. Iba tí mladí ľudia majú možnosť získať dobrú prácu, ktorí prinajmenšom majú ukončenú strednú školu, a to s veľmi dobrým prospechom. (Poznámka: autorka, na prácu ktorej sa odvolávame, takto charakterizuje túto funkciu školských známok v podmienkach Rakúska).
10. Vyrovnávací funkcia – (problematická) – niektorí učitelia používajú známky ako prostriedok vyrovnania nespravodlivosti. Napríklad deti učiteľov sa môžu často stať objektom negatívnejšieho hodnotenia, pretože títo to majú „akože“ ľahšie.

9. 2. Objektivita, validita a reliabilita známkovania

V psychológii boli za účelom hodnotenia vlastností psychologických testov vyvinuté tri kritéria, uplatnením ktorých možno zlepšiť aj presnosť školského hodnotenia.

Objektivita

Známkovanie je objektívne, ak rôzni učitelia hodnotia ten istý výkon žiaka rovnako. Weiss (1965, podľa Rollettovej, 1997) požiadal hodnotiť 92 učiteľov dve slohové úlohy. V oboch prípadoch mohli učitelia dať známky 1 až 5. A tu sú výsledky:

známky					slohová úloha
1	2	3	4	5	
10%	18%	41%	24%	7%	„Mikuláš a čert“
7%	28%	39%	22%	4%	„Osamelý pes na ulici“

Jeden a ten istý text hodnotili skúmaní učitelia úplne odlišne: zatiaľ čo jedni (10, resp. 7%) dali prvej slohovej úlohe známku jedna, iní (7, resp. 4%) ju hodnotili známku päť.

Výskumy s inými témami alebo na iných predmetoch viedli k podobným výsledkom. Na prekvapenie aj v prípade testu z matematiky bolo rozloženie hodnotení podobné. Pretože ľudia, a teda aj učitelia sú dobrí v relatívnych úsudkoch, prispôsobujú svoje hodnotenia triednym mierkam. Pritom je prehliadané, že existujú triedy s vysokou výkonovou úrovňou a s nízkou výkonovou úrovňou, a preto sú tieto hodnotenia relatívne.

Reliabilita – spoľahlivosť

Je to vlastnosť (testu, nástroja, hodnotenia), ktorá vypovedá o tom, že nástroj, test, hodnotenie sa pri opakovanom meraní nemení. Vlnový efekt (bude opísaný ďalej) však napovedá, že to so spoľahlivosťou školského hodnotenia nebude vyzeráť príliš priaznivo. Ešte v roku 1930 Eells (podľa Rollettovej, 1997) predložil 61 učiteľom na posúdenie 3 práce z biológie a 2 z histórie, a potom im tie isté práce dal opäť posúdiť po 11 týždňoch. Keď

vypočítal koreláciu medzi prvým a druhým hodnotením zistil, že táto vôbec nie je blízka hodnote 1, ako by sme to pri perfektnej spoľahlivosti hodnotenia boli očakávali, naopak, korelácia bola menšia ako $r = .50$. Podobne aj Dicker (1973, podľa Rollettovej, 1997) zistil, že z 24 učiteľov, ktorí opakovane, po 3 mesiacoch hodnotili tú istú úlohu z matematiky (riešenú žiakmi), iba 8 dalo pri druhom hodnotení tú istú známku.

Validita (platnosť)

Pod validitou, resp. platnosťou sa v psychológii rozumie požiadavka, aby test alebo známkovanie skutočne meralo to, čo merať má. Napríklad, ústne skúšanie pred triedou môže často byť skôr testom toho, či osoba má, resp. nemá sociálny strach, ako objektívnym posúdením jej výkonu. Ak by sme si pomohli pojmom z ekológie, mohli by sme povedať, že hodnotenie skutočného výkonu – teda toho, čo žiak naozaj vie, bolo „kontaminované“ jeho trémou a učiteľ v skutočnosti nemohol posúdiť jeho skutočné vedomosti.

Mnohí učitelia si myslia, že „výbornú“ si zaslúžia iba tí žiaci, ktorí vedia aj niečo navyše, ako len to, čo sa naučili v škole. Domnievajú sa, že známka by mala integrovať aj hodnotenie niečoho takého, ako je záujem o vec, o predmet. Ak by napríklad rodičia dieťaťa mali k príslušnému predmetu príbuzné povolanie, mohlo by to viesť k tomu, že žiak v tejto oblasti získava dodatočné informácie z domácich rozhovorov. Potom by kritérium „vedieť niečo navyše“ spĺňal iba ten, kto má takýchto rodičov, čo by však rozhodne málo súviselo s tým, čo si žiak osvojil v škole. Inak povedané, validne hodnotenie nemôže byť ľubovoľné a malo by mať presne definovaný obsah.

Validita nejakého nástroja, testu, v našom prípade známok, musí byť overiteľná. Na overenie validity sa používajú rôzne, najčastejšie vonkajšie kritéria. Špeciálnym prípadom overenia platnosti alebo validity známok je overenie ich predpovednej hodnoty. Z výskumov je zatiaľ známe, že známky zo základnej školy majú slabú predikčnú hodnotu vo vzťahu k známkam z vyšších stupňov. Požiadavky na obidvoch stupňoch sú totiž natoľko odlišné, že rozdiely vo výkone na obidvoch typoch škôl sú veľmi časté: ak dieťa na ZŠ uprednostňovalo učenie sa naspamäť, malo to na tomto stupni ľahšie. Po prechode na gymnázium zistí, že táto technika mu už nepostačuje, pretože je tam požadované napríklad chápanie a samostatné usudzovanie. Avšak aj veľmi bystré deti, ktoré sa počas ZŠ nemuseli takmer vôbec učiť, sú po prechode na vyšší stupeň prekvapené svojimi horšími známkami, pretože ani im už nestačí, iba chodiť do školy - nevytvorené návyky systematicky sa učiť, „vykonajú“ svoje.

Možno zhrnúť: známky nie sú spoľahlivým prediktorom neskorších výkonov a v skutočnosti sa na takúto prognózu hodia iba v obmedzenej miere. Je potešiteľné, ak dieťa má dobré známky, tieto však v žiadnom prípade nemožno považovať za záruku úspechu

v ďalšom živote, práve tak, ako zlé známky vôbec nemusia znamenať, že dieťa bude v živote neúspešné.

9. 3. Vzťahové systémy používané pri školskom známkovaní

Empirické výskumy ukázali, že učiteľmi sú používané tri vzťahové systémy (učitelia si toho nemusia byť vedomí), na základe ktorých hodnotia výkony žiakov:

1. Hodnotenie orientované na normy

Učitelia v prípade tohoto systému berú do úvahy určitý sociálny vzťahový systém (rámec), najčastejšie triedu. Z vyššie povedaného je jasné, že takéto hodnotenie nebude spravodlivé. Byť najlepším žiakom v zlej triede alebo najhorším v dobrej triede, nie je to isté ako v stredne výkonnej triede. (Rollettová uvádza ironický príklad: rodičom by sme mohli poradiť - ak chcú, aby ich dieťa malo dobré známky, dať ho do zlej triedy. Je evidentné, že tento vzťahový systém môže viesť k absurditám).

Časť učiteľov však tento vzťahový systém používa. Niektorí sa dokonca riadia presnými, dopredu stanovenými kvotami, ktoré si sami stanovili. Napríklad, učiteľ si dopredu – pred písomkou stanoví, koľko jednotiek, dvoják atď. v určitej triede dá. V prípade takeého hodnotenia sa žiaci môžu učiť koľko chcú, aj tak môžu dosiahnuť iba zvýšenie náročnosti hodnotenia, ale nie zlepšenie vlastných známok. Je dokázané, že takýto systém hodnotenia má veľmi zlý vplyv na motiváciu žiakov k učeniu. „Ako zdanlivo vedecky zdôvodnený systém býva niektorými 'expertami' odporúčaný postup ..., aby školské známky boli dávané v súlade s modelom Gaussovej krivky. Je to nezmysel aj preto, lebo školské triedy nepredstavujú náhodne vybrané vzorky. Zjednodušene povedané, pri tomto systéme sa predpokladá veľa priemerných a veľmi málo veľmi dobrých, resp. veľmi zlých známok. Ide tu vlastne o na normu orientované hodnotenie len v inom odeve, a preto je taktiež odmietané“ (Rollettová, 1997, str. 177).

2. Na kritérium zameraný vzťahový systém hodnotenia (tzv. vecná vzťahová norma)

Problémy s objektivitou, spoľahlivosťou a validitou hodnotenia súvisia zvyčajne s tým, že nemáme jasnú predstavu o tom, čo na výkone chceme hodnotiť: napríklad jeden učiteľ matematiky považuje za postačujúce, že sa žiak dopracuje k výsledku, iný môže hodnotiť postup a jeho správnosť a samotný výsledok považuje za druhoradý. Je preto dôležité, vopred presne stanoviť, čo majú žiaci zvládnuť a podľa akých kritérií bude ich výkon hodnotený. Učiteľ môže hodnotiť rôzne odpovede ako rôzne obtiažne, musí to však platiť pre všetkých žiakov rovnako. Takýto výsledok možno považovať potom za objektívny obraz o vedomostiach žiakov.

Poznámka: jednej situácie sa mnohí učitelia obávajú - hlavne tí, ktorí si zvykli na sociálny vzťahový systém – čo, ak všetci napíšu test veľmi dobre? Vtedy väčšinou konštatujú, že to bol ľahký test, a nepredpokladajú, že môže za tým byť ich kvalitný výklad skúšanej látky, resp. dobrý výkon žiakov, ktorí sa na test starostlivo pripravili.

3. Individuálny vzťahový systém pri hodnotení

Zatiaľ čo v predchádzajúcom prípade boli všetci žiaci hodnotení podľa toho istého kritéria, existuje v mnohých predmetoch možnosť využiť výhody tretieho vzťahového kritéria – ich vlastný výkon. Ide o predmety, ktoré sú viazané na nadanie a talent žiakov: hudobná výchova, výtvarná výchova, telesná výchova.

Napríklad cieľom telesnej výchovy je, umožniť žiakom prežívať radosť z pohybu. V tomto prípade nie je dôležité, či ide o nejaký významný výkon alebo o výkon, ktorý treba porovnávať s výkonom iných žiakov. V prípade používania tohoto vzťahového systému sa odporúča nasledovný postup: na úvod sa určí tzv. bazálna úroveň individuálneho výkonu žiaka. Za každé zlepšenie – musí sa presne určiť, čo sa za takéto zlepšenie považuje - sa pridelujú body, ktoré môžu viesť k lepšej známke. Prirodzene, žiakom musí byť vysvetlené, ako a prečo sú body pridelované individuálne, aby vedeli akceptovať fakt, že aj niekto, kto v absolútnom porovnaní (v porovnaní s vecnou normou alebo so sociálnou normou) nepodáva príliš vysoký výkon, dostal dobrú známku.

Trudewind (podľa Rollettovej, 1997) overil účinok tejto vzťahovej normy u žiakov 1.- 4. ročníka a dospel k takémuto výsledku: zatiaľ čo sa žiaci hodnotení podľa sociálneho a individuálneho vzťahového systému v 1. ročníku vo výkone nelíšili, v poslednom ročníku boli rozdiely: žiaci hodnotení podľa sociálnej vzťahovej normy boli úzkostlivejší a častejšie sa vyhýbali vynakladaniu námahy, žiaci hodnotení podľa individuálnej vzťahovej normy si viac verili a očakávali úspech.

9. 4. 1. Všeobecné chyby hodnotenia

1. Efekt kontrastu – ak po viacerých veľmi slabých (napr. slohových) úlohách posudzujeme priemernú úlohu, máme sklon ju posúdiť lepšie. Platí aj opak, po výbornej odpovedi jedného žiaka máme tendenciu hodnotiť priemernú odpoveď iného žiaka ako horšiu.
2. Haló - efekt – je dokázané, že u dobrých žiakov máme tendenciu ich prípadné chyby prehliadnúť a u zlých žiakov ich vidíme aj tam, kde niekedy vôbec nie sú. Napríklad, ak sa v texte objaví dvakrát tá istá chyba u dobrého žiaka, započítame ju iba raz, u zlého ju započítame dvakrát, resp. považujeme opakovanie tej istej chyby za veľmi veľkú chybu.

3. Vlnový efekt – výkon ľudí (v tom zmysle aj hodnotenie iných) je väčšinou multikauzálne ovplyvnený, napríklad záujmom, únavou atď. Ak posudzujeme väčšie množstvo produktov, na úvod sme prísni, postupne z náročnosti zľavujeme. Ak učiteľ pri posudzovaní dosiahne určitú hladinu, povie si, mal by som byť miernejší. Pri veľkých seriách opravovaných úloh je to väčšinou v podobe viacerých takýchto vln.

Okrem týchto všeobecne platných chýb pri posudzovaní je známa aj tzv. individuálne podmienená chyba: u niekoho má podobu individuálneho sklonu k extrémnym hodnoteniam, u iných, naopak, má podobu tendencie hodnotiť všetkých priemerne: sú učители, ktorí majú ťažkosti dať zlú známku, existujú však iní, ktorí dávajú prevažne zlé alebo dobré známky.

9. 4. 2. Špecifické chyby školského hodnotenia

Okrem vyššie spomenutých chýb, ktoré sú pre ľudské hodnotenie typické, existujú aj špecifické chyby, ktoré sa týkajú predovšetkým školského hodnotenia žiakov.

Weinert (1974) hovorí v tejto súvislosti o omyloch školského hodnotenia a uvádza tieto druhy omylov:

1. Väčšina učiteľov predpokladá, že aj školský výkon, podobne ako mnoho javov v živej prírode, má normálne rozloženie. Podľa krivky normálneho rozloženia sa predpokladá (pozri vyššie), že časť žiakov (cca 28 %) sa nenaučí takmer nič a časť sa naučí takmer všetko. V skutočnosti je to inak: v prípade dobrého vyučovania sa všetci žiaci niečo naučia.
2. Všeobecne sa predpokladá, že výkonové rozdiely medzi žiakmi sú stabilné v čase. Mandl (podľa Rollettovej, 1997) napríklad zistil, že na základe výsledkov žiakov v prvom ročníku bolo možné predpovedať pomerne presne ich štúdiijné výsledky v druhom ročníku. Neplatilo to však pre predpoveď výsledkov v tretej tretom ročníku. Dôvod: v tretej triede dochádza k zmene učiteľa (v Nemecku). Mandl to interpretoval takto: stabilita výkonu bola spôsobená očakávaniami učiteľa a keďže ten sa po 3. ročník nemenil, nemenili sa ani jeho očakávania voči žiakom – koho považoval učiteľ v 1. ročníku za dobrého, toho považoval za dobrého aj v 2. ročníku. Prirodzene, s príchodom nového učiteľa, ktorý nemal vo vzťahu k žiakom žiadne špecifické očakávania, sa zmenilo aj hodnotenie žiakov. Rosenthal a Jacobson (1968) vplyv špecifických očakávaní potvrdili vo výskume, ktorý publikovali v knihe „Pygmalion im Klassenzimmer“. Títo autori oznámili učiteľom, že na základe inteligenčného testu predpovedajú u časti žiakov výrazný nárast inteligencie a výkonu. V skutočnosti týchto žiakov náhodne vyžrebovali (takže predpoveď bola vymyslená). Ten istý test bol daný žiakom po trištvrtroku opäť.

Výsledok? Žiaci, u ktorých bol „predpovedaný“ zlepšený výkon a táto predpoveď bola oznámená učiteľom, ktorí žiakov učili, ho skutočne dosiahli. Ďalšie výskumy, ktoré robili iní autori, takéto zmeny nepotvrdili. Ako si však vysvetliť fakt, že Rosenthal a Jacobson to vo svojom výskume zistili? Ukázalo sa, že príčinou bolo to, že títo autori svoj výskum veľmi silne popularizovali a navodili tým u učiteľov zmenu postoja k žiakom: Venovali sa im ďaleko intenzívnejšie, ako to bolo v priemere, počúvali ich odpovede s väčšou trpezlivosťou, boli ochotní poskytnúť im častejšie informácie o správnosti postupu a pod. Takýto prístup, pravdaže, vedie k zlepšeniu výkonu žiaka.

3. Tretí omyl súvisí s chybnou predstavou, že výkon žiaka je takmer úplne determinovaný jeho inteligenciou. V skutočnosti je to podľa Rolettovej (1997) inak: je pravdou, že vyššia inteligencia nie je pri učení zbytočná - šetrí čas a množstvo vynaloženého úsilia. Výkony sa však dostavia iba vtedy, ak sa k vysokej inteligencii pridá aj veľa pracovného úsilia. Je známe, že inteligencia vysvetľuje cca 25% výkonu, zvyšok sa považuje za produkt pohotovosti vynakladať úsilie a motivácie. Nezanedbateľná časť súvisí s už nadobudnutými vedomosťami (tzv. predvedomosťi, resp. vedomostná základňa).
4. Mylná je podľa Rollettovej (1997) aj predstava, že inteligencia ako činiteľ školského výkonu je jednotná schopnosť. Stručne povedané, predpokladá sa, že buď je niekto inteligentný alebo nie je inteligentný. V skutočnosti existuje viacero faktorov inteligencie, a preto je celkom prirodzené, že niekto v jednej oblasti podáva dobrý výkon, v inej môže zaostávať. Thurstone už v roku 1938 vyslovil hypotézu, že inteligencia je tvorená 7 dimenziami: chápanie slovných významov, vykonávanie jednoduchých matematických operácií, priestorové prestavy, plynulá produkcia slov, mechanická pamäť, tvorenie úsudku, rýchle rozpoznanie detailov. V posledných rokoch preferuje Sternberg (2000) rozlišovanie troch druhov inteligencie: analytická, produktívna a praktická.

9. 5. Druhy skúšok

Rollettová (1997) uvádza, že pri skúškach ide o to, aby sa zvládnutie určitého učebného materiálu zdokumentovalo. Dobrá skúška musí preto primerane pokryť tú oblasť, pre vyskúšanie ktorej bola vytvorená. Nemalo by sa stať, že jedna časť látky bude skúšaná veľmi podrobne a iná vôbec nie. Ďalšou podmienkou je, aby skúšaný mal príležitosť sa s látkou oboznámiť: mal by byť skúšaný iba ten obsah, ktorý bol buď preberaný na vyučovaní alebo ktorý bol zadaný na štúdium z učebnice.

Po zohľadnení uvedeného stojí učiteľ pred otázkou, ako skúšať, ústne alebo písomne? Výhodou ústnych skúšok je to, že možno otázky prispôbiť každému skúšanému. Ak otázka

nebola žiakom správne zodpovedaná, môže byť položená ďalšia otázka, ktorá pomôže objasniť, či žiak látku ovláda alebo nie. Ak by sa stalo, že otázke nerozumel, môže sa skúšajúceho opýtať a tým sa uistiť o správnosti jej pochopenia (aj pri určitých formách písomného skúšania možno otázku na požiadanie skúšaného zopakovať). Ak učitelia dokážu pri ústnom skúšaní vytvoriť atmosféru akceptácie, môže byť ústne skúšanie priaznivejšie pre tých, ktorí zo skúšania majú strach. Z uvedeného však vyplýva, že ústne skúšanie je subjektívnejšie ako písomné. Platí ďalej, že opísané chyby hodnotenia negatívnejšie účinkujú v prípade ústneho skúšania ako v prípade písomného skúšania.

Rozhodujúcou výhodou písomného skúšania je jeho (potenciálne) väčšia objektivita. V prípade potreby je možné overiť hodnotenie aj z hľadiska formálnych kritérií (objektivita, reliabilita a validita), možno vypočítať, do akej miery bola skúška prísna, resp. do akej miery boli jednotlivé úlohy ľahké alebo ťažké (zistením percentuálneho výskytu správnych odpovedí) a v prípade potreby urobiť pred ďalším použitím otázok nevyhnutné korektúry.

Čo sa týka písomného skúšania, uvádza Rollettová (1997) niekoľko jeho foriem.

a) Esej (Fontana, 1997, používa pomenovanie písomná práca)

Pri tomto type je zadaná jedna alebo viac obsiahlych otázok, na ktoré má skúšaný odpovedať alebo si z nich vybrať jednu, na ktorú bude odpovedať. V druhom prípade však musí byť zabezpečené, aby otázky boli približne rovnako ťažké, resp. aby pokrývali približne rovnako rozsiahlu oblasť. Po položení otázok je žiaduce overiť, či boli žiakmi pochopené.

Napríklad otázka: Aká je úloha emócií vo vyučovacom procese? Ak by skúšajúci očakával, že skúšaný by mal nielen analyzovať vzájomný vzťah emocionálneho prežívania a toho, čo sa deje na vyučovaní, ale chcel by, aby skúšaní charakterizovali obidve oblasti zvlášť (emócie a vyučovací proces), mal by to pri zadávaní úlohy uviesť.

Vyhodnotenie je spravidla vtedy objektívnejšie, ak skúšajúci má vypracovaný systém kritérií – mali by ich poznať aj skúšaní – podľa ktorých sa vyhodnocovanie bude robiť. Táto esejistická forma poskytuje skúšaným dostatočný priestor na preukázanie ich vedomostí. Na druhej strane je možnosť porovnávať učebné výkony žiakov značne obmedzená.

Fontana (1997) neuvádza presnejší návod, akým spôsobom písomnú skúšku realizovať, uvádza však jej vlastnosti a predovšetkým výhody. Domnieva sa, že sa využíva často v humanitných a spoločenskovedných predmetoch a že prináša veľmi dobré výsledky vtedy, ak chceme zistiť pokrok v zložitejších kognitívnych úrovniach vedomostí (syntéza a hodnotenie), a že sa menej hodí na zisťovanie faktov (porovnaj Rollettová, 1997). Dodáva, podobne ako Rollettová (1997), že prínos písomných prác možno zvýšiť, ak učitelia ešte pred

jej písaním jasne uvedú žiakom svoje požiadavky a vysvetlia im podrobne svoj postup pri známikovaní.

Citovaný autor tvrdí, že hlavnou alternatívou k písomnej práci je tzv. objektívny test, v ktorom každá otázka obsahuje iba jednu správnu odpoveď. Rollettová (1997) používa pre túto formu skúšania pomenovanie krátke otvorené otázky.

b) Krátke otvorené otázky (resp. objektívny test)

Otázky sú v tomto prípade formulované tak, aby odpoveďové možnosti boli čo do počtu limitované. Porovnávanie odpovedí rôznych žiakov je, na rozdiel od esejí, veľmi ľahko realizovateľné, avšak to predpokladá, že učiteľ si pripravil kritériá, podľa ktorých rozhodne, ktorú alebo za akých podmienok odpoveď uzná ako správnu.

Napríklad otázka (v tomto prípade požiadavka): Vymenujte osem základných (fundamentálnych) emócií. Tieto krátke otázky je možné pomocou vhodnej formulácie buď sťažiť alebo urobiť ich ľahšími. Ak chceme, aby otázka bola ťažšia, z uvedeného príkladu by sme vynechali údaj o počte (osem). Skúšaný tak stráca oporu, ktorá mu uľahčuje zorientovať sa v tom, že otázka sa týka Plutchikovej klasifikácie bazálnych emócií (počet emócií je podľa rôznych autorov rôzny, Plutchik ich počet stanovil na osem, Izard na desať) a predpokladá sa vedomosť o existencii rôznych klasifikácií. Pri odpovedi by potom mal skúšaný uviesť, o klasifikáciu ktorého autora v otázke ide. Naopak, ak chceme, aby bola otázka ľahšia, potom by mohla znieť napríklad takto: Vymenujte najmenej päť z ôsmich bazálnych emócií.

Čo sa týka kritérií vyhodnocovania, mal by si skúšajúci presne stanoviť, za čo dá bod, resp. pol boda (vždy však ešte pred opravovaním testu, kritériá sa nemajú meniť v priebehu vyhodnocovania). V uvedenom príklade by to bolo napríklad tak, že ak by skúšaný vymenoval 8 fundamentálnych emócií, dostal by dva body, ak 5 – 7, 1 bod a ak 3 – 4 bazálne emócie, dostal by pol boda.

Variety krátkych otvorených otázok môžu byť rozmanité. Nemusí ísť iba o vymenovanie určitých javov alebo prvkov, môže ísť napríklad o definície, o analýzu vzájomného vzťahu určitých javov, o vedomosť o určitom experimente a jeho výsledkoch atď. Aj v tomto prípade je potrebné dopredu určiť, kedy bude odpoveď hodnotená ako akceptovateľná, za akých podmienok bude udelený plný počet bodov.

Fontana (1997) ponúka opis štyroch krokov, ktoré by mal skúšajúci dodržať pri tvorbe objektívneho testu:

- Na základe cieľov vyučovacích hodín, ktoré chce učiteľ hodnotiť, zostaviť súpis tých výkonov, ktoré by mali žiaci zvládnuť. Tieto výkony určia oblasť, ktorá má byť skúšaná.

- Na základe obsahu vyučovacích hodín sa zostaví súpis vedomostí a porozumenia (prípadne ďalších spôsobilostí), ktoré by mali byť v spomínaných výkonoch obsiahnuté.
- Ciele vyučovacích hodín (výkony, ktoré majú žiaci zvládnuť) a obsahy vyučovacích hodín (poznatky, vedomosti a ďalšie postupy, prostredníctvom ktorých sa ciele dosahujú) sa usporiadajú do dvoch stĺpcov a na základe ich vzájomného porovnávania sa určí dôležitosť položiek, ktoré sú vybrané z látky, ktorá má byť skúšaná.
- Až na základe tohoto porovnania sa pripraví a formulujú testové otázky. Vhodné je, ak za otázkou nenasledujú možné odpovede, z ktorých si odpovedajúci vyberá, ale jeho úlohou je odpoveď doplniť. Tento typ otázok preveruje vybavenie (vedomosti, porozumenie atď.), a preto ich možno považovať za ťažšie, zatiaľ čo uzavreté otázky (pozri nižšie) sú ľahšie, lebo skúšajú znovuzpoznanie.

Fontana (1997) uvádza, že zostavovanie testov tohoto druhu zaberie podstatne viac času, ako písomná skúška (esej), ale dodáva, že tieto testy sa omnoho rýchlejšie známujú a učitelia získavajú uspokojenie z vedomia, že vyskúšali práve tie vedomosti, porozumenia alebo aplikácie, ktoré vyskúšať chceli. A ďalej, žiaci sú viac motivovaní, aby si predpísané učivo osvojili, pretože vedia, že z neho nedostanú iba vybraný zlomok, ako je to v prípade písomnej práce, ale že z predpísaného obsahu budú preskúšaní v celom rozsahu. Ďalej, žiaci môžu mať istotu, že dobré známky naozaj znamenajú, že príslušnú oblasť skutočne zvládli.

c) Uzavreté otázky a ich formy

- Texty s vynechanými časťami. V tomto prípade je predložený určitý text, v ktorom chýbajú určité časti a ktoré má skúšaný doplniť. Napríklad: Analýza, syntéza, abstrakcia a generalizácia sú..... (Odpoveď: základné myšlienkové procesy). Aj tento typ otázok poskytuje určitý priestor pre individualizovanú odpoveď. Čím je však otázka jednoznačnejšie formulovaná, tým je spektrum odpoveďových možností menšie. V určitých prípadoch existuje iba jedna správna odpoveď.
- Správne - nesprávne odpovede. Sú vhodné vtedy, ak naozaj existujú jednoznačne správne, resp. nesprávne odpovede (v niektorých spoločenských vedách jednoznačné riešenia nie sú známe alebo možné). Napríklad: Inteligencia nezávisí od faktorov prostredia. A – správne. B – nesprávne. Okrem toho, že uvedený príklad obsahuje dvojité zápor, čo môže u niektorých žiakov spôsobovať problémy s chápaním otázky (tento nedostatok sa dá odstrániť lepšou formuláciou otázky), hlavnou nevýhodou tohoto typu skúšania je to, že je veľká (50%) pravdepodobnosť, že odpovede môžu byť uhádnuté, aj keď správnu odpoveď skúšaný nepozná. Ak by sme v tomto prípade stanovili kritérium pre úspešné zvládnutie celého testu na úrovni 50% správnych odpovedí na všetky položené otázky,

potom by úspešným mohol byť aj ten, kto odpovede iba hádal. Kombinácia tohoto typu otázok s krátkymi otvorenými otázkami predstavuje zaujímavú možnosť, ktorá však zvyšuje náročnosť vyhodnocovania. Napríklad: Inteligencia závisí iba od faktorov prostredia. A – správne. B – nesprávne. Odôvodnite svoju odpoveď'.....

- Úlohy na priradenie. Skúšaný má v tomto prípade rozhodnúť, ktoré prvky z radu A patria k prvkom radu B. Napríklad: Rozhodnite, ktorá definícia patrí ku ktorému pojmu. Odpoveď' zapíšte do štvorčeka uvedením príslušného čísla:

A	B
1. Objektivita	test meria to, čo merať má
2. Reliabilita	vyhodnotenie testu je nezávislé od hodnotiteľa
3. Validita	spoľahlivosť nástroja

- Viacnásobné odpovede (viacnásobný nútený výber). Tu sa zvyknú používať viaceré formy, v ktorých je uprednostnená buď iba jedna správna odpoveď' alebo viac správnych odpovedí. V tomto prípade je hádanie znížené na tú mieru, koľko alternatív je uvedených v odpovedi na príslušnú otázku. Ak sú uvedené napríklad štyri alternatívne odpovede a iba jedna z nich je správna, potom je pravdepodobnosť, že žiak môže odpoveď' uhádnuť 25%. Ak by sme chceli pravdepodobnosť uhádnutia správnej odpovede ešte viac znížiť, museli by sme počet alternatív zvýšiť. Častou výhradou voči tomuto druhu písomných testov je, že nesprávne alternatívy (tzv. rušiace odpovede) môžu mať odlišný stupeň podobnosti so správnou odpoveď'ou a ďalej, že tieto nesprávne alternatívy si môže žiak počas skúšania osvojiť. Predovšetkým teoretici operantného učenia tvrdia, že ak zodpovie žiak otázku s viacnásobným núteným výberom nesprávne, môže si nevedome vytvoriť mentálnu asociáciu medzi otázkou a nesprávnou odpoveď'ou. Aby sa tomu zamedzilo, Rollettová (1997) odporúča prihliadať na určité pravidlá: Každá alternatíva sa musí javiť pre skúšaného, ktorý sa nič neučil rovnako pravdepodobná. Nemali by existovať žiadne nevhodné poukazy na to, ktorá odpoveď' je správna (rušiace odpovede by nemali byť napríklad jednoduchšie alebo kratšie a podobne). Je potrebné vedieť, že negatívne formulácie sú podstatne ťažšie ako pozitívne. Dôležité je zväziť spôsob pridelovania bodov a premyslieť si aj špeciálne situácie: napríklad, ak niekto zakrúžkuje všetky alternatívy, ale správne boli iba dve z piatich a podobne.

Rollettová (1997) v súvislosti so skúšaním odporúča uvážiť ešte vzťah cieľov vyučovania a obsahu otázok. V ideálnom prípade by mali otázky obsiahnuť všetko to, čo bolo formulované v cieľoch vyučovania. V praxi to však zvyčajne tak nie je. Príčiny toho sú často ešte vo fáze

formulácie vyučovacích cieľov: vyučujú sa často „obsahy alebo didaktické koncepcie, ktoré už boli prekonané, avšak ostávajú naďalej súčasťou vyučovania, lebo umožňujú formulovať atraktívne skúšobné otázky. To platí napríklad pre ... klasické učenie o štyroch temperamentových typoch alebo žiadanie rokov na vyučovaní dejín“. (Rollettová, 1997, str. 187). Aj skúšani veľmi skoro zistia, ktoré otázky sú očakávané a obmedzia sa iba na učenie sa týchto obsahov. Všeobecne platí, že formulovať dobré skúšobné otázky, pomocou ktorých by bolo možné overiť vyučovacie ciele, napríklad okrem vedomostí aj chápanie, aplikáciu, syntézu alebo hodnotenie, je značne namáhavé a mnoho učiteľov na túto skutočnosť rezignuje.

10. Základné otázky psychológie výchovy

Odpoveď na otázku, ako by mala výchova vyzerat', čo by malo byť jej cieľom, hľadal Dietrich (1985) u rodičov školopovinných detí. Zistil dva druhy cieľov, ktoré si rodičia želajú výchovou dosiahnuť :

- Prvá skupina rodičov si kládla v Dietrichovom výskume (1985) za cieľ, pripraviť dieťa na požiadavky, hodnoty a normy spoločnosti. Konkrétne, aby sa z nich stali ľudia spoľahliví (statoční), spravodliví, ochotní dodržiavať všeobecne platné normy a aby boli pracovití.

- Druhá skupina rodičov by chcela, aby výchova rozvinula u detí ich samostatnosť, sformovala v nich predpoklad rozvíjať sa, zdokonaľovať sa, pracovať na sebe sám.

Nolting (1992) uskutočnil analýzu existujúcich vedeckých prístupov k problematike výchovy a uvádza, že v psychológii výchovy sa ustálili tieto 4 najčastejšie uvádzané ciele výchovy:

1. Sociálne prispôsobený jedinec ako cieľ výchovy.
2. Prosociálne sa správajúca osoba ako cieľ výchovy.
3. Osoba spôsobilá konať autonómne (samostatnosť) ako cieľ výchovy.
4. Duševne zdravý jedinec ako cieľ výchovy (tejto predstave bude venovaná samostatná kapitola).

10. 1. Sociálne prispôsobený jedinec ako cieľ výchovy

V spomínanom Dietrichovom výskume v Nemecku bola výchova sociálne prispôsobeného jedinca rodičmi kladená na prvé miesto (aby ich dieťa bolo "poriadnym", slušným a dobrým človekom).

Sociálne prispôsobenie alebo inak povedané sociálna integrácia môže byť definovaná ako akceptovanie a rešpektovanie sociálnych hodnôt a sociálnych noriem 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 (známych pozdravíť, starším dať prednosť, pomôcť tomu, kto pomohol, atď.)

Podľa tejto predstavy o výchove v prípade, že vychovávaný sa od sociálnych noriem podľa úsudku vychovávajúceho odchyľuje, vzniká priestor pre použitie výchovných prostriedkov. V zásade možno výchovné prostriedky rozdeliť na dva druhy:

- prostriedky odburrávajúce nežiaduce správanie
- prostriedky umožňujúce naučenie sa nového, žiaduceho správania

Pretože na odbúravanie nežiaduceho správania sa najčastejšie používa trest, ktorý je zároveň veľmi diskutovaným výchovným prostriedkom, uvedieme niektoré užitočné zistenia, resp. zásady trestania, ak akceptujeme fakt, že sa bez neho v určitých prípadoch nezaobídeme. Nolting (1992) uvádza tieto zásady:

- trestanie má byť 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
- trestanie má nasledovať bezprostredne po neželanom správaní
- má súvisieť s poukazom na žiaduce správanie

Konkrétne formy trestu môžu byť rozmanité a spravidla ide o tieto dve formy: (a) trestanému spôsobíme niečo negatívne - pohanenie, pokarhanie, venujeme mu hnevливý pohľad alebo (b) bránime mu v získavaní niečoho pozitívneho - "domáce väzenie", zakázanie TV, nedanie vreckového a pod. Niekedy stačí signál trestu v podobe verbálnej výzvy a samotné potrestanie nemusí nasledovať (porovnaj respondentné učenie).

Najčastejšie je na trestoch kritizované to, že majú negatívne vedľajšie účinky. Konkrétne:

- môžu vyvolávať u detí strach, nepriateľstvo a zhoršenie vzťahov k dospelým
- trestajúci dospelý sa stáva modelom agresívneho a násilného vyrovnávania sa so sociálnymi konfliktami
- ak podnety k porušovaniu sociálnych noriem pretrvávajú, potom trestom dosiahneme iba jeho potlačenie v situácii, keď je trest očakávaný, ale nie zmenu, resp. nápravu neadekvátneho správania

Možnou alternatívou k trestaniu je tzv. vyhasínanie. Ide o ignorovanie nežiaduceho správania. Napríklad ignorovanie klauniády žiaka na hodine učiteľom.

Ešte vhodnejšou alternatívou je formovanie, vytváranie žiaduceho správania, a to prostredníctvom dvoch postupov:

- Pomocou pozitívneho posilnenia (uznanie, pochvala, venovanie pozornosti, ale aj telesný dotyk, pohladenie zo strany rodičov, posadenie na kolená alebo objatie a pod.). V prípade pozitívneho posilnenia boli preskúmané dve zákonitosti, ktoré jeho efekt zlepšujú: (a) voľba konkrétnych foriem posilnení závisí od veku vychovávaného (u malých detí hrajú rolu sladkosti a hračky, u väčších pochvala a uznanie) b) mal by byť zreteľný vzťah medzi správaním a posilnením, teda aby dieťa vedelo, prečo bolo odmenené.
- Naučením sa žiaducemu správaniu na základe vnímania vhodného modelu (porovnaj učenie na základe pozorovania).

10. 2. **Prosociálne správanie osoby ako cieľ výchovy**

Prosociálne správanie možno charakterizovať ako také správanie, ktoré sa spája s morálne akceptovanými hodnotami, s pomáhaním bez očakávania odmeny.

Konkrétnymi príkladmi takéhoto správania sú: ochota deliť sa, ochota pomôcť tomu, kto je v núdzi, darovať krv, darovať veci na sociálne účely, vrátiť nájdenú vec a podobne.

Preskúmané boli tri účinné prostriedky formovania prosociálneho správania:

- aspoň jeden z rodičov je v slovách a činoch vzorom - modelom prosociálneho správania
- namiesto trestu je vychovávateľom pri porušení disciplíny používané poukázanie na škodlivosť nevhodného konania pre iných
- rozhovor o morálke v podobe dilem. Takéto diskusie pomáhajú osvojiť si morálne normy.

Ako príklad uvádzame jednu z Kohlbergových dilem (Colby a Kohlberg, 1978) (upravené):

Vo vzdialenom meste leží v posteli smrteľne chorá žena, ktorá trpí špecifickým druhom rakoviny. Podľa lekárov existuje liek, ktorý by ju mohol zachrániť. O tomto lieku vedel lekárnik zo spomínaného mesta. Výroba lieku bola drahá, a preto za neho žiadal desaťkrát viac ako mal náklady: zaplatil za neho desaťtisíc, ale za malé balenie lieku žiadal stotisíc. Manžel nemocnej vyhládal všetkých svojich známych, aby si peniaze požičal a obrátil sa aj na úrady. Podarilo sa mu získať iba päťdesiattisíc, teda polovicu požadovanej ceny. Lekárnikovi vysvetlil, v akom stave je jeho žena a prosil ho, aby mu predal liek lacnejšie alebo aby počkal so zaplatením zvyšku. Lekárnik to však odmietol so slovami, že on tento liek pracne získal a chce na tom dobre zarobiť. Manželovi nemocnej neostávala už žiadna legálna možnosť ako manželke pomôcť, preto začal uvažovať o tom, či sa do lekárne nevláme a liek neukradne.

Ako by ste sa rozhodli vy, keby ste boli na mieste tohto muža?

Uvážte nasledovné otázky (podľa Colbyho, Kohlberga a kol., 1987):

- Má manžel liek ukradnúť? (prečo áno, prečo nie)
- V akom vzťahu je k jeho rozhodnutiu jeho láska k manželke? (uvážiť prípad, ak ju má rád, resp. ak ju rád nemá)
- V prípade, že nejde o jeho manželku, ale o cudzieho človeka, má tento liek ukradnúť? (prečo áno, prečo nie)
- V prípade, že ide o domáce zviera, ktoré má rád, má liek ukradnúť, aby ho zachránil? (prečo áno, prečo nie)
- Ukradnúť liek je protizákonné, je toto konanie morálne nesprávne? (prečo áno, prečo nie)
- Majú sa ľudia pokúsiť urobiť všetko, aby dodržali zákon? (prečo áno, prečo nie)

10. 3. Autonómne konanie osoby ako cieľ výchovy

Autonómne konajúca osoba sa vyznačuje podľa Noltinga (1992) tromi znakmi:

- a) Osoba prežíva samého seba ako pôvodcu vlastného konania. Nolting (1992) sa pri charakteristike tohoto znaku odvoláva na DeCharmsa (1968), ktorý predpokladá, že človek má potrebu prežívať samého seba ako pôvodcu svojho vlastného konania.
- b) Cíti a prežíva samého seba ako toho, kto si ciele vytýčil sám a sám riadi podľa týchto cieľov svoje vlastné správanie. V tomto prípade sú akcentované subjektívne prežívané psychické deje –kedy osoba prežíva samu seba, ovláda sa a reguluje, a nie je podstatný vonkajší prejav v správaní .
- c) Osoba 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. Inými slovami povedané, osoba je presvedčená o účinnosti vlastného konania.

Uvedené tri aspekty autonómie možno demonštrovať na takomto príklade: žiak sa rozhodol naučiť sa vytvárať počítačové programy v určitom programovacom jazyku. (a) Ak je to jeho vlastné rozhodnutie, potom ho možno považovať za pôvodcu vlastného konania. (b) Ak si vytýčil cieľ a premyslel plán, ako tento cieľ dosiahnuť a sám ho prispôboval prípadným zmenám (bez cudzieho nátlaku), potom sa subjektívne prežíva ako ten, kto svoje konanie sám môže regulovať. (c) A ak je na základe vlastných skúseností presvedčený, že sa mu to podarí, teda, že sa programovať naozaj naučí, potom možno povedať, že je presvedčený o účinnosti vlastného konania a nespolieha sa na šťastie alebo iné činitele, ktoré s jeho vplyvom nemajú nič spoločné.

11. Duševné zdravie ako cieľ výchovy

V tejto časti bude predstavená teória výchovy, ktorej autorom je nemecký profesor Tausch. Pretože jeho teória predstavuje jednotný systém, ktorý nemožno adekvátne pochopiť v kontexte zvyčajne definovaných pojmov, budú v úvode definované pojmy výchova a vyučovanie v intenciách jeho teórie, v ďalšej časti budú prezentované základné východiská jeho prístupu a ďalej budú podrobne analyzované jeho predstavy o duševnom zdraví a činiteľoch výchovy, ktoré k jeho podpore a udržiavaniu prispievajú.

Výchova je podľa Tauscha (Tausch a Tauschová, 1991) vzájomné, uspokojenie prinášajúce spolužitie ľudí, ktoré podporuje učenie a osobnostný vývin. Konkrétne podporuje základné psychické procesy ako cítenie, vnímanie a myslenie.

Vyučovanie - je situácia majúca zväčša povahu medziľudského vzťahu, v ktorej sú určité psychické procesy vďaka špecifickým podmienkam rozvíjané, resp. je ich rozvoju napomáhané.

Zatiaľ čo v prípade výchovy je ťažisko položené na podporu a rozvoj citových procesov, v prípade vyučovania ide o rozvoj kognitívnych procesov, napr. tvorivého alebo abstraktného myslenia, na naučenie sa zručnosťami (písať, čítať, počítať, športové úkony) a na osvojenie si informácií.

Ako môžu učitelia, rodičia, resp. vychovávateľia rozvíjať práve tie rozhodujúce psychické procesy, ktoré podmieňujú duševne zdravý osobný vývin a súčasne podporujú odbornú prípravu detí a mládeže? Skôr než budú uvedené a opísané základné psychické procesy, ktoré majú na starosti udržiavanie duševného zdravia, ponúkame rámec, v ktorom Tausch o týchto procesoch uvažuje.

Podľa Tauscha a Tauschovej (1991) súvisí rozvoj duševného zdravia s týmito tromi zámermi:

1. Formovať vhodné osobnostné charakteristiky žiakov.
2. Rešpektovať základné hodnoty sociálneho spolužitia a využiť ich ako model pre konanie učiteľa.
3. Využiť tie psychické procesy ako ciele výchovného pôsobenia, ktoré sa na duševne zdravom vývine jedinca významnou mierou podieľajú.

1. Formovať vhodné osobnostné charakteristiky žiakov

Tausch a Tauschová (1991) považujú osobnostné charakteristiky za menej užitočné v porovnaní s činiteľmi v ďalších dvoch bodoch, napriek tomu ponúkajú ich zoznam (dôvod

ich pochybností spočíva tom, že úsilie o dosiahnutie ideálnych charakteristík ľudí, ak sa o ne usilovali rigidné a dogmatické osoby, často viedlo výchovu k nešťastiu a ohrozeniu zdravého vývinu a niekedy aj k tisícom mŕtvych).

V tejto súvislosti uvádzajú nasledovné osobnostné charakteristiky ako ciele výchovy:

- Osoba sa usiluje samostatne o ciele, ktoré slúžia k jej osobnému uspokojeniu tak, že záujmy spoločnosti neohrozuje, naopak rozvíja ich.
- Osoba sama nesie zodpovednosť za svoje vlastné konanie.
- Osoba vo vzťahoch s inými koná sociálne reverzibilne: koná s vedomím, akoby ona sama bola tým, voči komu je konanie zamerané.
- Osoba spolupracuje s inými pri prekonávaní problémov takým spôsobom, že jej nejde o uznanie, ale koná na základe vlastných, aj inými akceptovateľných motívov a cieľov.
- Jej prežívanie a konanie umožňuje iným osobám vnímať také prvky, ako sú prosociálnosť, vcítenie a inteligentnosť.
- Učí sa a nadobúda také poznatky, ktoré sú dôležité pre riešenie problémov v medziľudských vzťahoch.
- Pri dosahovaní vlastných cieľov sa zrieka psychického a fyzického násillia a manipulácie.
- Dokáže svoje vlastné skúsenosti, myšlienky a poznatky sprostredkovať iným ľuďom zrozumiteľným spôsobom.
- Osoba plánuje svoj vlastný život s ohľadom na jeho pominuteľnosť a jeho koniec.

2. Základné hodnoty sociálneho spolužitia ako model pre konanie učiteľa

Tausch pri formulácii základných hodnôt vychádzal z toho, že akékoľvek ideály, hodnoty a ciele výchovy, ak nerešpektujú osobu vychovávaného, veľmi rýchlo môžu zmeniť výchovu na nehumánne konanie a viesť v záujme dosiahnutia týchto hodnôt aj k fatálnym následkom. Jeho návrh hodnôt sociálneho spolužitia antihumánne správanie vylučuje.

Základné hodnoty sociálneho spolužitia, ako model pre konanie učiteľa:

- rešpektovať právo osoby slobodne sa rozhodovať (právo na sebaurčenie)
- rešpektovanie osobnosti druhého (platí obojstranne aj pre vychovávaného, aj pre vychovávajúceho)
- rozvoj psychickej a telesnej výkonnosti
- rozvoj a rešpektovanie sociálneho poriadku

A. Právo osoby slobodne sa rozhodovať možno vyjadriť pomocou týchto charakteristík:

- mať možnosť riadiť svoj život – teda samostatne sa rozhodovať a podľa vlastných rozhodnutí konať
- byť oslobodený od nátlaku a dirigovania zo strany iných

- nebyť vnútornými ani vonkajšími podmienkami obmedzovaný

Sebaurčenie však neznamená pre osobu slobodu robiť si čo chce, sloboda je limitovaná ďalšími tromi hodnotami sociálneho spolužitia (B, C a D).

B. Rešpektovať osobnosť druhého. Ide o rešpektovanie psychickej a telesnej nedotknuteľnosti inej osoby, rešpektovanie rovnocennosti osôb, a to nezávisle na veku, sociálnom postavení, povolání, rase a ďalej, ide o rešpektovanie práva osôb na uspokojovanie svojich psychických a materiálnych potrieb.

Poznámka: nerešpektovanie osobnosti druhého sa veľmi často prejavuje v podobe psychického ponižovania detí. Tausch uvádza, že 1/3 vyjadrení učiteľov voči deťom - v nemeckých školách - je neúctivých a sociálne nereverzibilných: mladí nemôžu použiť tie isté vyjadrenia voči dospelým, lebo časť dospelého by bola ohrozená.

C. Rozvíjať psychickú a telesnú výkonnosť. Možno sa opýtať, prečo aj psychická a telesná výkonnosť je jednou z rozhodujúcich hodnôt? Preto, lebo podľa Tauscha iba psychicky a fyzicky výkonný jedinec môže prostredníctvom svojej práce primerane uspokojovať svoje potreby a môže zároveň prispieť k uspokojeniu potrieb tých, ktorí sú na pomoc výkonných a zdravých odkázaní (chorí, starí a sociálne slabí).

Pod psychickou výkonnosťou si Tausch predstavuje tieto tri jej aspekty:

- pozitívne sebaocenenie a priaznivý sebaobraz
- spôsobilosť k uspokojivým medziľudským vzťahom (rešpektovanie a chápanie iných): znášanlivosť, svedomitosť a ohľaduplnosť
- odbornú kompetenciu, ktorá je reprezentovaná primeranou úrovňou vedomostí a spôsobilostí vo vykonávanej profesii

Poznámka: podľa výskumných údajov Tauscha, 40 až 60 % školských činností (v nemeckých školách) neprispieva k budúcej profesii.

D. Rozvoj a rešpektovanie sociálneho poriadku. Aj spoločnosť, ktorá podporuje sebaurčenie jednotlivca, potrebuje sociálny poriadok a pravidlá vzájomného spolužitia, a to z týchto dôvodov:

- aby dokázala zaručiť právo na sebaurčenie
- aby zabránila zneužitiu osobnej slobody k činom (násilie, bezohľadnosť), ktoré by viedli k ohrozeniu psychickej a fyzickej funkčnosti jednotlivcov
- aby mohla podporovať pre rozvoj spoločnosti potrebnú kooperáciu

Tausch uvádza, že pod sociálnym poriadkom nemožno v žiadnom prípade rozumieť:

- autoritatívnosť zo strany dospelých
- používanie moci voči iným

- obmedzovanie rozumných foriem vzájomného spolužitia ľudí

Uvedené štyri hodnoty sú hodnotami humánneho spolužitia nielen v oblasti výchovy, ale aj v partnerstve, v práci, v politike a vo vzájomnom spolužití dospelých a mladých.

Na otázku, či tieto hodnoty je možné vedecky odôvodniť, resp. aké miesto majú pri vedeckej formulácii cieľa výchovy, uvádza Tausch takúto argumentáciu: „V oblasti medicíny je ochrana zdravia ľudského tela a záchrana života cennejšia ako choroba a smrť. Ani tieto hodnoty však nie sú z hľadiska ich vedeckej správnosti dokázateľné.“

11. 1. Procesy, ktoré sa na duševne zdravom vývine jedinca významnou mierou podieľajú, ako cieľ výchovného pôsobenia a ich definícia

Na otázku, čím sa vyznačuje duševne zdravý jedinec, Tausch neodpovedá vymenovaním konkrétnych charakteristík duševne zdravých ľudí, ale uvádza tri rozhodujúce procesy na strane osoby a štyri rozhodujúce spôsoby správania sa zo strany iných (v podmienkách školy učiteľov, v podmienkách rodiny rodičov), ktoré osobe umožňujú duševne zdravie dosiahnuť a udržiavať.

Rozhodujúce procesy na strane osoby:

1. Pozitívne sebaocenenie a pozitívny sebaobraz (akceptovanie seba samého).
2. Otvorenosť osoby k vonkajším a vnútorným podnetom a úspešné vyrovnávanie sa s týmito podnetmi.
3. Učenie sa na základe vnímania správania sa iných (v zmysle mať možnosť učiť sa a napodobňovať pozitívne formy správania).

Rozhodujúce spôsoby správania zo strany iných osôb:

1. Úcta (akceptovanie) - vrelosť - ohľaduplnosť / neúcta (ponížovanie) - chlad - odmeranosť.
2. Vcítene chápanie iných / bezohľadnosť.
3. Autentickosť - úprimnosť / falošnosť.
4. Podpora a „nedirigovanie“, ako spôsob správania sa / rozkazovanie, dirigovanie.

Možno predbežne zhrnúť: pre (duševne) zdravý vývin osoby nepostačujú iba priaznivé vonkajšie podmienky - pestrá strava v jedálni, vhodné bývanie, školský systém a školský poriadok, ani vysoká odbornosť učiteľa, jeho odborné vedomosti a odborná kompetencia. Nevyhnutné sú podľa Tauscha uspokojivé vzťahy medzi učiteľom a žiakmi. Citovaný autor uvádza, že tieto spravidla nie sú priaznivé a odvoláva sa na výskum Simona a Warda (1974). Títo autori sa pýtali 12 - 14 ročných žiakov na ich najväčšie starosti. Na prvom mieste

uvádzali zlé vzťahy v rodine a v škole. Ekonomické či psychické problémy boli zriedkavejšie.

Poznámky:

- *mnohí učitelia, napriek želaniu mať dobré vzťahy so svojimi žiakmi, ich dosiahnuť nevedia: aj keď zápasia s ťažkosťami vo svojich triedach, z výsledkov tohto ich snaženia sú sklamaní;*
- *praktické správanie učiteľov je často veľmi odlišné od toho, o aké sa usilujú a od toho, aké je pre zdravý vývin potrebné.*

11. 2. Opis rozhodujúcich procesov (na strane osoby), ktoré osobe umožňujú dosiahnuť a udržiavať duševné zdravie

1. Pozitívne sebaocenenie a pozitívny sebaobraz (sebaúcta)

Coopersmith (1967), ktorý intenzívne skúmal sebaúctu u žiakov, usporiadal znaky osôb s rôznou mierou sebaúcty v podobe škály.

Napríklad: nízku mieru sebaúcty vyjadrujú opisy ako „Často sa cítim byť zbytočným“, „Neznášam sám seba“, alebo „Často si želám byť niekým iným“. Vysokú mieru sebaúcty reprezentujú opisy: „Cítim, že mám veľa dobrých vlastností“, „Cítim sa dobre aj vtedy, keď nie som perfektný“, alebo „Keď niečo robím, nemusí to byť perfektné“.

Ako vyzerá prežívanie osôb s nízkou a vysokou sebaúctou? Niekoľko príkladov podľa Tauscha a Tauschovej (1991):

„Opäť sú tu tie pocity viny, tieto hnusné pocity, cítenie sa akoby som bol niekto, kto vždy len zlyhá. Vznikajú vtedy, keď si hovorím: Čo ty vlastne si? Čo ty vlastne dokážeš? Veľa toho nedokážeš. Čo od tohoto podlého života očakávaš?“

„Je to dobré, ak som so sebou spokojný, avšak prenikajú ma aj pocity, ktoré si vôbec neželám: na jednej strane, keď to tak bilancujem, vcelku som vlastne dobrý, ale cítim aj to, že ak ma iní skutočne spoznajú, potom si pomyslia: ty si jeden bezcenný človek.“

„Ak hovorím s inými, preblesne mi myslou: Ty musíš byť dobrý, chodia ku tebe deti, ľudia. Určite ťa majú radi, inak by k tebe neprišli.“

Bolo zistené, že pozitívne sebaocenenie a pozitívny sebaobraz (sebaúcta) významnou mierou prispieva ku duševnému zdraviu: Shohstrom (1966) zistil, že deti s nízkou sebaúctou mali časté depresie. Graf (1971) uvádza, že deti s vysokou sebaúctou mali menej sklon ku klamaniam a k nečestnému konaniu. Quitmann, Tausch a Tauschová (1974) zistili, že nízka sebaúcta (v podobe vyjadrení o sebe "mne sa nič nepodarí") súvisí s nervozitou, agresivitou a

podráždenosťou. Mussen a Porter (1959) konštatujú, že študenti s vyššou sebaúctou boli spolužiakmi posudzovaní ako aktívnejší a bohatší na nápady.

Ďalšie charakteristiky pozitívneho sebahodnotenia možno zhrnúť takto:

- osoba s nízkou sebaúctou sa bude voči iným správať s odstupom („s fasádou“), bude radšej hrať nejakú rolu, akoby mala byť sama sebou, byť autentickou
- mnohí sa usilujú zlepšiť svoje sebaocenenie tým, že sa správajú konformne so skupinami, v ktorých vládne totalitná ideológia s očakávaním, že takto si vynúti svoju cenu a svoj význam
- iba osoby s vysokou sebaúctou sa dokážu na nejakom stretnutí s manipulatívnym zameraním správať nonkonformne a dokážu navrhnúť inteligentné alternatívy voči tomuto správaniu
- bez sebaúcty nedokáže osoba byť sama k sebe otvorená, hlavne k svojim negatívnym stránkam

Vplyv sebaúcty na správanie osoby. Ľudia sa väčšinou správajú v súlade so svojim sebaobrazom. Ak má mladý človek obraz o sebe, ktorý by sa dal opísať vetami ako: „Nikto ma nemá rád. Som hnusný. Nie som schopný dobre rozprávať“ a podobne, potom takáto osoba nebude mať odvahu povedať svoj názor pred inými v situácii, ak je pravdepodobné, že väčšina môže mať iný názor.

Osoba s nepriaznivým sebahodnotením uplatňuje vo svojom správaní menej angažovanosti, sebapresadenia a pristupuje k výkonu a výkonovým úlohám s väčším strachom a menšou kreativitou. Ak sa objavia prvé príznaky neúspechu v jej postupe, svoje (negatívne) predpoklady o sebe tým považuje za potvrdené. Je to pre ňu akoby bludný kruh, z ktorého nie je cesta von. Jej nepriaznivý sebaobraz ovplyvňuje aj jej vnímanie: je citlivá iba na také prejavy zo svojho okolia, ktoré tento jej negatívny sebaobraz posilňujú. (Hluk áut väčšinou nevnímame, ale ak niekoho čakáme, registrujeme prechod všetkých áut. Podobne aj osoba s nízkou sebaúctou očakáva, že sa jej predpoveď o vlastnej neschopnosti potvrdí).

Na otázku, čím je determinovaný sebaobraz osoby, ponúka Tausch takúto odpoveď: Tým, ako sú deti vnímané dospelými a ako sa k nim dospelí správajú (hlavne na dimenzii úcta - vrelosť a neúcta – chlad, pozri ďalej). Tocco a Bridges (1973) zistili, že sebaobraz závisí u žiakov ZŠ od sebaobrazu matky. Searsová (1970) uvádza, že u 12 ročných bola zistená závislosť sebaobrazu od toho, či sa k nim ich otec a matka správali vrelo a ohľaduplne. Trowbridge (1972) zistil, že pozitívny sebaobraz u žiakov závisel od toho, aký sebaobraz mali ich učitelia.

2. Otvorená komunikácia s vlastným prežívaním (úprimné priznanie sa k svojim citom a schopnosť prejavíť ich)

Na úvod dva príklady: Oklamal som kolegu a získal som výhodu, ktorú by som inak nedosiahol. Stratil som dôležité materiály, ktoré som mal požičané.

Poznámka: určite ste si všimli, že ak nekomunikujete s niekym iným, nevykonávate bezprostredne nejakú prácu, ktorá si vyžaduje sústredenie - potom komunikujete so sebou. Ak by ste to aj nezaregistrovali, je potvrdené, že takáto komunikácia prebieha. Je možné ju nielen registrovať, ale naučiť sa ju aj riadiť.

Tausch vychádza z predpokladu Rogersa, že otvorená komunikácia so sebou prináša možnosti, ako sa uistiť, že hodnoty, v ktoré osoba verí, sú správne, resp. ak je to nutné, je schopná ich korigovať a meniť a tým korigovať aj svoje správanie.

Citovaný autor však upozorňuje aj na zistenia, že takáto otvorená komunikácia so sebou, so svojím prežívaním - so svojím strachom, smútkom a zúfalstvom, môže viesť k nežiaducim dôsledkom, resp. k zosilneniu týchto negatívnych emócií. Z tohoto dôvodu sa odporúča, otvorenú komunikáciu so sebou samým sa naučiť s odborníkom v podmienkach chápaného rozhovoru.

Čo je to otvorenosť osoby k vlastnému prežívaniu? Osoba je otvorená k tým podnetom, pocitom a vnemom z vlastného okolia a z vlastného organizmu, ktoré sa jej samej významným spôsobom dotýkajú. Nebráni sa im, neignoruje tieto signály, ani ich nijako neskresľuje. Je otvorená aj k nepriaznivým skúsenostiam a nepriaznivým myšlienkám a predstavám, ktoré sa týkajú jej samej. Napríklad, nezobral som za túto činnosť veľa peňazí? Nemrhám zbytočne svojim časom?

Teda osoba sa konfrontuje aj so svojimi najneprijemnejšími skúsenosťami a nevyhýba sa tejto konfrontácii.

Dôsledky nedostatočnej otvorenosti k sebe samému sú obvykle pozorovateľné vo vonkajších prejavoch osoby. Používa intelektuálne a abstraktné vyjadrovanie, hovorí radšej o veciach alebo o svojich vedomostiach, ako o svojom emocionálnom prežívaní. Takéto osoby nie sú ochotné zmeniť svoje hodnoty (ak sú nesprávne) a radšej deformujú vnímanú skutočnosť klamaním (sebaklamaním).

Tausch a Tauschova (1991) uvádzajú príklady výpovedí takýchto osôb: „O mnohých veciach, ktoré sa týkajú mňa samého, nechcem rozmýšľať, sú mi neprijemné.“ „Mnohé svoje pocity a myšlienky nechcem vnímať.“ „Často sa vyhýbam rozmýšľať o svojich neprijemných stránkach a úprimne sa nimi zaoberať sa nemienim.“

Naopak, účinky a efekty otvorenej komunikácie so svojim prežívaním sú jednoznačne priaznivé - vo všeobecnosti platí, že osoba má bohatší duševný život a je lepšie disponovaná k duševnému zdraviu. Konkrétne:

(a) Je schopná byť otvorenou voči iným

Carkhuff (1969) vytvoril 5-stupňovú škálu, pomocou ktorej môže osoba sama posúdiť, do akej miery je otvorená voči iným.

1. stupeň: Osoba neprejaví nič zo svojich citov a zo svojej osobnosti. Ak sa otvorí, tak iba kvôli tomu, aby dala na vedomie, čo potrebuje ona. Voči potrebám iných ostáva slepá.
2. stupeň: Osoba dobrovoľne o sebe nepovie nič, aj keď nie vždy sa usiluje ostať uzavretou. Na opýtanie je ochotná o sebe hovoriť.
3. stupeň: Osoba poskytuje o sebe informácie, o ktoré sa iný zaujíma. Hranicu záujmu iného však neprekročí. Tento stupeň predstavuje minimum pre pomáhajúci medziľudský vzťah.
4. stupeň: Osoba vyjadruje svoje myšlienky, svoje skúsenosti, svoje prežívanie aj bez požiadania iných, a to do takej hĺbky, že to odhaľuje celú jej individualitu. Toto sebaotvorenie je v súlade so záujmom, aký o ňu prejavujú iní.
5. stupeň: Osoba spontánne a detailne charakterizuje dôverné stránky svojej osobnosti. Ak iných takéto sebaotvorenie mátie, je schopná to registrovať a zároveň korigovať svoje vyjadrenia, aby neprekročili hladinu otvorenosti, ktorú je iný schopný pochopiť.

(b) Osoba je schopná tvorivého a flexibilného správania

Má totiž k dispozícii nástroj na takúto pružnosť: eviduje svoje slabé aj dobré stránky a vie ich vďaka otvorenej komunikácii so sebou meniť.

(c) Je autentická a má pozitívny sebaobraz

Príčiny nedostatočnej alebo chýbajúcej otvorenosti osoby voči vlastnému prežívaniu možno na základe práce Tauscha a Tauschovej (1991) zhrnúť takto:

- Rodičia ani škola nepodporujú túto stránku osobnosti. Napríklad, ak žiak povie: „Cítim, že toto riešenie nie je celkom správne“, učitelia zvyčajne zareagujú: „Nechaj si svoje city doma, tu musíš myslieť“.
- Žiaci, študenti potláčajú pri učení dlhé roky to, čo cítia: svoju nudu, svoj hnev, pocity strachu a neistoty, pocity prípadnej vlastnej nedostatočnosti. Mnohí sa snažia tieto svoje pocity potláčať a ignorovať preto, lebo si myslia, že ak budú bezcitní, ľahšie im pôjde učenie. Takýmto potláčaním v sebe akoby amputujú svoju citovosť.
- Mnohým rodičom, učiteľom chýba skúsenosť a presvedčenie, že otvorenosť voči sebe je vhodným prostriedkom k samostatnému utváraniu hodnôt. Poznajú totiž iba preberanie hodnôt od iných, resp. sú schopní o prípadnej tvorbe hodnôt viesť intelektuálne diskusie.

- Mnohé skúsenosti „so sebou“ sú naozaj neprijemné a zaťažujúce, a preto sa im osoby vyhýbajú. Konkrétne preto, lebo to ohrozuje sebaobraz osoby a jej ja. Toto sebahrozujúce prežívanie však má osoba možnosť prekonať tak, že sa s ním konfrontuje a vyrovná.

3. Učenie sa na základe vnímania správania sa iných

Poznámka: Učenie na základe vnímania správania sa iných je známe pod názvom modelové učenie (jeho psychologické mechanizmy boli opísané vyššie pod názvom „učenie na základe pozorovania“). Je potrebné odlišiť toto učenie od učenia sa na základe nápodoby, a to v tom aspekte, že neobsahuje vedomý prvok - vedomé napodobňovanie vzoru (napríklad pri osvojovaní zručností je vedomý prvok prítomný, avšak v tomto prípade nehovoríme o modelovom učení). V prípade učenia sa na základe modelu nejde o vedomé napodobňovanie, imitáciu, ale o nezámerné osvojovanie si správania vnímaného modelu.

Aktuálne a budúce konanie a správanie sa detí je silne ovplyvnené tým, čo vnímajú u iných, hlavne dospelých osôb (včítane učiteľa). Modelmi, ktoré deti najčastejšie vnímajú, sú rodičia a učitelia (minimálne po dobu 9 rokov cca 5 - 8 hodín denne). Otázkou je, ako by sa mal, resp. mohol model správať, aby učenie sa na základe jeho vnímania napomáhalo k duševne zdravému vývinu žiaka?

Súčasťou Tauschovej teórie výchovy sú štyri konkrétne spôsoby správania sa dospelých (modelov), ktoré boli vedecky overené a potvrdené ako účinné a ich opis je uvedený ďalej.

Aké prejavy a aké konkrétne správanie je prostredníctvom vnímania správania sa iných osvojované?

- a) Citové reakcie a citové postoje k ľuďom a veciam. Ako príklad možno uviesť strach zo zvierat: ak dieťa, ktoré malo strach zo zvierat mohlo 3 - 4 dni pozorovať správanie sa nebojácneho dieťaťa, tento strach sa veľmi skoro odučilo, pričom efekt učenia bol dlhodobý. Podobným spôsobom bol robený experiment so strachom z hadov u dospelých. Ak títo mohli pozorovať inú osobu (v úvode cez sklo), ako krmí hada, ako sa k nemu správa, po určitom čase boli schopní zbaviť sa vlastného strachu.
- b) Postoje a hodnoty. Kroll (podľa Tauscha a Tauschovej, 1991) uskutočnil ešte v roku 1934 takýto výskum: žiakov niekoľkých tried ZŠ rozdelil na dve skupiny, jednu učil štyri mesiace učiteľ s radikálnymi postojmi (získované na základe testu) a druhú učiteľ s konzervatívnymi postojmi. Pôvodné postoje žiakov po štyroch mesiacoch boli v súlade s tými, aký učiteľ ich učil.

Aké správanie sa učiteľa (alebo dospelých) možno považovať za také, ktoré by podporovalo osobný a zároveň odborný rozvoj mladého človeka, ktoré by rozvíjalo a upevňovalo jeho duševné zdravie a zároveň by bolo pre zúčastnené strany formou uspokojujúceho medziľudského spolužitia?

Na základe vlastného viac ako 20 ročného výskumu Tauscha, ako aj výskumov Rogersa a iných, je možné na túto otázku dať vedecky odôvodnenú odpoveď. Ide o vyššie uvedené štyri spôsoby správania, ktoré budú teraz podrobnejšie opísané.

11. 3. Opis rozhodujúcich spôsobov správania sa zo strany iných, ktoré osobe umožňujú dosiahnuť a udržiavať duševné zdravie

Na úvod uvedieme niekoľko výskumov, ktoré poukazujú na význam týchto štyroch dimenzií pre rozvoj osobnosti. Joost (1976) skúmal správanie 96 učiteľov prostredníctvom dotazníka, v ktorom žiaci opisovali svoje pocity: žiaci tých učiteľov, ktorí mali vysoké skóre v štyroch dimenziách správania, mali vysokú úroveň kognitívnych procesov, boli spontánnejší, mali väčší záujem o vyučovanie, boli vo svojich prejavoch otvorení. Hoder, Tausch a Weber (1976, podľa Tauscha a Tauschovej, 1991) skúmali dirigujúce správanie 36 učiteľov a jeho vplyv na kognitívne procesy. Zistená korelácia bola negatívna. Klyne (1976, podľa Tauscha a Tauschovej, 1991) zistil, že učitelia, ktorí dosiahli vysoké skóre v pozitívnych dimenziách, 70 % z nich sa na vyučovaní cítilo dobre. Naopak tí, ktorí dosiahli vysoké skóre v negatívnych dimenziách (a nízke v pozitívnych), až 70% z nich sa cítilo na vyučovaní zle. Aspy a Roebuck (1974, podľa Tauscha a Tauschovej, 1991) urobili nasledovný výskum: v šiestich triedach merali na začiatku a na konci roka pomocou inteligenčného testu Stanforda a Bineta výkon. Zistili, že žiaci tých troch tried, v ktorých mali učitelia vysoké skóre v pozitívnych dimenziách, dosiahli na konci roka vyššie skóre v teste, ako žiaci v kontrolnej skupine. Tonnies a Tausch (1976), ktorí skúmali dospelých vo veku 25 rokov zistili, že tí, ktorí mali rodičov, ktorí sa k ním správali v súlade s uvedenými štyrmi dimenziami, boli v testoch duševného zdravia lepší ako tí, ktorí takéto šťastie nemali. Konkrétne, trpeli menej nervozitou, osamelosťou, agresiou, napätím, psychickou labilitou. Vo viacerých výskumoch bolo potvrdené, že trestná činnosť mládeže súvisela s dimenziami správania rodičov trestaných detí. Tí, ktorí sa dopúšťali trestnej činnosti, zažívali zo strany rodičov podceňovanie – odmeranosť - tvrdosť, resp. boli veľmi často zo strany rodičov dirigovaní.

1. Úcta - vrelosť a ohľaduplnosť / neúcta (ponižovanie) - chlad – odmeranosť

Tausch vychádza z predpokladu, že ľudia majú potrebu, aby s nimi bolo zaobchádzané ako s rovnocennými a že takéto zaobchádzanie je iba v malej miere nahraditeľné vecami alebo peniazmi.

Pomocou nasledovnej škály je možné túto dimenziu správania definovať, demonštrovať a zároveň si ju lepšie predstaviť.

Škála úcty - vrelosti – ohľaduplnosti (podľa Tauscha a Tauschovej, 1991):

neúcta - odmeranosť - tvrdosť

úcta - vrelosť - ohľaduplnosť

-
- | | |
|---|---|
| · iného ponižuje, bezohľadne s ním zaobchádza | · iného si váži, cíti s ním |
| · iného odmieta, podceňuje, zneužíva | · iného uznáva, prejavuje k nemu náklonnosť |
| · s iným zaobchádza nepriateľsky | · koná priateľsky, srdečne, zhovievavo |
| · koná hrubo, opovrhujúco | · má ohľaduplné a láskavé správanie |
| · voči inému sa správa nežičlivo | · iného povzbudí |
| · inému nedôveruje | · inému dôveruje |
| · inému sa vyhráža a vyvoláva v ňom strach | · iného ochráni, pomôže mu |
| · voči inému je uzavretý, má odstup | · je otvorený a prejavuje blízkosť |
-

neúcta - odmeranosť - tvrdosť

1

2

3

4

5

úcta - vrelosť – ohľaduplnosť

Prakticky: Za každú charakteristiku sebe alebo inej posudzovanej osobe priradíme body v rozpätí 1 a 5 za silný prejav daného správania, 2 a 4 za slabý prejav, 3 za rovnaký prejav obidvoch spôsobov správania. Spočítaním bodov a vydelením počtom opisov (8) získame hodnotu na stupnici 1 až 5, ktorá vyjadruje pozíciu osoby na dimenzii neúcta – úcta. Čím vyššie skóre osoba dosiahne, tým priaznivejšie sú jej prejavy.

Táto dimenzia správania sa prejavuje navonok v podobe konkrétnych aktivít a rečových prejavov.

Aktivity na príklade učiteľov, ktoré predstavujú neúctu - odmeranosť a tvrdosť :

- učitelia si nerobia žiadne starosti s tým, ako prežívajú ich žiaci napr. výsledky písomnej skúšky
- učitelia sa neusilujú žiakov chápať, neberú do úvahy ich ťažkosti, napr. dávajú veľmi ťažké až neriešiteľné domáce úlohy
- učiteľov nezaujímajú zlé životné podmienky ich žiakov

Rečové prejavy, ktoré predstavujú neúctu - odmeranosť a tvrdosť: „Nezmysel, čo to tu dnes splietaš za hlúposti?“ „Zatvor dvere konečne, ty hlupák“ „No dokáž raz, že aj ty si schopný niečo pochopiť.“

Aktivity, ktoré predstavujú úctu - vrelosť a ohľaduplnosť:

- učiteľ poprosí žiaka, aby pomohol objasniť nejakú vec tomu, ktorý to nepochopil
- učiteľ sa zdôverí žiakom o dôležitých udalostiach zo svojho života

Rečové prejavy, ktoré reprezentujú úctu - vrelosť a ohľaduplnosť: „Povedzte mi prosím, ako by som vám mohol pomôcť?“ Žiak sa obracia na učiteľa s prosbou: „Nemohli by sme si spolu trochu pohovoriť?“

Dve poznámky, ktoré uvádza Tausch k vlastnostiam tejto dimenzie. 1) Striedanie úcty-vrelosti a neúcty a chladu: Napríklad matka bozkáva svoje dieťa a o 5 minút na neho zvýši hlas. Toto striedanie je prirodzenou vecou, človek sa totiž nedokáže vždy správať v súlade s pozitívnym očakávaním - vonkajšie okolnosti ho často prinúti určitú chvíľu nebyť takým. Vtedy by mal oznámiť, že aj keď by si želal byť ohľaduplným, v danej chvíli to nejde. 2) Nemýliť si túto dimenziu s falošnou žičlivosťou. Napríklad nejaká bohatá osoba prejaví žičlivosť voči osobe, ktorá je na nej závislá. Ak sa však táto nepokorí, ale chce rovnocenné správanie voči sebe, veľmi skoro toto správanie prejde do nenávisťi.

Tauschom boli preskúmané tieto konkrétne účinky úcty - vrelosti a ohľaduplnosti:

- Podporuje pozitívnym spôsobom postoje osoby k sebe, umožňuje vznik pozitívneho sebaocenenia a pozitívneho sebaobrazu a pozitívnej komunikácie so sebou.
- Utvára na strane iných psychickú a fyzickú subjektívnu pohodu, ich pozitívne naladenie, pokoj a istotu, oslobodzuje od neurotických ťažkostí a podporuje fyzickú funkčnosť.
- Produkuje pozitívne postoje k iným, akceptáciu iných, pohotovosť kooperovať, pomáhať, starať sa o iných.
- Podporuje kognitívnu výkonnosť, samostatné myslenie, ochotu žiakov podieľať sa na vyučovacom procese, podporuje ich tvorivosť a flexibilitu.

V podmienkach školy možno opísať túto dimenziu nielen vo vzťahu k žiakovmu správaniu a k jeho osobnosti ako celku, ale aj špecifickejšie, napríklad vo vzťahu k jeho schopnostiam. Aspy (1972) vytvoril stupnicu bezohľadného, resp. ohľaduplného správania sa dospelých (učiteľov) voči schopnostiam žiakov:

1. stupeň: Bezohľadné podceňovanie schopností žiakov. „Neverím, že to pochopíte, je to pre vás príliš ťažké.“
2. stupeň: Podceňuje žiakov v niektorých úlohách. „Pre mnohých z vás bude ťažké naučiť sa to.“

3. stupeň: V prejavoch učiteľa sú prvky podceňovania aj akceptovania: „Rozmýšľanie nechajte na mňa, vy dávajte pozor a učte sa odo mňa.“
4. stupeň: Učiteľ prejavuje úctu k schopnostiam žiakov: „Nechcem vás preťažiť, ale chvíľu skúste porozmýšľať, či by sa daná úloha nedala riešiť aj inak“
5. stupeň: Učiteľ dáva najavo, že verí v schopnosti žiakov: „Viem, že ste schopní nájsť aj viaceré ďalšie riešenia.“

Tausch zistil, že vznik neúcty - odmeranosti a tvrdosti súvisí s týmito činiteľmi:

- Častá skúsenosť s týmto správaním hlavne v období detstva.
- Časté vnímanie tohoto správania u rodičov, učiteľov a iných osôb.
- Učitelia často preťažujú žiakov, rozkazujú im (dirigujú ich), kontrolujú ich.
- Dospelí sa často cítia prehnane zodpovední za mladých. Nikto však nemôže prevziať zodpovednosť za život mladého človeka, môže prevziať iba zodpovednosť za to, aby mu utváral stimulujúce podmienky.

2. Vcítané chápanie iných / bezohľadnosť

Každá osoba má svoj vnútorný svet. Vníma ľudí, predmety a udalosti pre ňu jedinečným spôsobom (napríklad figúra starena - krásavica). Tento svet prežívania je pre osobu jedinečnou a hmatateľnou „realitou“. Táto jedinečnosť má za následok, že tú istú vec vidí každý človek inak, pričom platí, že človek koná a správa sa aj v závislosti od toho, ako vníma seba samého a iných. *(Tejto skutočnosti sme si však podľa Tauscha sotva vedomí a odôvodňujeme to argumentami typu: keď sa pozerám na stoličku, má štyri nohy a tak isto ju vidí určite každý iný človek.)*

Ak by sme vypočuli názory žiakov, ktorí opisujú svoj vzťah k škole či učiteľom, a ak by nám títo svoje pocity úprimne vyjadrili, dozvedeli by sme sa, že tie isté predmety, to isté prostredie každý z nich prežíva inak. Tausch na zisťovanie tejto dimenzie správania sa dospelých vytvoril škálu, pomocou ktorej možno posúdiť inú osobu, do akej miery je neschopná, resp. schopná precíteneho chápania. Napríklad: osoba je pri hovorení iných nepozorná, osoba chápe iných celkom inak, ako oni sami seba verus osoba chápe prežívanie a city, ktoré chce iný vyjadriť, osoba chápe, čo vyjadrenia alebo správanie pre iného znamenajú.

Vcítané chápanie vnútorného sveta iných môže byť prejavené rečou, ale aj konkrétnym správaním.

Pokiaľ ide o rečové prejavy, uvádza Tausch na príklade komunikácie žiaka a triedneho učiteľa, resp. výchovného poradcu rôzne stupne vcíteného chápania (od absentujúceho vcítenia až po veľmi vysoký stupeň vcítenia):

1. stupeň: Žiak: „Ak ma učiteľ vyvolá, začnem sa triasť.“

Poradca: „To je nezmysel, predsa nemáš hned' dôvod báť sa.“

2. stupeň: Žiak: „S Janou sa neznášam, lebo stále žaluje.“

Poradca: „Jana je tvoja priateľka?“

3. stupeň: Žiak: „Včera som musel písať trest, aj keď som nič neurobil. Je to nesprávne.“

Poradca: „Hnevá ťa to, ak musíš písať trest.“

4. stupeň: Žiak: „Môj brat to má lepšie, ak niečo zmešká, rodičia mu nepovedia nič.“

Poradca: „Máš pocit, že ťa tvoji rodičia poškodzujú.“

5. stupeň: Žiak: „Niekedy, ak máme písať nejakú školskú úlohu, nedokážem ráno nič zjesť.“

Poradca: „Takže už predtým si napätý a pociťuješ to až v žalúdku.“

Hlavným efektom vcíteného chápania zo strany dospelých je, že vychovávaný je schopný uvažovať o svojom prežívaní a o svojich skúsenostiach úprimnejšie a otvorenejšie. Žije život, ktorý je skutočne jeho a nie život, aký si namýšľa alebo aký je nútený žiť. Je bez masky a fasády, nemusí klamať seba a svoje okolie. Sám sa stáva spôsobilým rozvíjať sa a je schopný pomôcť aj iným, resp. dokáže byť partnerom, ktorý umožňuje rast iným osobám.

Aký vplyv má na iných absencia vcíteného chápania? Deti, ktoré takéto vcítené chápanie zo strany rodičov alebo učiteľov nemajú možnosť zažiť, strácajú príležitosť rozvíjať spôsobilosť k otvorenej komunikácii so sebou, formujú sa u nich neautentické a falošné prejavy a správanie, žijú v napätí. Svoje prežívanie opisujú napríklad takto: „Vôbec ma napočúva, čo mu chcem povedať.“ „Hovorí len o sebe, ja ho vôbec nezaujímam.“ „Radšej mlčím, akoby som mal niečo povedať.“ „Prekrúca moje slová, vôbec mi nerozumie.“ „Chce počuť len to, čo sa mu hodí.“ „Všetko to, čo hovorím ja, vidí iba zo svojho pohľadu.“

Tausch skúmal, do akej miery sa vyskytuje vcítené chápanie v školách. Konštatuje, že aj keď sú učitelia so žiakmi 5 -7 hodín denne, tieto prejavy sú u nich skôr zriedkavé. Učitelia sa správajú počas vyučovania väčšinou tak, ako keby žiadny vnútorný svet žiakov neexistoval. V amerických a nemeckých školách sa podľa zistení Aspyho, Joosta a Klyna (podľa Tauscha a Tauschovej, 1991) vyučuje tak, že vnútorný svet a city žiakov sú takmer úplne ignorované, a teda v konečnom dôsledku to, čo je najcennejšie v našom živote, ako keby neexistovalo. Školské vyučovanie prebieha tak, akoby existovala iba nutnosť zapamätať si odborné fakty.

Prekážky, ktoré bránia vzniku vcíteného chápania a porozumenia možno zhrnúť takto:

- Ak sme boli my sami zo strany iných nepochopení alebo napádaní, potom sotva môžeme byť schopní vypočuť iných a pochopiť ich.
- Ak sme sa v práci príliš náhlili, boli preťažovaní, potom sme zvyčajne nemali príležitosť a čas chápať vnútorný svet iných.
- Ak sme žili v blízkosti ľudí, ktorí sa ukrývali „za fasádu“, potom sme boli zmätení z toho, že nedokážeme preniknúť za ich pancier.
- Osoba, ktorá sa príliš často zaoberá iba sama sebou, nemôže byť otvorená k prežívaniu iných.
- Osoba, ktorá je zameraná príliš na vonkajšie veci, na vonkajšie aktivity, nemá priestor pre vnútorný svet iných.
- Osoba, ktorá chce vždy hovoriť iba o svojom prežívaní, nedokáže počúvať iných.

Tausch je presvedčený, že aj v dospelosti možno rozvíjať vcítené chápanie. Ak sú dospelí k sebe kritickí, ľahko rozoznajú, že im tieto prejavy chýbajú. Spozorujú, že svojich mladých partnerov väčšinou nevypočujú, že im svojimi dobre mienenými radami vôbec nepomohli. Že mladí ľudia sa im vôbec nezdôverujú, resp. ak sa im zdôveria, nevedia na takéto vyjadrenia mladých ako reagovať.

Podľa Tauscha existujú konkrétne postupy, ktoré aj dospelým umožnia naučiť sa nehodnotiaco chápať iných:

- bezprostredný zážitok takéhoto chápania v skupinovom stretnutí (Encounter groups)
- pozorovanie iných osôb, ktoré sú schopné takýchto prejavov a správania (aj z videozáznamov)
- pokusy správať sa chápacie v rozhovoroch s priateľmi, kolegami a podobne

3. Autenticnosť – úprimnosť / falošnosť

Ak dospelí odpovedajú na otázky mladých, ktoré sa týkajú sexuality, finančného príjmu alebo náboženstva v tom zmysle, že nemajú čas, že nepoznajú na tieto otázky odpovede, resp. považujú tých, ktorí sa na to pýtajú za príliš mladých, podľa Tauscha je to prejav toho, že sa v skutočnosti odpovedi bránia, lebo je im trápne o tom hovoriť. Ich vyjadrenia sú vlastne v rozpore s tým, čo cítia a čo pociťujú.

Konkrétne: diplomant sa vyjadruje o výsledkoch výskumu profesora (v rozhovore s ním) v tom zmysle, že práce, ktoré od neho čítal, sú veľmi hodnotné a zaujímavé. V skutočnosti však považuje jeho výsledky za nevýznamné a dokonca v niektorých bodoch za chybné.

Nielen vyjadrenia, ale aj správanie môže byť v rozpore s tým, čo osoba cíti a čo si myslí:

„Vždy mám strach z toho, že ma iní prehliadnú, preto sa úmyselne správam tak, aby toho neboli schopní. V akomkoľvek styku s inými veľmi dbám na to, aby ma nikto neprekukol.“

Alebo: Správanie a vyjadrenia osoby sú akoby hraním role, ktorá vyplýva z profesie osoby alebo z očakávaní, ktoré sa s danou profesiou spájajú - toto hranie roly však nezodpovedá skutočným citom a mysleniu osoby. Napríklad na nejakom stretnutí hovoria osoby o počasí, politike, o iných alebo o sebe samom. Hovoria však väčšinou povrchno, bez toho, aby vyjadrili, čo skutočne cítia. Tieto vety nehovoria nič o osobe, aká skutočne je, sú to prázdne vyjadrenia, ktoré nemajú nič spoločné s tým, čo osoba skutočne prežíva. Mnohé z týchto rozhovorov sú aj samotnými osobami považované za prázdne.

Osoby môžu byť nečestné a neúprimné aj vo vzťahu k sebe a aj samé pred sebou často niečo len predstierajú. Tausch uvádza takýto príklad: mnohí študenti psychológie predstierajú, že preto išli študovať psychológiu, lebo chcú pomôcť ľuďom. Zamlčujú pred sebou to, že v skutočnosti očakávajú, že im štúdium psychológie pomôže riešiť ich vlastné psychické ťažkosti a že to urobili do určitej miery aj kvôli tomu, že považujú túto profesiu za dobre platenú, resp. že má vysoký status.

Iný príklad (podľa Tauscha): mnohí učitelia tvrdia, že nedokážu správne vyučovať a vychovávať preto, lebo 30 žiakov v triede je veľa, lebo oni sami sú zle platení, lebo majú v triede veľa problémových žiakov. V skutočnosti si nechcú priznať, že sa počas štúdia príliš veľa nenamáhali, že sa im veľmi nechce pokračovať v ďalšom vzdelávaní počas praxe, že sú málo kreatívni na to, aby dokázali vhodne organizovať vyučovací proces.

Možno zhrnúť: falošnosť a neúprimnosť osoby znamená, že vyjadrenia, konanie, gestá a mimika osoby sa odlišujú od toho, čo v skutočnosti cíti, myslí a prežíva. Vonkajšie správanie samotné často predstavuje „fasádu“ (masku) na ukrytie skutočného prežívania. Osoba sa vedome alebo nevedome navonok prejavuje inak, akou je vo svojom vnútornom prežívaní. Nie je sama sebou.

Naopak, pravosť, autenticnosť a úprimnosť sa prejavuje v tom, že osoba sa vyjadruje a koná v súlade s tým, čo cíti a čo si myslí. Neštylizuje sa do nijakej pózy. Chyby alebo nedostatky u seba samej priznáva bez toho, aby niečo predstierala.

Caspari a Tausch (1976) skúmali následky neúprimnosti a falošnosti na iných a dospeli k zisteniu, že tieto charakteristiky osôb úzko súvisia s neurotickými ťažkosťami. Okrem toho zistili, že otvorenosť a úprimnosť je pre veľké množstvo ľudí, žiakov a učiteľov, rodičov, úradníkov, politikov, pracovníkov v závodoch atď. skôr netypická. Títo ľudia nevyjadrujú to, čo cítia, štylizujú sa do určitej pózy. Túto skutočnosť vidia milióny ľudí aj v správaní iných

na televíznej obrazovke. Dokonca, tam je aj ich spontánne správanie plánované. Nevidíme tam žiadne prieknutia, kašľanie, pauzy počas ktorých dotýčný rozmýšľa.

Vo výskume u amerických a anglických učiteľov (Aspy, 1972) a nemeckých učiteľov (Joost, 1976) bola zistená väčšia miera neúprimnosti a falošnosti, ako úprimnosti. Ukázalo sa, že učitelia v prevažnej väčšine hovoria iba to, čo vedia, nie však to, čo si myslia a ešte zriedkavejšie to, čo cítia.

Tausch zhrnul dôsledky falošnosti a neúprimnosti vo vzťahu k iným takto:

- Toto správanie si osvoja mladí ľudia preto, lebo ho vnímajú u dospelých.
- Toto správanie bráni byť mladým ľuďom otvoreným k samým sebe, čím sa brzdí ich osobnostný rozvoj a rozvoj ich duševného zdravia.
- V prípade falošného správania sa dospelých sú mladí ľudia dezorientovaní a nevedia, na čom sú. Takéto prejavy dospelých nie sú schopní pochopiť, ani si vysvetliť.

4. Podpora a „nedirigovanie“, ako spôsoby správania sa / rozkazovanie, dirigovanie

Tausch a Tauschova (1991) charakterizujú túto dimenziu správania pomocou hodnotiacej škály, na základe ktorej sa môže ohodnotiť každý sám, resp. s pomocou inej osoby byť ohodnotený, do akej miery je pre neho toto správanie charakteristické (pozri nižšie). Predtým však opisujú všeobecné charakteristiky tejto dimenzie a jej konkrétnych prejavov v podobe činností takto: „Tieto činnosti sú dôsledkom úcty – vrelosti a ohľaduplnosti, vcíteného chápania a autenticity – úprimnosti. Ak žije osoba v súlade s týmito tromi komplexnými prejavmi a aktivitami, potom je každý jej prejav vo vzťahu k iným vo všeobecnosti nedirigujúci a iných povzbudzujúci“ (str. 244 – 245). Tieto nedirigujúce prejavy umožňujú rozvoj a podporu základných psychických procesov, ktoré sa podieľajú na udzivaní duševného zdravia. Podporujúce a nedirigujúce prejavy majú tu vlastnosť, že sú sociálne reverzibilné, to znamená, že deti a mládež môžu byť vo vzťahu k dospelým vo svojich prejavoch rovnako aktívni bez toho, aby došlo k ujme na cti dospelého osoby. Tieto činnosti podporujú a rozvíjajú zároveň medzilidské vzťahy a uľahčujú podľa Tauscha a Tauschovej (1991) samostatné a zodpovedné učenie sa a uvoľňujú procesy tvorivosti.

Na otázku, prečo je potrebné presnejšie charakterizovať tieto prejavy keď, ako bolo vyššie uvedené, sú automatickým dôsledkom opísaných troch základných dimenzií, odpovedajú autori v tom zmysle, že ich konkrétny opis predsa len časti učiteľov môže uľahčiť osvojenie konkrétnych prejavov. Majú na mysli tých učiteľov, ktorí sa predchádzajúcim trom dimenziám naučili a chýbajú im jednoznačné predstavy, ako môžu vyzeráť konkrétne prejavy nedirigujúceho správania. Ďalším dôvodom je to, že súčasný život je plný dirigovania a

usmerňovania a mnohí učitelia a rodičia to takto aj cítia. Ak sa však pokúsia byť menej dirigujúci a správajú sa zdržanlivo a pasívne, výsledok je skôr negatívny. Inak povedané, správať sa nedirigujúco, neznamená byť pasívny a nízka kontrola neznamená žiadnu kontrolu.

Aké sú teda základné charakteristiky nedirigujúceho, resp. dirigujúceho správania? Nižšie sú uvedené tak, ako ich usporiadali Tausch a Tauschova (1991).

Žiadne podporujúce a nedirigujúce činnosti

- iným nedáva žiadné ponuky, nenavrhuje žiadne alternatívy, neposkytuje žiadne informácie
 - pre iných nevyhľadáva žiadne materiály a nie je zdrojom pomoci, nie je sám ochotný byť im k dispozícii
 - iným neposkytne žiadnu spätnú väzbu, nedá sa s ním na ničom dohodnúť, nedajú sa s ním dohodnúť žiadne pravidlá
 - s iným nie je ochotný sa podeliť o skúsenosti, nie je ochotný sa zúčastniť spoločných aktivít
 - inej osobe sťažuje prejavovať podporujúce a nedirigujúce správanie voči ľuďom
- Zhrnuté: Činnosti a aktivity osoby nie sú v súlade s úctou – vrelosťou a ohľaduplnosťou, vcíteným chápaním a autenticnosťou – úprimnosťou.

Veľký počet podporujúcich a nedirigujúcich činností

- iným dáva ponuky, navrhuje im alternatívy, poskytuje im informácie
 - iným pomáha nájsť materiály (napríklad zrozumiteľné texty k nejakej téme) a ponúka svoju vlastnú pomoc, je ochotný byť k dispozícii (je ochotný porozprávať sa)
 - iným poskytuje spätnú väzbu, dá sa s ním dohodnúť a dajú sa s ním dohodnúť pravidlá
 - je ochotný sa spolu s iným učiť a deliť o skúsenosti, je ochotný sa zúčastnene podieľať na spoločných aktivitách
 - inej osobe uľahčuje a umožňuje prejavovať podporujúce a nedirigujúce aktivity
- Zhrnuté: Činnosti a aktivity osoby sú v súlade zodpovedajú prejavom úcty – vrelosti a ohľaduplnosti, vcítenému chápaniu a autenticnosti – úprimnosti.

Možno zhrnúť: Štyri typy (dimenzie) správania: úcta (akceptovanie) - vrelosť - ohľaduplnosť / neúcta (ponižovanie) - chlad – odmeranosť, vcítené chápanie iných / bezohľadnosť, autenticnosť - úprimnosť / falošnosť, podpora a „nedirigovanie“ ako spôsob správania sa / rozkazovanie, dirigovanie, považujú Tausch a Tauschova (1991) za vhodnejšie,

ako tradičné opisy typov a štýlov správania. Pod tradičnými typmi správania majú na mysli demokratický štýl, autokratický štýl a tzv. laissez-faire štýl výchovného správania, o ktorých sa predpokladá, že prvý z nich má priaznivé sociálno - integratívne účinky, zvyšné dva predvážne nepriaznivé účinky. Aj citovaný autorský pár uskutočnil v rokoch 1955 – 1965 výskumy týchto štýlov a získané zistenia (odvolávajú sa aj na pionierske práce Lewina v tejto oblasti) poskytujú materiál pre komplexnú analýzu a názornú demonštráciu, ako by mal vyzerat' priaznivý a nepriaznivý štýl výchovného správania. Nevýhody týchto typologických konceptov však viedli Tauscha k tomu, že ich neskôr pri charakterizovaní správania učiteľov a vychovávateľov nepoužíval. Konkrétne:

- charakteristiky týchto štýlov sú z hľadiska konkrétnych prejavov nepresné, definujú iba extrémne prejavy emocionálnej a riadiacej dimenzie, avšak vyjadriť tieto prejavy v rôznych stupňoch pomocou týchto štýlov, nie je možné
- v obsahu uvedených štýlov chýbajú aktivity a prejavy, ktoré by vyjadrili vcítené chápanie a úprimnosť vo vzájomných vzťahoch

Okrem toho, Tausch a Tauschova (1991) sa domnievajú, že je možné demokratický a autokratický štýl integrovať do ich dimenzií správania: demokratický štýl sa vyznačuje silnou mierou emocionálnej dimenzie úcta – vrelosť a ohľadupnosť a súčasne nízkou, resp. strednou mierou dimenzie dirigovania. Autokratické správanie sa dá charakterizovať silnou mierou negatívnej emocionálnej dimenzie bezohľadnosť ako protiklad vcíteného chápania ako aj vysokou mierou dimenzie dirigovania.