



VYBRANÉ KAPITOLY Z PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE

JAN SVOBODA

OSTRAVA 2018

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGICKÉ A ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE

VYBRANÉ KAPITOLY Z PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE

Recenzovali:

Doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D., Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita
v Opavě

© Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2018

© PhDr. Jan Svoboda

ISBN 978-80-7599-080-8

POUŽITÉ GRAFICKÉ SYMBOLY



Průvodce studiem



Cíl kapitoly



Klíčová slova



Kontrolní otázky



Pojmy k zapamatování



Shrnutí



Korespondenční úkol



Řešený příklad



Cvičení



Literatura

OBSAH

Slovo úvodem	1
1 Předmět pedagogické psychologie	2
2 Socializace	5
3 Vývoj kognitivních procesů v ontogenezi podle J. Piageta	12
4 Prepuberta, puberta	17
4.1 Prepuberta.....	17
4.2 Puberta	19
5 Adolescence	26
6 Schopnosti a dovednosti	32
7 Pozornost	35
8 Paměť	41
8.1 Typy paměti	42
9 Myšlení a řeč	45
10 Pojem, širší a užší pojetí učení (mechanismy, druhy)	50
10.1 Základní psychologické teorie učení.....	52
10.2 Učení způsobům řešení problémů, sociální učení.....	53
11 Učební styly, transfer, zapomínání	57
12 Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů	62
13 Práce s žáky s různou úrovní schopností	68
14 Struktura a dynamika skupiny	72
15 Školní třída jako sociální skupina	77
16 Sociometrie	81
17 Sebesystém žáka	84
18 Negativní jevy (agrese, šikana, drogy)	88
18.1 Agrese	88
18.2 Šikana.....	91
19 Typologie učitele	96
19.1 Typologie vytvořena W. O. Döringem	96
19.2 Typologie – E. Luka:	98
19.3 Typologie – E. Vorwickel:.....	99
19.4 Typologie - Ch. Caselmann:	99
Závěr	102

Obsah

Literatura.....103

Slovo úvodem

Význam pedagogické psychologie zůstává utajen všem, kteří nepřicházejí do kontaktu s dětmi, případně mládeží. A naopak – její poznatky se stávají významným pomocníkem, chceme-li pochopit chování a jednání dítěte, žáka, studenta, pokud chceme být profesionálem a ne „jen“ rodičem, který má plné právo dělat chyby při vedení svého dítěte ke vzdělávání, protože je odborníkem v jiné oblasti lidské činnosti.

Předkládaný textový materiál je tedy vstupní pomůckou těm, kteří se z jakéhokoliv důvodu chtějí seznámit se základy pedagogické psychologie, přijmout její význam a uvědomit si, že poznání přináší jen další a další otázky. A hledání odpovědí, je pokrok.

Kéž vám text slouží.

Jan Svoboda

1 Předmět pedagogické psychologie



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- zařadit pedagogickou psychologii do systému psychologických věd



Klíčová slova

pedagogická psychologie, předmět a obsah

Pedagogická psychologie je odvětví psychologie, které zkoumá otázky výchovně vzdělávací praxe z psychologického hlediska. Psychologicky analyzuje průběh, podmínky a výsledky výchovy a vyučování a sleduje žáky a výchovné pracovníky v jejich vzájemném působení.

Předmět pedagogické psychologie:

Pedagogická psychologie se zabývá aplikací psychologických poznatků v pedagogické praxi, tj. ve vyučování a výchově dětí, mládeže i dospělých. Zkoumá změny v osobnosti jedince podmíněné a navozené výchovně vzdělávacím procesem (→ sociální a výchovné stimuly).

Pedagogická psychologie řeší:

- otázky poznávání žáků (dětí i dospělých)
- zvláštnosti jednotlivých vývojových etap osobnosti ve vztahu k vyučování a výchově
- problémy psychologických základů vyučovacího procesu, účinnosti didaktických postupů a motivace v pedagogickém procesu
- problémy poznávací činnosti a jejího rozvoje ve výchovně vzdělávacím procesu
- problémy psychologických základů výchovy (tělesné, intelektuální, estetické, polytechnické, volní, charakterové, citové a mravní), problém kázně z hlediska psychologického
- problémy psychologie žákovského kolektivu, jeho utváření a ovlivňování
- vliv základních činitelů vývoje na osobnost (dědičnost, prostředí, výchova, sebevýchova)
- problémy mechanismů utváření duševních zvláštností (socializace, nápodoba, ztotožnění) během výchovné a vzdělávací činnosti

- Tím pedagogická psychologie přispívá k vytvoření pedagogické teorie, ke vzdělávání učitelů a ostatních výchovných pracovníků a k využití psychologie ve výchovné praxi.

S pedagogickou psychologií souvisí psychologie školní a učitelská.

Psychologie školní = odvětví, které zkoumá a hledá možnosti uplatňování psychologických poznatků, prostředků, metod a technik v podmínkách práce školy; přitom využívá výsledky vlastního výzkumu i psychologie pedagogické, obecné, vývojové a sociální

Učitelská psychologie (psychologie pro učitele) = odvětví, které shrnuje poznatky a metody ze souboru psychologických věd pro potřebu učitelů

Vztah pedagogické psychologie (PP) k jiným vědám:

- PP a *obecná psychologie*: obě se zabývají mechanismy chování a prožívání, ale PP je zaměřena speciálně na formování lidské osobnosti v procesu vyučování a výchovy ve škole i rodině. Z obecné psychologie čerpá PP teoretická východiska.
- PP a *vývojová psychologie*: obě se zabývají psychologickými zvláštnostmi určitých věkových období, ale PP si především všímá, jak jsou tyto zvláštnosti ovlivňovány vyučováním a výchovou
- PP a *pedagogika*: obě se zabývají výchovou a vzděláním, ale PP se primárně zabývá tím, jak vyučování a výchova působí na psychiku a osobnost člověka, zatímco pedagogika se zabývá primárně zkoumáním toho, jak optimálně vyučovat a vychovávat z hlediska cílů výchovy a vyučování.
- PP a *sociální pedagogika*: obě se zabývají žáky a výchovou, ale sociální pedagogika je zaměřena na výchovu jako společenský jev a na školní třídu jako společenskou skupinu. PP je zaměřena na psychiku konkrétního žáka formovanou skupinami i jedinci ve výchovně-vzdělávacím procesu, zejména ve škole a v rodině.



Shrnutí

- pedagogická psychologie se zabývá aplikací psychologických poznatků v pedagogické praxi
- je zařazena do systému psychologického aspektu člověka jako jedince i skupiny
- vychází z pojmů definovaných dalšími odvětvími psychologických věd
- nabízí poznatky svého výzkumu ostatním pedagogickým a psychologickým disciplínám



Pojmy k zapamatování

pedagogická psychologie v systému věd, aplikace poznatků pedagogické psychologie



Kontrolní otázky

1. Co je hlavním úkolem a smyslem pedagogické psychologie?
2. Na které psychologické disciplíny navazuje (terminologicky, výzkumně)?
3. Kterým disciplínám nabízí své poznatky a jsou zde uplatnitelné?



Literatura:

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK, 1993

ČÁP, Jan. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002

2 Socializace



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vymezit pojem socializace a prezentovat jeho význam v životě lidského jedince
- popsat evoluční postup jednotlivých stadií a tím získat podklady k tvorbě hypotéz u dítěte – žáka, kdy byl daný proces narušen



Klíčová slova

socializace, individuace, kulturní návyky, rodina, společenské vzorce chování

Socializace je proces přizpůsobování se vnějším podmínkám (lidem, skupinám, společenstvím, tradicím, normám, zákonům, hodnotám, kultuře). Dochází při ní k zvnitřňování vnějších norem. Jedinec se postupně učí orientovat v daném sociokulturní prostředí a osvojuje si účelné chování vhodné pro toto prostředí. Každý člověk si po svém vytváří obraz o sobě a o světě, snaží se prezentovat sám sebe před druhými, aktivně působí na své prostředí a spoluvytváří svou osobnost. Proto také socializací nevznikají ve stejném prostředí stejné osoby, ale rozmanité individuality. Socializace v sobě obsahuje individualizaci – formování odlišných, jedinečných osobností.

Problém nastává při izolaci. Pokud je v ní dítě od narození, dochází k deficitu lidské psychiky. Dítě se chová jako lidem fyziky podobní živočichové (např. „vlčí děti“).

Během procesu socializace se z biologické bytosti stává bytost lidská. Člověk si postupně osvojuje lidské psychické vlastnosti.

Vágnerová: „Socializace je celoživotním procesem utváření a vývoje člověka ve společenskou bytost. Tento proces probíhá ve vzájemné interakci jedince a společnosti.“

Souběžně se socializací se vyvíjí i řada potřeb:

- potřeba autonomie
- potřeba perspektivní orientace na krátkodobé i dlouhodobé cíle

Proces socializace je procesem permanentním. Dětská zkušenost nestačí pro život v dospělosti. Rané sociální učení je později modifikováno. Vliv začínají mít mimorodinné instituce a organizace, se kterými je jedinec v kontaktu (náboženské, politické). Jedinec musí přijímat nové role. Dochází k resocializaci, vytváří se korektivní zkušenosti. Traumatické a silné afektogenní zkušenosti se mohou udržet po celý život.

Podporou socializačního procesu jsou specifické instituce (školy) a masmédiá.

Dělení socializace:

I. socializace primární

Tato socializace probíhá do třetího roku života a uskutečňuje se prostřednictvím rodinné výchovy. Končí ve chvíli uzavření individualizace jedince. Normy získané v tomto období, jsou většinou stabilní, ale mohou se ještě v průběhu života změnit.

Primární socializace má podle Nakonečného tyto aspekty:

1. Osvojení si základních kulturních návyků (stravování, hygiena, sebeobslužné činnosti, slušné chování)
2. Užívání předmětů běžné denní potřeby přiměřeně jejich funkci (souvisí s kulturními návyky)
3. Osvojení mateřského jazyka a dalších forem sociální komunikace
4. Osvojení základních poznatků o přírodě a společnosti a základní časoprostorová orientace
5. Osvojení sociálních rolí přiměřených věku a pohlaví
6. Orientace v základních společenských normách a hodnotách
7. Postupný vývoj sebekontroly a volní regulace chování, postupný přechod od přirozeného dětského egoismu k prosociálnímu chování

II. socializace sekundární

Sekundární socializace probíhá od třetího roku života, uskutečňuje se opět rodinně, dále ve škole a v přímém kontaktu s vrstevníky.

III. socializace terciární

Terciární socializace probíhá v dospělosti a zahrnuje veškeré přejímání jedince, jenž je v interakci se svým sociálním okolím.

Socializaci lze rozdělit i jinak. E. H. White ji dělí na tyto tři úrovně:

1. úroveň mikrosystému – socializace v rodině a ve skupině vrstevníků
2. úroveň mezosystému – škola, VŠ
3. úroveň makrosystému – socializace uskutečňovaná z hlediska příslušnosti k určité společenské vrstvě, pohlaví a věku

Výsledek socializace:

Výsledkem procesu socializace je rozvoj specifických lidských vlastností a kompetencí, schopnost je regulovat podle pravidel společnosti a upravovat podle aktuální situace. A to v interakci s lidmi, sociálními skupinami i celou společností. Předpokladem a zároveň i výsledkem socializace je individualita osobnosti.

Podle A. Bandury je cílem úspěšné socializace nahrazení externích sankcí vnitřními kontrolami. Jedinec se řídí společenskými normami, aniž by se uplatňoval vnější tlak. Funguje u něj autoregulační systém – vůle, která vzniká internalizací postojů a hodnot.

Funkcí socializačního procesu je integrace jedince do společnosti.

Každá společnost vytváří typ průměrné modální osobnosti, která má ty nejžádoucnější vlastnosti. Tento ideál je cílem socializace. Sociální tlaky podporují žádoucí vlastnosti a trestají nežádoucí. Modální osobnost je nejvýstižnější charakteristikou příslušníka dané společnosti s jejími typickými rysy a vlastnostmi.

Příslušenství ke stejnému společenství je zdrojem jistoty. Naopak výskyt v cizí společnosti způsobí, že jedinec neví, co má očekávat, je v nejistotě a ohrožení.

Sociální učení:

Proces socializace se uskutečňuje prostřednictvím sociálního učení. Sociální učení je způsob, kterým se jedinec přizpůsobuje požadavkům okolí.

Formy sociálního učení:

a) Přímé posilování

Jedná se o sociální učení ve formě odměn a trestů. Odměna a trest by měly mít výchovný účinek a formu tzv. přirozených důsledků. Odměna může být materiální i nemateriální a existují případy, kdy má negativní účinek. Negativní dopad má odměna pokud je nespravedlivá, nepřiměřená, nebo příliš častá, automatická.

b) Nápodoba

Tato forma sociálního učení patří k dominantním do období mladšího školního věku. Jedinec napodobuje po někom chování, postoje, hodnoty, činnosti a to v případě, kdy se mu to vyplácí nebo za ně dostane odměnu. V předškolní věku dítě napodobuje především rodiče.

c) Identifikace

Jedinec přejímá všechny vyzorované způsoby chování svého modelu, který si vzal za vzor. Lze rozlišit tyto druhy identifikace:

- sekundární posilování: jedinec si zvolí za vzor osobu, která ho odměňuje nebo chválí
- zástupné posilování: jedinec si vezme za vzor osobu, která je odměňována
- anticipace strachu: jedinec si vybere za vzor osobu, u které se obává odnětí lásky nebo náklonnosti
- jedinec si zvolí osobu, která má moc
- jedinec si vybere osobu, se kterou má shodné rysy

Výsledek socializace:

Procesem socializace se postupně vyvíjí a utváří tyto složky vědomí:

- Sebepoznání
- Sebeuvědomění: schopnost poznat a hodnotit vlastní znalosti, chování, zájmy, ideály a motivy. Je to první předpoklad sebevýchovy – autoregulace.
- Sebehodnocení: obraz o sobě, sebepojetí. Vzniká na základě posuzování sebe sama ve vztahu k ostatním.
- Sebekoncepce: prožitek vlastního já. Je to vztah člověka k sobě samému, který je založen na sebeuvědomování, sebepoznání a sebehodnocení. Bez sebekoncepce a sebeobrazu nemůže být sebeakceptace, tedy sebepřijetí.

Dále socializace zahrnuje:

- vývoj empatie
- vývoj sociální kontroly
- učení se postojům, sociálním rolím a sebemonitorování

Vágnerová: *„Respektováním pravidel člověku umožňuje uchovat si přijatelnou sociální pozici a tím i přijatelné sebehodnocení.“*

Produktem socializace je systém rolí, hodnot, návyků, zvyků a stereotypů charakteristických pro každou individuální osobnost.

Efektivita socializace je úroveň psychosociální vyspělosti jedince. Existují odchylky od normy, deviace, deviantní chování.

Adekvátní průběh socializace zajišťuje duševní zdraví, psychosociálně vyspělé chování, rozvoj osobnosti jedince přiměřeně k věku a sociálnímu začlenění.

Průběh socializace:

Nejintenzivnější a nejvýznamnější je proces socializace v dětství. Vyvíjí se základní osobní vlastnosti, postoje a vzorce chování. Sociální prostředí vytváří rodina. Předpokladem dobrého sociálního rozvoje je akceptace dětí rodiči bezpodmínečně, bez ohledu na jejich vlastnosti a kompetence. Každá socializace má svůj individuální, specifický průběh.

Období kojence:

- kojeneček navazuje vztah s matkou
- vnímá svět, jak mu jej prezentuje matka
- v budoucnu bude očekávat od lidí to, co od matky
- vytváří se základ sebepojetí

Období batolete:

- projevují se první socializační zkušenosti
- socializace probíhá hlavně v rodině
- přijetí dítěte rodiči se odráží na primární sebedůvěře
- vytváří se kognitivní stereotypy
- vytváří se nové sociální role, které dítě v rodině získává
- učí se normám, pravidlům chování, což je předpokladem adekvátní socializace

Předškolní věk:

- kontakt s větším množstvím lidí, už i mimo oblast rodin
- další souřadné i podřízené role
- rozvoj verbální komunikace
- přijímání hodnotového systému dospělých
- normy chování se stávají součástí osobního hodnotového systému
- vytváří se vnitřní kontrolní systém – svědomí

Školní věk:

- významný vliv školy
- nové prostředí stimuluje rozvoj dalšího sociálního vývoje
- normy školy jsou obecnější a někdy odlišné než pravidla chování a hodnoty rodiny
- dítě už není přijímáno bezpodmínečně, ale podle svého chování (zároveň může ovlivnit hodnocení vlastním úsilím)
- získání role školáka, žáka
- důležitá vrstevnická skupina:
 - interakce na souřadné úrovni
 - různé role s odlišným statusem
 - prosazování se, kooperace
 - učení se altruismu

Střední školní věk:

- diferenciaci dětské skupiny
- trvalejší role spojené s určitým postavením – to má vliv na rozvoj kompetencí, sebehodnocení
- normy vrstevnické skupiny mají větší význam než normy dospělých
- vytváří se schopnost jednat jako skupina – proto je důležité být skupinou akceptován

Dospívání:

- emancipace ze závislosti na rodině
- diferenciaci v oblasti sociálního chování

- nové role
- jedinec dovede podřídít své potřeby sociálně významnějším hodnotám

Dospělost:

- vývojově podmíněné proměny sociálního postavení
- už plné začlenění do společnosti
- nové role (partnerská, rodičovská, profesní)
- změny rolí bývají stresující, usnadnění probíhá pomocí rituálů (př. svatba)

Stáří:

- proměny rolí, postojů, vztahů k normám
- změny – člověk může začít rigidně lpět na postojích, dodržování určitých norem

Pojetí socializace a retroaktivní socializace

Až do 70. let 20. století existovala dvě odlišná pojetí socializace.

- pojetí B. F. Skinnera (behaviorismus), který tvrdil, že operetní systém podmiňování chování formuje jedince tak, jako sochař formuje kus hlíny. (behaviorismus)
- pojetí S. Freuda, podle kterého je socializace proces, jímž společnost, reprezentována rodiči nutí vzpurné dítě do obecně uznávaných konvencí.

Tato dvě pojetí byla právě v 70. letech nahrazena Schafferovým, které vnímá model socializace jako vzájemnou interakci rodiče – dítě. Dítě je zde chápáno jako aktivní účastník vlastní socializace. Děti tedy působí i na rodiče a to už svou samotnou existencí, svými zvláštnostmi a problémy. Ovlivňují cíle, možnosti realizace, sebepojetí a sebehodnocení svých rodičů. Tomuto procesu se říká socializace retroaktivní, bilaterální



Shrnutí

- socializace je celoživotní proces integrování lidského jedince do společnosti
- daný proces dělíme na jednotlivá stádia (primární sekundární, terciální)
- obsahuje také individuaci, tvorbu sebeobrazu, základy pro sebeoceňování
- sociální izolace má pro jedince doživotní následky



Pojmy k zapamatování

proces socializace, role rodiny, individuace, sociální izolace, tvorba sebehodnocení



Kontrolní otázky

1. Je možné proces socializace zastavit?
2. Jaký význam má proces socializace v životě člověka?
3. Je socializace a individualizace v rozporu?
4. Co jsou klíčové body v jednotlivých fázích socializace a proč?



Literatura:

ERIKSON, Erik. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové noviny, 1994

HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Portál, 2003

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada, 2007

3 Vývoj kognitivních procesů v ontogenezi podle J. Piageta



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vysvětlit cíl této části Piagetovy práce a její přínos k objasnění vývoje lidského myšlení
- popsat jednotlivá stadia vývoje a na jejich základě si uvědomovat, kde jsou a v jakém věku hranice poznání dítěte



Klíčová slova

vývoj, zrání, učení, sociální zkušenosti

Pokud chceme dobře pochopit Piagetův pohled na dítě, představme si, že dítě je jakýsi malý badatel. Dítě provádí určité pokusy s věcmi a lidmi kolem sebe i samo se sebou – zkouší, co se stane, když... Při každé nové příležitosti, kdy dítě potká nový předmět svého zájmu a zkouší dosavadní fungující teorii. Když nefunguje, dítě vypracuje teorii novou. V Piagetově teorii se tyto teorie nazývají schémata. Každou novou událost dítě začlení do hotového schématu. Tento proces Piaget nazývá asimilace. Když situace nezapadá do dosavadního schématu, nastává jeho modifikace – toto Piaget nazývá akomodace.

Psychologové i učitelé si kladli otázku, které faktory nejvíce ovlivňují přechod z jednoho stádia do druhého. Piaget tvrdí, že se jedná o čtyři faktory a to:

1. zrání
2. učení
3. sociální zkušenosti
4. ekvibrace

Ani jeden z těchto 4 faktorů nepůsobí osamoceně; pro zdárný vývoj dítěte je nutná jejich spolupráce.

Piaget předpokládal, že existují 4 hlavní stadia kognitivního vývoje:

- 1) **senzomotorické stádium** (od narození do 2 let)
- 2) **Předoperační stádium** (2 – 7 let)
- 3) **stádium konkrétních operací** (7 – 11 až 12 let)
- 4) **stádium formálních operací** (11 až 12 let a více)

Děti procházejí stádii v uvedeném pořadí, nemohou žádné stadium přeskočit

Tabulka 1: Stádia kognitivního vývoje podle Piageta

Přibližný věk	Stádium	Hlavní schémata nebo metody reprezentace zkušenosti	Hlavní vývojové trendy
Do 2 let	Senzomotorické	Děti využívají senzorní a motorické schopnosti k objevování a porozumění prostředí. Při narození mají pouze vrozené reflexy, s kterými se vydávají do světa. Na konci senzomotorického období ovládají již senzomotorickou koordinaci.	Děti získávají primitivní vědomí svého „self“ a druhých, učí se, že objekty existují, i když je nevidí (objektní stálost) a začínají internalizovat behaviorální schémata, která produkují představy a mentální schémata.
2 – 7 let	Předoperační	Děti používají symbolů (představ a jazyka) k reprezentaci a porozumění různým aspektům prostředí. Reagují na objekty a události podle způsobu, jakým se jim jeví, že jsou. Myšlení je egocentrické, tzn. děti si myslí, že každý vidí svět stejně, jako ho vidí ony.	Děti začínají ve svých hrách používat představivost. Postupně si začínají uvědomovat, že ostatní lidé nemusejí vždy vidět svět tak, jak jej vidí ony.
7 – 11 let	Konkrétních operací	Dítě získává a používá kognitivní operace (mentální aktivity, které jsou součástí logického myšlení).	Děti již nejsou nadále klamány vzhledem. Spoléhání se na kognitivní operace jim umožňuje porozumět základním vlastnostem a vztahům mezi objekty a událostmi v

			každodenním životě. Stávají se více zběhlými ve vyvozování motivů pozorováním druhých lidí a okolností, za kterých se objevují.
11 a více	Formálních operací	Kognitivní operace adolescentů jsou reorganizovány způsobem, který jim umožňuje operovat nad operacemi (přemýšlet o tom, jak přemýšlejí). Myšlení je nyní systematické a abstraktní.	Logické myšlení již není nadále limitováno konkrétností a pozorovatelným. Adolescenti rádi přemýšlejí o hypotetických věcech, v důsledku čehož se stávají spíše idealisty. Jsou schopni systematického deduktivního uvažování, které jim dovoluje zvažovat mnoho možných řešení problému a vybrat správnou odpověď.

Stimulace myšlení v průběhu učebního procesu:

Schopnost jasně a správně myslet, v níž jsou obsaženy schopnosti sledovat linii uvažování, chápat pojmy a samostatně zkoumat, zaujímá samozřejmě ústřední postavení ve vzdělávání dítěte. Ať se učí kterémukoli předmětu, pokud nechápe, co se po něm chce, nebo pokud nerozpoznává a neřeší problémy, s nimiž se při učení setkává, nemůže dosahovat skutečného pokroku.

Pro stimulaci myšlení ve škole je důležitý další významný přístup ke kognitivnímu vývoji a to „zpracování informace“.

To, co je nazýváno zpracování informace, se v mnoha ohledech podobá piagetovskému přístupu; někteří teoretici zpracování informace se ztotožňují s moderními neopiagetovci. Přístup zpracování informace se zabývá tím, jak děti rozpoznají, kódují, uchovávají a vybavují si informaci při řešení kognitivních úloh. Na úrovni školy je důležitým úkolem učitele přesně zjistit:

- které klíčové prvky potřebuje dítě rozpoznat, aby zvládlo daný úkol
- jak lze tyto prvky nejlépe vztáhnout k sobě navzájem a k již existujícímu poznání
- v jaké formě mohou být nejučinněji uloženy v paměti

- jakými prostředky mohou být vhodně vybírány a vybavovány řešení nových problémů

Každý z těchto procesů obsahuje subprocesy:

- třídění
- pořádání – přístupování k jednotlivým krokům řešení problémů v logickém sledu
- přiřazování – nacházení podobnosti mezi novou úlohou a tím, co už je známo

Když vezmeme v potaz Piagetovu teorii kognitivního vývoje, může se zdát, že schopnost dítěte vyrovnávat se s prostředím a řešit problémy závisí rozhodující měrou na zrání, jež učitel nemůže žádným způsobem ovlivnit, a nemůže tedy mít žádný vliv na to, jak rychle dítě každým ze zjištěných stadií prochází. Takový názor je však nesprávný, a to ze dvou důvodů.

1. ve svých výzkumech se Piaget soustřeďuje na to, jak dítě s informací zachází, nikoliv jaký druh informace mu vybíráme a předáváme. O tom rozhoduje učitel. Učitel tedy takto určuje obsah kognitivních struktur, které, jak ukazuje Vygotskij, dítě užívá při svém přístupování ke světu.
2. věková rozmezí udávaní pro každé stadium a substadium vymezené Piagetem jsou pouze přibližná. Piaget vývoj dětí podcenil. Některé děti mohou projít některými stadii rychleji, než je norma, jiné pomaleji.

Role učitele by tedy v kognitivních vývoji jedince mohla být klíčová. Celé dílo teoretiků naznačuje, že zrychlení v kognitivním vývoje možné je, zvláště pokud více porozumíme procesům, jimiž dítě zpracovává, kóduje a vybavuje informaci.

Učitel tedy může mít značný prostor, jak urychlovat pokrok dítěte vývojovými stadii tím, že bude předkládat látku vhodným způsobem, který přizpůsobí tomu či onomu stadiu kognitivního vývoje dítěte. Chyby, které učitel může na první pohled vnímat jako neomluvitelné, mohou být ve skutečnosti prostě jen doklady o tom, že se dítě pokouší porozumět látce na úrovni svých současných kognitivních struktur.

Co to znamená pro učitele:

- učitel by měl být vnímavý vůči úrovni, na které dítě myslí
- úroveň rozvoje chápání dítěte má být brána v úvahu při tvorbě vyučovacích metod
- dětem by mělo být dopřáno jazykově podnětné prostředí a učitel by si měl stále ověřovat, zda děti rozumí významům slov, které užívá
- chyby dítěte by měly být vysledovány vždy zpátky až ke konkrétnímu bodu, kde vznikly
- značná část učení závisí na řešení poskytnutém učitelem



Shrnutí

Piaget definoval 4 stádia vývoje kognitivních procesů

- senzomotorické (0 – 2 let)
- předoperační (2 – 7 let)
- konkrétních operací (7 - 12 let)
- formálních operací (12 a dále)



Pojmy k zapamatování

senzomotorická stádia, stimulační myšlení



Kontrolní otázky

1. Čím se zabývá Piagetova teorie vývoje kognitivních procesů?
2. Jaká stádia vývoje definuje?
3. K čemu slouží rodiči, učitelé, odborníkovi, znalost jednotlivých stádií?



Literatura:

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2004

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003

4 Prepuberta, puberta



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat dané věkové období
- vyjmenovat základní změny, které v tomto období probíhají v úrovni fyzické i psychické
- uvědomovat si nutnost citlivého přístupu k dospívajícím v tomto vývojovém stádiu



Klíčová slova

E. Erikson, S. Freud, prepuberta, puberta, tělesné znaky, duševní projevy, zrání

Dospívání je velmi dynamickým obdobím v životě člověka, které modifikuje všechny složky jeho osobnosti. Je to přechodné období mezi dětstvím a dospělostí. Je jakýmsi druhým zrodem člověka, biologickým i psychosociálním.

Podle E. Eriksona (1964) je dospívání charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti. Pohlavní dospívání, jemuž v tomto věku přikládá Freud prvořadou roli, Erikson považuje pouze za jednu, i když důležitou součást identity. V dospívání je pro něj důležitější vlastní osamostatnění jedince od rodiny. Více než sexuální stránku dospívání zdůrazňuje jeho psychosociální aspekt. Dospívání probíhá mezi 11. až 20. rokem života člověka. Toto poměrně dlouhé období má několik fází, které se od sebe podstatně liší. Dospívání bývá děleno nejméně na dvě, častěji na tři období. V našem textu budeme sledovat vývojové změny ve třech fázích:

- počátky dospívání jako prepuberta
- pohlavní dozrávání jako puberta
- duševní dozrávání jako adolescence

4.1 Prepuberta

Počátky dospívání jsou spojeny především s rychlým nástupem biologických změn. Tělesné dozrávání se začíná projevovat mezi 11. až 12. rokem zrychlením tělesného růstu. Růstové změny mají určitou posloupnost. Na samém počátku jsou dítě i jeho rodiče překvapeni neúměrně velkým růstem chodidla nohy ve vztahu k postavě, která se ještě nezačala vyťahovat. Následuje růst končetin, dítě chodí jakoby na chůdách a jeho pavoučí vzhled u okolí často vyvolává přirovnání: „je samá ruka, samá noha.“ Hlava a trup, svalstvo a vnitřní orgány rostou později. Větší hmotný objem dítěte je často nedostatečně zásoben okysličenou krví, což může vést k malátnosti i občasným mdlobám zaznamenávaným více u děvčat.

Vedle růstu postavy a změny jejích proporcí se začíná měnit i endokrinní systém. Žlázy s vnitřní sekrecí produkují více hormonů a do činnosti jsou uváděny i pohlavní žlázy, které podmiňují patrné tělesné změny, jakými jsou sekundární pohlavní znaky. Protože vývoj tělesný i duševní u děvčat nastupuje dříve, může změna dětského těla vyvolat u dospívající dívky negativní odezvu. Dívka začne realitu popírat například velkým svetrem, pod kterým se schovají prsa, nebo se před lidmi izoluje, odmítá chodit se koupat na veřejné koupaliště a lépe tam, kde by mohly být vidět změny na její postavě.

Na předčasné dospívání, které může budít také změněné chování dospělých podle toho, jaké asociace jim navozuje, mohou dívky reagovat i zásadnějším způsobem. Ten může mít až charakter odchylky chování od normy a projeví se například mentální anorexií. Děvče nejí, protože v rámci hubnutí se ztrácí sekundární pohlavní znaky a tím je problém zdánlivě vyřešen.

Ranější dospívání chlapců nebývá tak obtížně prožíváno jako předčasné tělesné dospívání dívek. Příčinou je dřívější dospívání děvčat, a to ve chvíli, kdy jsou vrstevníci obojího pohlaví ještě většinou fyzicky i psychicky infantilní. Nápadnost změn u děvčat je také větší než u chlapců, kde dospívání přináší především změnu ve výšce postavy. U chlapců je ze sociálního hlediska růst postavy a posléze svalů významný. Sekundární znaky nejsou na první pohled viditelné a zneklidňující. Navíc je vyšší postava chlapce sociálně akceptovaná i dospělými. Ve společnosti vrstevníků je vysloveně výhodná, protože představuje větší prestiž. Sociální status v tomto věku je ještě hodně dán fyzickým vzhledem a silou. Vysoká postava dívky je obecně méně sociálně žádoucí, neodpovídá sociokulturním ideálům dívčí krásy.

Pomalejší tělesné dospívání je zase větším problémem chlapců než děvčat. Brzy dospívající chlapci bývají populární, sebejistí, často zaujímají vůdčí roli. Malý, slabý, tělesně nevyvinutý chlapec mívá

nízký sociální status, bývá častěji objektem šikanování nebo jiných agresivních reakcí vyspělejších vrstevníků. Nevyspělá dívka sice není sociálně atraktivní, ale chování vrstevnic nebývá tak agresivní jako v chlapecké společnosti.

Identita a introvertnost

Tělové schéma je sociálním reprezentantem vlastní identity. Je první informací, kterou v sobě dítě dostává a kterou také signalizuje svou osobnost sociálnímu okolí. Reakce dospělých i vrstevníků mohou být velmi rozmanité. Počátky dospívání dítěte jsou spojeny s prožitky ztráty jistoty a tedy s určitou citovou zátěží, se kterou se dospívající musí vyrovnat. Vzhledem k tomu, že změny spojené s dospíváním nepřichází u všech jedinců ve stejnou dobu, dítě je mezi vrstevníky se svými problémy osamoceno. Přestává vyhledávat dětskou společnost. Pro prepubertu je charakteristická v chování i prožívání introvertnost. Dítě se stahuje více do sebe, volí klidnější činnosti, začíná více číst a hledat odpovědi na otázky spojené s řešením jeho problémů. Poslouchá hlučnou hudbu, kterou chce jakoby přerušit svou nejistotu s novým tělem a obtížemi provázejícími počátky dospívání.

Vývoj poznávání

Dalšími změnami, které se v prepubertě objevují, jsou změny v kvalitě poznávání. Prepubescenti začínají uvažovat na jiné úrovni, kterou J. Piaget (1966, 1970) nazval stadiem formálních logických operací. Dospívající může začít uvažovat hypoteticky, nezávisle na obsahu a časovém nebo prostorovém určení problému. Dřívější myšlení mladšího školáka v rámci konkrétních logických operací bylo vázáno na skutečnost, která mu byla dána a kterou nemohl měnit. Realista mladší školák o jiných možnostech neuvažoval, neuměl to a ani umět nepotřeboval. Bral svět i sebe takové, jakými byli. Dětství bylo úsilím o poznání a pochopení světa, a toho, jaký svět je. Pro dospívání je typická potřeba a schopnost poznání a pochopení světa jaký by měl být, případně mohl být.

Citová labilita

Nová kvalita v myšlení se už u prepubescenta projevuje zvýšenou kritičností k okolí. Spolu se značnou citovou labilitou, danou zvýšenou produkcí hormonů v organismu a zrání nervové soustavy, vyústí často v konfliktní chování dospívajícího. Zvláště prepubescent nemá dostatek znalostí a zkušeností ani argumentaci a přiměřenou společenskou obratnost. Aktivní sebeprosazování vlastních názorů proto může být okolím hodnoceno jako drzost, pasivní chování mívá formu vzdoru.

Druhá strukturální přeměna

Období počátků dospívání je obdobím velmi neklidným. Dospívající děti jsou vznětlivé, impulzivní a P. Říčan (1990) hovoří o tomto věku jako o životě na sopce. Soužití s prepubescenty, ale i pubescenty vyžaduje velké výchovné znalosti a znamená značnou zátěž pro vychovatele, ať jsou jimi rodiče, učitelé či jiní pedagogové. Stejně jako dítě prožívají krizi ze ztráty přirozené rodičovské autority či autority učitelské. V některých zemích, zejména v Anglii, bylo a doposud je zvykem posílat dítě do internátní školy, aby si dospívání prožilo s vrstevníky stejného pohlaví a s oporou celodenního řádu. To, že řád dítěti ukládá, co ho ve kterou denní hodinu čeká a učí se na požadavky prostředí přiměřeně reagovat, uspokojuje v dítěti potřebu jistoty. Pocit jistoty totiž v tomto věku umožňuje dospívajícímu uvědomovat si vlastní pozici ve světě. Pro zásadní tělesné i duševní změny, které charakterizují prepubertu, bývá toto období označováno také jako druhá strukturální přeměna.

4.2 Puberta

Období vlastního dospívání - puberty začíná obvykle u dívek v 12,5 letech a u chlapců ve 13 letech. U děvčat je toto období relativně kratší a uzavřenější, zatímco u chlapců je tento vývojový proces rozmanitější a dlouhodobější. Je to období, které začíná

prvními projevy pohlavní zralosti (menstruací a polucí) a je charakteristické vyrovnáváním rozdílů mezi rychlým tělesným a pomalejším psychickým vývojem.

Tělesné změny

Tělesný růst se v období puberty zvolňuje. Dochází k vyvažování tělesných proporcí, růst končetin se zpomaluje, u chlapců mohutní svalstvo a rostou vnitřní orgány. Tvar postavy dostává dospělou podobu, u chlapců hranatější a u děvčat oblejší s ukládáním tuku na jiných částech těla než u chlapců. Začíná se pravidelně ozývat i sexuální pud. Pubescent se jej učí zvládat. Vlivem harmonizace tělesných proporcí dochází ke zlepšení pohybové koordinace. Pomalu mizí klátivost chůze příznačná pro počátky dospívání a neobratnost daná překotným růstem v prepubertě. Dívky získávají ladnější pohyby a v některých sportech mohou dosáhnout i špičkových výkonů. Zlepšuje se a stabilizuje tělesná výkonnost. Únava a střídání aktivity s pasivním uzavíráním se do sebe pomalu mizí.

Subjektivní význam zevnějšku v pubertě vzrůstá. Projevuje se nejenom větší pozorností k vlastnímu tělu, rysům obličeje, ale i k oblečení, které se stává součástí identity pubescenta. Důvodem je samozřejmě jednak viditelná proměna vlastního těla, která pozornost přitahuje, ale i sociální význam zevnějšku. Některé děti lpí na určitém druhu oblečení. Důraz na neměnnost úpravy zevnějšku pomáhá překonávat nejistotu těch změn, které ovlivnit nejdou. Mnoho pubescentů, zejména dívky, se zabývá svým zevněškem více než čímkoliv jiným. Pochybnosti o svém zjevu mívá i ten nejobratnější dospívající. V pubertě už nelze realitu svého těla vnímat jen jako něco přechodného. Ví, že by mohl vypadat jinak a pochopitelně lépe. Jako model standardu atraktivity mu slouží vrstevnická skupina a společností uznávané estetické vzory mužské a ženské krásy (A. Schwarzenegger, E. Herzigová). Tyto modely zahrnují i úpravu zevnějšku a oblečení, které může více modifikovat než vlastní tělo.

Tělesná atraktivita má i svou sociální hodnotu. V každé kultuře je tělesný vzhled důležitou součástí vlastní identity. Sebehodnocení pubescenta, které se vztahuje k vlastnímu zjevu, tělesné změny a sociální hodnota vzhledu závisí na tom, jak se hodnotí obecně. Jestliže se za atraktivního nepovažuje, může to směřovat ke změně hierarchie hodnot a snaze o nějakou kompenzaci tohoto nedostatku. Vědomí menší tělesné přitažlivosti se může stát podnětem k tomu, aby jedinec na sobě více pracoval, a stát se tak podnětem k dalšímu osobnímu růstu.

Pocitem nespokojenosti se svým zevněškem trpí obecně více dívky. Dívky totiž dříve dospívají a jejich tělo se nápadněji mění. Zásadnější změna ve výšce nebo větším ukládání tuku na prsou, bocích apod. u nich může vyvolávat větší nejistotu. Současný ideál krásy reprezentovaný modelkami a herečkami je velice blízký jejich pubertálnímu vzhledu. Pokud jsou dívky plnější tvarů, bývají nespokojeny právě se svými většími objemy, považují se za tlusté, a jak bylo uvedeno výše, mohou být tímto pocitem neurotizovány. Mužský ideál krásy není tak nápadně odlišný od průměrného vzhledu dospívajících chlapců. Také kulturní stereotypy kladou větší

důraz na ženskou než na mužskou krásu. Výsledkem toho je, že se dívky cítí z toho, jak vypadají, více nešťastné.

Přesnost vnímání

Rozvoj poznávacích procesů v pubertě pokračuje především zpřesňováním formálně logických operací. Postupně dochází také k preciznosti ve vnímání. Po přechodném období, zvláště u chlapců, kdy se krátkodobě zhoršilo sluchové vnímání v souvislosti s mutací hlasu, který mění svou kvalitu, přestávají mít dospívající problémy při reprodukci tónů. Hlas klesá u chlapců zhruba o oktávu, přibližně více u děvčat jen o tercii. Chlapci si tuto změnu uvědomují, reagují studem a nechutí ke zpívání.

Logická paměť

U pubescenta se výrazně rozvíjí logická paměť, která má výběrový charakter. Lépe a dlouhodobě si pamatuje obsahy, které mají logické souvislosti. Mechanické učení má jen krátkodobé účinky. Výběrovost paměti se projevuje hlavně v učení. Lépe si pamatuje a vybavuje ty poznatky a fakta, která ho zajímají. I když se v tomto období ještě projevuje zájmová rozkolísanost, setkáváme se s tím, že v činnostech, které dospívajícího baví, může dosahovat hlubokých faktických znalostí, kterými předčí učitele nebo rodiče.

Fantazie a denní snění

Také fantazie se projevuje novou živostí a nápadivostí. Dospívající jsou schopni při zadání úkolu volit neotřelé, originální postupy. Bohatá představivost a vnitřní nejistota při styku s realitou světa ovlivňují vznik nového druhu fantazie, denního snění. Tato fantazie je prostředníkem mezi realitou a ideálem. Jejím obsahem jsou často erotické představy. Ve fantazii tak nahrazují neuskutečněné erotické zážitky. Časté je však také přehrávání si neúspěšných sociálních situací a v „bdělém snění“ si tak nacvičovat příští reakci v podobných podmínkách.

Formální myšlení

Ve vývoji myšlení se zdokonaluje schopnost abstrakce. Myšlení se tak dostává na úroveň dospělých. Úroveň myšlení ovlivňuje pubescentovu snahu po sebezdokonalení, které se nejčastěji projeví zájmem o specializované poznatky z určitého oboru. Odborný zájem pubesceta bývá úzce spojen s nějakým vzorem dospělého. Může jím být rodič, učitel, ale častěji vrstevník nebo nějaký jiný člověk z okolí, případně sportovec či mediální hvězda. Vzor, k němuž se dospívající obrací, nenechá rodiče na pochybách, jací lidé dítěti imponují. Dospívající si jejich portréty zdobí své teritorium doma i v místech, kde pobývá.

Zaměření na vlastní prožívání

Myšlení se orientuje i na vnitřní dění pubescenta. Porovnává se s ostatními lidmi. Všímá si vlastních nedostatků a snaží se je kompenzovat. Začíná hledat smysl života,

všímá si hodnot svého okolí, zkoumá jejich hloubku, trvalost a význam pro život. Poznávání a hodnocení sebe sama napomáhá tomu, že se snaží hlouběji poznat pohnutky druhých lidí a hodnotit jejich charakteristické vlastnosti. V hodnocení druhých lidí se však pro jeho malou zkušenost projevuje tendence ke zjednodušeným úsudkům.

Racionalismus

Pubescent dokáže zhodnotit a pochopit pravidla okolního světa. Chápe řád, který platí pro společnost. Jakmile pochopí řád, vyžaduje, aby se jím lidé řídili. Nedovede ještě uvést do souvislostí všechny aspekty lidského chování. Chce svět s nějakými pravidly, aby se v něm mohl rychle orientovat. Jen tak se mu místo, kde žije, může stát zdrojem osobní jistoty. Rozdíly mezi proklamovanými pravidly a chováním lidí problematizují jeho svět. V myšlení pubescenta je proto charakteristický racionalismus, související s logickou jednoznačností. Například tvrdí, že „za stejný počet chyb v písemce mají dostat všichni žáci stejnou známku. Racionalismus se vyznačuje lpěním na rozumovém zdůvodnění chování a odmítání citových důvodů. Sám pubescent je však v zajetí svých citových prožitků a pohnutek, které určují ve svých důsledcích jeho logické argumenty.

Radikalismus

Myšlení pubescenta se vyznačuje i radikalismem, unáhleným hodnotícím soudem, kdy jednu zkušenost generalizuje a přijímá jako platný fakt, například že „všichni dospělí lžou, nedrží slovo apod.“ Pubescenti neakceptují kompromis, nerozpoznají složitost jevů. Objevuje se u nich tendence k unáhleným názorům, často přijímaným od jiných dospívajících. Pubescent také nebývá ochoten přiznat, že jeho závěry jsou jen částečné a nemohou mít obecnou platnost. Radikalismus úzce souvisí s racionalitou myšlení a jde o typické vlastnosti myšlení dospívajících.

Přátelství

Citový vývoj v pubertě se vyvíjí směrem od eruptivní citové lability prepubertální k určitému uklidnění, které souvisí s celkovou harmonizací somatického vývoje. U těch jedinců, kde pokračuje negativistické naladění a agresivní výbušnost, bývá příčinou nejistota vlastní pozice v rodině, autoritářské chování rodičů nebo jejich uvolňuje a začínají vznikat kvalitativně jiné sociální city k vrstevníkům. Základním citem pubescenta je přátelství. Intenzita potřeby přátelství je v období dospívání větší než kdykoliv jindy. Potřeba důvěrného vztahu s přítelem se objevuje na počátku puberty a tento vztah naplňuje potřebu citové vazby, která mu dává určitý pocit jistoty a bezpečí. Později ji nahradí partnerský vztah. Přátelé dospívajícímu člověku pomáhají naučit se žít mimo rodinu.

Mladší děti ve svých kamarádkých vztazích považovaly za významné sdílení nějaké konkrétní činnosti, společnou zábavu, legraci. Přátelské vztahy jsou charakteristické důvěrností, možností svěřit se příteli, vzájemností ve sdílení různých vnitřních pocitů

a nálad a výlučností, pubescent se takto chová jen k příteli, ne zcela obecně ke každému.

Dospívající preferují přítele, který se jim do určité míry podobá. Vzájemné porozumění je tak snazší a přináší více uspokojení. Také ve vztahu k okolí potřebují vymezení vlastní individuality a potřebují k tomu někoho, kdo se jim podobá. Na druhé straně platí, že se dva jedinci v takovém vztahu vždycky dost ovlivňují. To znamená, že společné znaky mohou být nejenom předpokladem, ale i důsledkem přátelství.

Erotické city

Pubescent zkouší, ověřuje si a potvrzuje své sociální kompetence mezi vrstevníky. Vedle dominujícího přátelství se počínají rozvíjet v pubertě i erotické city. Jde o experimentování se sexuální rolí, které má charakter zájmu o druhé pohlaví. Pokud se začne vytvářet vztah mezi dívkou a chlapcem, většinou nejde o víc než platonickou lásku, občas doprovázenou rozpačitými doteky, pettingem. Pohlavní puzení v pubertě vede jen zřídka k heterosexuálním vztahům. Partneři pak také obvykle nebývají vrstevníky, jeden z nich je zpravidla starší a zkušenější. Sexuální zájem pubescenta se projevuje především zvědavostí, která je výrazem potřeby orientace. Nezkušenost vyvolává nejistotu. Sexuální téma je doprovázeno příjemným vzrušením, ale sexuální potřebu pubescent uspokojuje převážně jen v teoretické rovině. V pubertě jsou zcela přirozené autosexuální praktiky, kterými je sexuální napětí uvolňováno.

Všechny změny, které provázejí tělesné i duševní dospívání, se ve svých důsledcích projevují především v novém pohledu na vlastní osobnost. Utváření nové identity a uvědomování si tohoto procesu považuje E. Erikson za psychosociální náplň dospívání. Celé období označuje jako fázi hledání a rozvoje vlastní identity.

Vývoj osobnosti

Pubescent se sám sebou zabývá ve zvýšené míře. Musí se v průběhu tohoto vývoje přijímat takový, jakým je, a to ve své současné, ještě nehotové podobě. Nejistota a nespokojenost s vlastní identitou bývají průvodními jevy celého dospívání. Aby si jedinec mohl vybudovat svou novou identitu, musí poznat své vlastnosti a své možnosti i své kompetence. Období dospívání je zaměřeno na sebezpoznání.

Změna chápání vlastní identity souvisí s rozvojem poznávacích procesů. Výsledkem vývoje v této oblasti bývá zvýšená sebekritičnost nejen k druhým, ale i k sobě samému. V závislosti na rozvoji formálně logických operací pubescent přemýšlí nejen o tom, jaký je, ale také o tom, jakým by mohl být. Vzhledem k tomu, že vnímání se v pubertě nemění, může se měnit jenom hodnocení vnímaného obrazu sebe sama. Dospívající se sice přehnaně zabývá svým zevnějškem, ale chápe, že kromě toho, jak vypadá, se může projevovat také svou výkonností v různých činnostech a osobními vlastnostmi, které mu zjednájí respekt a vytváří určitou pozici mezi druhými lidmi.

Význam sebeúcty

Pro dospívající je důležitá sebeúcta, která bývá v tomto období labilní a zranitelná. Na začátku dospívání bývá sebeúcta nižší než u mladších školáků. Vztahovačný a přecitlivělý pubescent cítí, jak jej ostatní neberou vážně, pochybuje o sobě, každý aktuální neúspěch prožívá s větší intenzitou než v jiném období života. Sebeúcta je do značné míry ovlivněna sociálně, závisí na přijetí dospívajícího jinými lidmi, zejména vrstevníky. Jejich názor se stává velmi důležitým kritériem sebehodnocení.

Nové role

V období pubescence přijímá dospívající různé role, které pomáhají utvářet jeho identitu. Svým zevnějškem ztrácí roli dítěte a požaduje od druhých lidí, aby se k němu chovali jako k dospělému. Začíná odmítat podřízenou roli dítěte a dožaduje se formální autority. V kontaktu s dospělými požaduje rovnoprávnost, bojuje s nimi o uznání a o podobné kompetence, které mají rodiče a jiní dospělí. Koncem školní docházky také začíná uvažovat nejen o tom „čím chce být“, ale také „čím rozhodně nechce být“. Svou identitu vymezuje tedy i negativně. Začíná si klást vyšší cíle, například se zajímá o zlepšení prospěchu, má strach, že se nedostane na školu, kterou by chtěl studovat, ale také uvažuje třeba o tom, že se už všechno ve škole naučil a v budoucnu chce jít pracovat. Profesionální role se stává důležitou součástí identity dospívajícího. Budoucí profese závisí do značné míry na školní úspěšnosti. Je však dána také sociokulturním prostředím. Při volbě budoucí profese se u pubescenta projevuje i míra jeho identifikace s rodinou.



Shrnutí

- vývojové období prepuberta – puberta, je definováno také stupni morální vyspělosti (Erikson)
- období charakterizuje typický tělesný vývoj
- rozvoj sekundárních pohlavních znaků u chlapců i dívek přináší změny, které mají také projev v chování a jednání
- zvýšený zájem o sebe (svou osobnost) u dívek i chlapců v pubertě vyžaduje empatii a citlivost učitele
- je třeba velmi dbát na etiku vztahu učitel – žák, nepoužívat sarkasmy, ironii a další formy ponižování



Pojmy k zapamatování

vývojová stadia prepuberta, puberta, přístupy S. Freuda, E. Eriksona, tělesné změny, duševní změny dospívajících



Kontrolní otázky

1. Jaké jsou typické tělesné změny v období prepuberty – puberty u obou pohlaví?
2. Jaké jsou typické změny postojů k sobě samým v tomto období u dospívajících?
3. Čím je definována zvýšená zranitelnost a vztahovačnost v tomto životním období?



Literatura:

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2005

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál 2000

SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014

5 Adolescence



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat hlavní úkoly tohoto vývojového období člověka
- uvést příklady vnějších projevů (v módě, zájmech)
- zařadit období do celku životního vývoje člověka



Klíčová slova

dospívání, výkonnost, radikalismus adolescenta, první láska

Třetí fáze dospívání, nazývaná adolescencí, je obdobím přípravy na dospělost. Role dospělého je v současnosti mnohem náročnější, než byla v minulosti. V primitivních společnostech je přechod k dospělosti zjednodušen dovršením pohlavní zralosti. Rozvinuté společnosti prodlužují sociální dospívání a umožňují dospívajícímu odklad plné účasti na společenském životě, pro který adolescent ještě není zralý. Dospělost s její odpovědností, povinnostmi a z toho nutně vyplývající životní stereotypii je obdobím adolescence oddálena.

Adolescence má především psychosociální charakter, protože zásadní biologická změna proběhla již v pubertě. Sociálními mezníky adolescence jsou:

- ukončení povinné školní docházky,
- první pohlavní styk,
- dovršení profesní přípravy (s výjimkou vysokoškoláků),
- právní dosažení plnoletosti (podle současného práva je u nás
- člověk dospělý v 18 letech a od tohoto věku je také za své jednání zodpovědný)

Duševní dospívání

Právní dospělostí jako určitým společenským mezníkem však adolescence nekončí. Trvá přibližně od 15 do 20 let, s určitou individuální variabilitou. Je převážně dobou duševního dospívání, jejímž úkolem je dosažení vývojové změny, získání předpokladů stát se dospělým ve všech oblastech: biologické, psychické i sociální.

Tělesný vývoj v adolescenci není provázen žádnými výraznými změnami. Vývoj směřuje především k výraznější pohlavní odlišnosti tělesných proporcí. Koncem tohoto období může jedinec dosáhnout vrcholu své tělesné krásy a tím také sociální přitažlivosti. Kult těla bývá v adolescenci právě pro svůj sociální význam pěstován. Adolescent se jím může až narcisticky zaobírat, srovnávat se s vrstevníky a porovnávat svůj vzhled s aktuálně přijímaným ideálem. Tělo se také stává důležitou

součástí vlastní identity. Pokud odpovídá uznávanému ideálu krásy, vytváří jedinci oporu vlastního sebevědomí. Pomáhá mu dosáhnout uspokojivé prestiže zejména ve vztahu k druhému pohlaví.

Příklad:

Stejně jako předčasné dospívání u některých jedinců, kdy většina jejich vrstevníků prožívá ještě své dětství, tak i opoždění sexuálního dozrávání je provázeno problémem hledání vlastní identity. Adolescent, který vypadá nezrale, získává často spíše podřízenou roli, která by patřila mladšímu dítěti. Stává se častěji obětí agresivních tendencí silnějších a vyspělejších vrstevníků. Zvláště se tyto tendence objevují ve skupinách, které nemají intelektuální zájmy, například mezi učňovskou mládeží. Negativní význam má malá výška postavy u chlapců a větší tělesná hmotnost u obou pohlaví, která bývá zdrojem mnoha nepříjemných žertů.

Adolescent se potřebuje líbit, aby se ubezpečil o své hodnotě. Krása je pojmána jako úkol, který je potřeba splnit. Zejména dívky v tomto věku dovedou vyvinout velkou aktivitu, aby se přiblížily identifikaci s určitým, pozitivně akceptovaným vzorem (modelky, zpěvačky, televizní moderátorky). V průběhu adolescentního vývoje však vyrovnanější dospívající získávají od tohoto problému určitý odstup. Nalezli si nějaký styl, který jim vyhovuje. I v tom se projevuje zrání jejich osobní identity.

Příklad:

Na počátku adolescence se výrazem jejich generační příslušnosti stává určitá uniformita (například cvočky na oblečení, zvýrazněná ramena, obepnuté kalhoty nebo naopak bez tvaré oblečení). Adolescenti také preferují některé barvy. Často jsou to černá a potom křiklavě jasné odstíny barev, které mají šokující účinek. Svému zevnějšku věnují větší pozornost dospívající s nějakým problémem, například tělesnou vadou. Sociálně úspěšný jedinec na sebe tolik oblečením neupozorňuje.

Oblast poznávacích procesů adolescentů se proti pubescentům nijak zásadně nemění. Adolescent umí lépe používat formálně logické operace, zafixoval si je cvičením a hromaděním zkušeností. Pokud jde o pružnost, myšlení v této době dosahuje rozvoj inteligence maxima. Flexibilita a schopnost používat nové způsoby řešení jsou typické právě pro adolescentní věk. Adolescenti nejsou zatíženi zkušeností, která by je regulovala a současně i omezovala ve smyslu obecně užívaného řešení. Na druhé straně jim nedostatek zkušeností znesnadní hledání řešení v situaci, kdy by ji bylo možné aplikovat.

Radikalismus

Adolescentní řešení mohou být nová a originální, ale občas mohou být i zbrklá a necitlivá. Adolescenti obdobně jako pubescenti používají v myšlení radikalismus, jednoznačné a rychlé řešení. Mnohoznačné považují za nedokonalé, nebo dokonce

špatné. Kompromis není obecně žádoucí. Přijímají spíše krajní varianty, u nichž předpokládají definitivnost.

Příklad:

Úspěšnost v roli studenta nebo učně má pro toto období dost specifický význam. Absolvování školy nedává automaticky jedinci vyšší sociální status, protože s ním není spojeno dobré ekonomické postavení. Na kvalitě vzdělání adolescentovi tedy příliš nezáleží. Motivace ke studiu, s výjimkou potenciálních uchazečů o studium na vysoké škole, je poměrně malá. Kvalita školního výkonu mu nepřináší žádné výhody, v zaměstnání ji nikdo neocení. Adolescent si v učení udržuje zpravidla určitý standard, který mu umožňuje vyhnout se komplikacím s okolím.

Adolescent se ovšem dovede nadchnout pro nějakou činnost, která má pro něj větší význam než škola a kde může projevit své individuální schopnosti. Význam vlastní osoby si potvrzuje zejména fyzickou silou. Oblast tělesné zdatnosti je tou stránkou osobnosti, s níž může konkurovat dospělým. Fyzickou sílu a obratnost uplatní ve sportu, kde adolescenti dospělé dokonce předčí a mohou tak dosáhnout všeobecně platné prestiže. Jinou oblastí, kde předčí dospělé, je práce s počítačem. Ti jedinci, kteří mají hudební schopnosti a dovedou hrát na některý hudební nástroj, jsou rovněž vrstevníky ceněni a stávají se tak středem zájmu v době trávení volného času.

Podávání výkonu

V adolescenci se dotváří vztah k výkonu. Komplex zkušeností a osobních vlastností vytváří preference pro aktivní nebo pasivní strategie chování, zaměření na úspěch a na riziko nebo rizika. Nedostatek zkušeností adolescent nahrazuje nadšením a aktivitou. Nadšení vede často k chybným, nepromyšleným postupům, ale také poskytuje energii k jejich překonávání. Sdělená zkušenost, která je prožitá někým jiným, nemá pro adolescenta regulační hodnotu. Teprve osobní negativní zkušenost, kterou získá prakticky každý jedinec, má pro další postupy význam korekce. V tom je subjektivní zisk adolescence: „učit se na vlastních chybách.“

Láska

Zcela novou oblastí adolescentního vývoje je vztah k druhému pohlaví. Citový život dospívajícího dovršený pohlavním stykem bývá jedním z nejsilnějších zážitků adolescenta. Za normálních okolností si v průběhu adolescence vytváří jedinec bezproblémový vztah ke své vrstevnické skupině. Odpoutává se z větší závislosti, vybírá si takovou skupinu, která ho akceptuje a jejíž hodnoty uznává. Sociálně neúspěšní jedinci mají omezenější výběr, nacházejí si však také společnost, která je přijímá, problematické. Adolescent se již dovede vcítit do myšlení odlišného jedince, například nějak postiženého člověka, nedovede však přijmout jeho pohled na svět s různými omezeními, které handicap přináší. Brání mu v tom také hledání vlastní identity.

Adolescent dozrává k potřebě partnera opačného pohlaví. Citová saturace se v adolescenci uskutečňuje na bázi heterosexuálního vztahu, který je nazýván láskou. Erotika, jako zájem o druhé pohlaví, se projevuje zamilovaností, v níž dominuje potřeba citové vazby na určitého jedince. Objekt zamilovanosti je v této souvislosti idealizován. Vztah zamilovanosti vzniká obvykle na základě osobně atraktivních zjevných znaků a slouží k tomu, aby byly

do něj promítány přání a představy zamilovaného. Podle P. Říčana (1990) milovaný objekt zastává v této souvislosti jakousi roli „věšáku na ideály“.

Pokud k realizaci vztahu dochází, může přinášet uspokojení nejen na emociální úrovni, ale i v oblasti seberealizace, zejména sociální prestiže. Adolescenti obojího pohlaví rádi předvádějí své partnery před vrstevníky, protože tím zpětně potvrzují svou atraktivitu a také sebejistotu. Zřejmá nejistota jedince se v tomto případě může projevit nepřiměřenou fixací na prvního partnera, spojená s vyžadováním neustálého potvrzování věčné lásky a věrnosti.

V této době je stále důležitější sexualita, která tvoří významnou náplň heterosexuálního vztahu. První sexuální zkušenost je důležitým mezníkem v životě adolescenta nejen biologicky, ale i z psychosociálního hlediska. Subjektivně představuje přechod do dospělosti. V samotném sexuálním zážitku jsou rozdíly mezi chlapci a dívkami. Dívky bývají častěji zklamané, pocit slasti se u nich při prvních stycích zpravidla nedostavuje a je vyrovnáván v citovém uspokojení. U chlapců je sex prožíván jednodušeji. Z jejich pohledu nemusí být spojován vždy s citovým vztahem.

Adolescence je někdy definována jako polygamní stadium sexuálního vývoje. (P. Říčan 1990) V tomto období jde hlavně o experimentování s novou zkušeností, které se jedinec nemůže nasytit. Jde o získávání zkušeností s různými partnery a také o sebepoznávání. Pro trvalejší vztah nebývají adolescenti ještě zralí. Většina adolescentních lásek proto dlouho nevydrží. Trvalý vztah znamená zodpovědnost a nutnost vzdát se části vlastní identity ve prospěch partnera. Heterosexuální vztahy v adolescenci nemusí však být povrchní. Prožitky rozchodů prvních lásek mohou být citově nejhoršími zážitky dospívání. Identita adolescenta se však stále vyvíjí a trvalý vztah se tak stává zátěží, pokud ne pro oba, určitě dříve či později alespoň pro jednoho z partnerů. Ve vztahu se objevuje strach z gravidity a pocitu viny zvláště u dívek, pokud ke styku nakonec dojde. Také manželství adolescentů uzavřená pod vlivem těhotenství nemají dobrou prognózu delšího trvání.

Směřování k realismu

Vývoj identity adolescenta se ke konci této vývojové fáze dokončuje. Dospívající dosahuje takové autonomie, která potvrzuje jedinečnost jeho osobnosti a je alespoň přibližně realistická (Vágnerová, 1999). To znamená, že jak se hodnotí dospívající, podobným způsobem ho hodnotí i ostatní lidé. Taková identita dává dospívajícímu určitý řád tím, že mu odpovídá na otázku: „kdo jsem?“

Příklad:

Chlapci v tomto věku považují za nejdůležitější pro svou identitu výkonnost a dosahování společenské prestiže. Jsou více dominantní než submisivní. Dívky dosahují identitu více spoluprací než soupeřením. Jde jim hlavně o udržení dobrých vztahů mezi lidmi. Děvčata touží více po vážné známosti, sňatku a založení rodiny jako prostředku svého sebevymezení. Už patnáctileté učnice považují za hlavní životní cíl založení rodiny a péči o rodinu. Stejně staré studentky gymnázia kladou větší důraz na profesní přípravu a vyšší nároky na partnera. V delším časovém horizontu je však i u nich životním cílem založení rodiny než profesní kariéra.

Vystoupit ze stínu

Významným znakem identity je aktuální výkon v nějaké činnosti. Vlastní chování se stává zdrojem sebehodnocení. Jak už bylo uvedeno, školní výsledky nebývají příliš důležité pro hodnocení vlastní výkonnosti. Významnější je projevení určité jedinečnosti v zájmových aktivitách vlastních skupině vrstevníků. Typické je provozování expresivní hudby, tance, sportovních činností, sebevyjádření například formou „graffiti“, což většina lidí považuje za vandalismus. Stačí, když výkon upoutá pozornost, když je nepřehlédnutelný.

Životní hodnoty

Na významu pro vlastní identitu nabývá hledání smyslu života, všeobecně platných morálních hodnot a vlastních opravdových ideálů a hodnot. Hlubší smysl vlastnímu životu může dát víra, která přesahuje aktuální existenci jedince a určuje jeho směřování. Existencionální motivy pro víru, ať už jde o konfesní příslušnost k uznávané církvi nebo k náboženské sektě, pomáhají adolescentovi najít konkrétní hodnoty a rámec jejich vymezení pro jeho další život.

Počátky profesního uplatnění

Vlastní identitu vymezuje také profesní uplatnění. Důležitým sociálním mezníkem je v tomto smyslu nástup do zaměstnání. Pro rodiče a ostatní dospělé představuje tato změna definitivní dosažení dospělosti. Rodiče připouštějí svému dítěti větší právo rozhodovat o sobě, protože adolescent se stal na nich finančně nezávislým. Jistá ekonomická soběstačnost je mu příjemná. Nástup do zaměstnání však často otřese křehkou sebejistotou mladého člověka. Nepříjemnosti spojené se zaměstnáním, role nováčka, délka pracovní doby, ztráta určité svobody zpočátku znamenají pro adolescenta velkou zátěž. Přijetí určité profesní role ovšem představuje definitivní řešení otázky vlastní identity. Znamená to, že adolescent přijal závazky a odpovědnost za svůj život.

Shrnutí



- adolescence je období zrání lidského jedince mezi pubertou a mladou dospělostí
- typickými projevy jsou první lásky, sexuální kontakty, ukončení somatického zrání, radikalismus
- typická je orientace na výkon, sebeprosazení, vyšší míra zodpovědnosti a vlastní samostatnost
- významné je hledání sebeuplatnění na trhu práce, zahájení kariéry



Pojmy k zapamatování

pohlavní život, zahájení kariéry, ukončení somatického zrání



Kontrolní otázky

1. Ve kterých oblastech lze jednoznačně definovat rozdíl mezi obdobím puberty a adolescence?
2. Jaká jsou rizika adolescentního období z hlediska celospolečenské normy a co je podkladem?
3. V jaké formě lze vést adolescenty k životě v normách aktuální společnosti?



Literatura:

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Grada, 2006

6 Schopnosti a dovednosti



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- rozumět posloupnosti vývoje dispozic jedince,
- dokázat rozdělit jednotlivé pojmy a správně pojmenovat jejich obsah,
- získat inspiraci k rozvoji dovedností u žáků, studentů



Klíčová slova

vlohy, schopnosti dovednosti, talent, genialita

Vlohy, schopnosti, jejich druhy

Schopnosti jsou vlastnosti osobnosti, které jsou předpokladem duševní výkonnosti. Schopnosti jsou *psychofyzické* dispozice k výkonu, tzn., že jsou potencionálními předpoklady pro uskutečnění určitých činností. Představují možnosti, ale také meze daného jedince úspěšně realizovat určitý druh činnosti za určitých podmínek. Jde o individuálně psychologické zvláštnosti, které určují snadnost (případně i nemožnost) osvojit si určité činnosti a dosáhnout v nich předpokládaný výkon.

Lze rozlišit schopnosti **obecné**, které se mohou uplatnit v celé řadě rozmanitých činností, a schopnosti **speciální**, které se uplatňují pouze v některých činnostech eventuálně v jedné činnosti (hra na hudební nástroj).

Úroveň splnění daného úkolu je však vedle psychofyzických dispozic závislá na dalších činitelích. R. B. Cattell uvádí tento přehled determinant výkonu:

- a. centrální schopnosti** (vrozené intelektové faktory)
- b. lokální schopnosti** (vlastnosti smyslových orgánů a motoriky)
- c. neintelektové faktory** (motivace, nálada, únava a jiné přechodné stavy)
- d. instrumentální struktury** (učením získané dovednosti)

Schopnosti jako vlastnosti osobnosti, které ji činí vhodnou k realizaci určitých aktivit, jsou složitými strukturami dispozic a na nich rozvinutých způsobilostí. Pro posuzování jedinců s ohledem na dosažení úspěšnosti v cílové činnosti jsou schopnosti děleny do tří skupin:

- a. percepční** - kvalita vnímání, pozornosti, paměti, orientace v prostoru, manipulace s předměty v představách
- b. intelektuální** – myšlení, operace s informacemi, zobecňování a diferenciaci, obsahové zvládnutí podnětů, řešení problémů → obecně je tato schopnost označovaná jako *intelligence*

- c. **psychomotorické** – příslušný pohyb, gesto, výraz obličeje, koordinace pohybů atd.

Schopnosti se rozvíjejí na základě vrozených vlastností nervové soustavy. Tyto vlastnosti se nazývají **vlohy**. Podstatou vloh je skutečnost, že určité části nervové soustavy mohou pracovat dokonaleji než druhé nebo dokonaleji u jednoho člověka než u druhého. Při nedostatku jistých vloh, např. při narušení sluchového aparátu, se příslušným způsobem snižuje či zmenšuje rozvoj a projev těchto schopností, do kterých jako organická součást mají vstupovat.

- Přitom tatáž vloha může tvořit základ pro rozvoj více schopností (někteří lidé hrají na několik hudebních nástrojů, zpěv komponování hudby nebo si snadno osvojí řadu sportovních aktivit.
- Každá vloha v kombinaci s jinými vlohami může podmiňovat úspěšnost v diametrálně odlišných činnostech. (Pro výtvarnou činnost je daleko důležitější umění vidět než motorická obratnost ruky. Jemná zraková analýzy může podmiňovat spolu s dalšími vlohami úspěšnost pozorování výtvarníka, přírodovědce, ale také vizuomotorickou koordinaci chirurga. Je známe, že mnozí přírodovědci a chirurgové jsou i dobrými výtvarníky.)
- Určitá schopnost se vždy zakládá na větším souboru vloh. (Pro řízení motorového vozidla je potřeba určitá kvalita zrakového a sluchového analyzátoru, senzomotorická koordinace, koncentrace a rozdělování pozornosti.)

Vlohy si můžeme představit jako rámeček možností určující, kam až se mohou rozvíjet naše schopnosti. Nakolik se schopnosti skutečně rozvinou a jak člověk svých vloh využije, závisí také na vnějších podmínkách. Je běžným jevem, že vlohy nejsou dostatečně využívány. Soubor vloh, příznivých pro rozvoj jedince na kvalitativně vyšší úrovni než srovnatelná širší populace, se označují jako **nadání**. Tvořivé užívání nadání vede k rozvoji **talentu**. Talent je chápán jako mimořádné nadání nebo mimořádné schopnosti. Krystalizace talentu v mimořádně příznivých podmínkách může vést ke **genialitě** (Mozart, Bach).

Důležitou podmínkou projevu a utváření mimořádných schopností již v dětství je vedení dítěte ve směru těchto projevů, tj. včasné a systematické cvičení dobrou metodou, vytváření objektivních podmínek pro časté a stálé cvičení, kontakty s lidmi stejných zájmů a udržování vhodné motivace.

Na základě schopností si osvojuje různé **vědomosti** a **dovednosti**. Schopnosti jsou vázány na funkční předpoklady k úspěšnému osvojení a zvládnutí konkrétních činností. Uměle můžeme od sebe oddělit tři druhy činností: percepční, intelektovou a psychomotorickou. V činnostech dochází k jejich úzkému propojení v jeden funkční celek (např. řízení automobilu, dirigent orchestru, chirurg). Prakticky se rozlišují v oblasti mentální **vědomosti** a způsobnost jejich praktického využití **dovednosti**. Dovednosti jsou dávány do souvislosti s osvojením určitého stupně dokonalosti při opakování mentálních, motorických (zručnost) nebo pohybových (obratnost celého těla) úkonů. Dovednosti jsou upevněným způsobem činností,

vytvořením jistých „činnostních automatů“. Člověk disponující potřebnými schopnostmi si snadno osvojuje vědomosti a dovednosti nutné k určité činnosti a také dosahuje značných úspěchů při jejich využívání.

Vývoj schopností z vloh se děje **učením**. Za základní faktory vývoje schopností jsou tedy považovány: včasná stimulace dané vlohy, systematické a intenzivní cvičení již v dětství, navození a udržování příslušné motivace.

Činitelé ovlivňující vývoj schopností:

- Vnější
 - Prostředí, škola, rodina
- Vnitřní
 - biologické predispozice, genetická výbava atd.



Shrnutí

- existují vrozené dispozice, které se nazývají vlohy,
- na základě vrozených dispozic je možné definovat schopnosti a jejich dělení,
- schopnosti jsou podkladem k dovednostem
- nadání, talent, genialita, je pojmenování rozvoje základních kategorií



Pojmy k zapamatování

vlohy, schopnosti, dovednosti, nadání, talent, genialita



Kontrolní otázky

1. Jaká je termínová posloupnost v hierarchii směrem k dovednostem?
2. Nakolik lze ovlivnit talent a genialitu?
3. K čemu slouží dělení schopností, jaký je význam pro praxi?



Literatura:

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z psychologie osobnosti*. 2004
FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Portál, 1997
HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání*. Grada, 2009

7 Pozornost



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat pojem a jeho význam,
- orientovat se v základních typech poruch pozornosti,
- uchopit vzájemnost procesu paměti a pozornosti



Klíčová slova

druhy pozornosti, vlastnosti, poruchy, únava

Pozornost je zaměřenost a soustředěnost duševní činnosti na určitý objekt nebo děj. Pozornost představuje předpoklad pro smyslový vjem, který vstupuje do vědomí – stav pozornosti vyjadřuje například protiklad slyšení a poslouchání. Pozornost závisí na prostředí i na vnímajícím subjektu – pozornost upoutává například nápadnost (salience), neočekávanost, originalita vnímaného objektu, oslabuje ji únava subjektu. Jevy, které upoutají pozornost, se ukládají do paměti, ostatní jsou zapomenuty.

Druhy pozornosti

Rozlišujeme pozornost **záměrnou** – subjekt cíleně vnímá podnět a **bezděčnou** – subjekt vnímá podnět bez úmyslu. Někdy se může objevit též pozornost protivolní – subjekt nedokáže potlačit vnímání podnětu, může vést k obsedantnímu jednání.

Pokud je pozornost zaměřena na konkrétní podnět, zatímco vnímání ostatních podnětů je potlačeno, označuje se jako selektivní pozornost, koncentrace. Jejím protikladem je difúzní, rozptýlená pozornost.

Schopnost udržet pozornost na určitý podnět, nenechat se rozptýlit, se označuje jako tenacita – která je důležitá například při učení. Schopnost pohotově měnit zacílení pozornosti se nazývá vigilita – ta je důležitá například při řízení dopravního prostředku.

Vlastnosti pozornosti

- **Rozsah, šířka** – Extenzita, znamená to množství podnětů, které je člověk schopen vnímat najednou (dítě 2-3, dospělí 4-5)
- **Hloubka** – Intenzita, stupeň soustředění. Vyjadřuje na kolik jasně a zřetelně člověk zpracovává přicházející podněty. Čím větší extenzita, tím nižší intenzita (čím více podnětů, tím méně se na ně soustředíme).

- **Stálost** – Délka soustředění pozornosti na stejný podnět. Proti: jednotvárnost, únava...
- **Oscilace** – Přesouvání pozornosti z objektu na objekt
- **Rozdělení** – Věnování se najednou dvěma či více předmětům v daném směru. Jde to jen tehdy, pokud je jedna činnost zautomatizovaná.

Účast těchto procesů v učení – využití, rozvíjení, poruchy

Zejména J. A. Komenský naléhavě požadoval to, aby se učitelé neomezovali na slovní sdělování učiva, ale aby žáci měli především příležitost k názornému poznání věcí, k jejich vnímání, pokud možno všemi smysly. Ať jde o kteroukoli práci, sportovní nebo jinou činnost, probíhá úspěšně jen tehdy, pokud dobře vnímáme množství vnějších podmínek, signálů, a také pokud vnímáme, kontrolujeme vlastní pohyby a jejich dílčí i konečné výsledky. Dobré vnímání, kontrolování, umožňuje adekvátní regulaci činnosti. V komunikaci, rozhovoru s druhým člověkem má důležitou úlohu naše vnímání jeho slov, mimiky, gestikulace a výrazu. Také při řešení konfliktů a v rozhodování záleží na vnímání situace.

Co se imaginace týče, v technice, ale i při vyučování geometrii, geografii, historii apod. je důležitá rekonstrukční fantazie, tj. vytváření představ na podkladě slovního popisu nebo schematického znázornění. Tvůrčí fantazie znamená vytváření nových představ, zejména společensky hodnotných, např. v umělecké tvorbě nebo technických vynálezech.

Imaginativní procesy se však zdaleka neomezují pouze na oblast umění nebo citového prožívání; mají podstatný význam při řešení mnoha druhů problémů, kde nevystačíme se samotnou propoziční reprezentací, se slovním myšlením. Propoziční reprezentace se soustřeďuje na abstraktní aspekty jevu, na vymezení pojmů a definic, nevystihuje však vztah částí a celku určitého předmětu, směr a vzdálenosti jednotlivých předmětů či situací. Předpokladem pro řešení geometrických, technických a mnoha jiných úloh je představit si živě nebo ještě lépe – podle představy si nakreslit schéma.

Poruchy

Poruchy paměti

- *Deteriorace paměti* – porucha vstřípivosti způsobené mozkovými poruchami. Ta se často objevuje ve stáří.
- *Amnézie* – časově omezená ztráta paměti
- *Vzpomínkové klamy* – jedinec si vybavuje ve vzpomínkách něco, co se ve skutečnosti nepříhodilo
- *Vzpomínkový optimismus* – tendence vidět minulé zážitky s převahou jejich kladných stránek.
- *Kryptomnézie* – projev nedostatku paměti, jedinec je přesvědčen o určité myšlence, že je jeho vlastním nápadem, ačkoliv ve skutečnosti ji získal jinde, ale zapomněl na to.

- *Hypomnézie* – spojuje se s intelektovými defekty nebo značnou výchovnou a výukovou zanedbaností.
- *Báživá lhavost* – člověk nerozlišuje skutečnost od své představivosti.
- *Konfabulace* – postižený si mezeru v paměti vyplní špatnou informací, která bývá často vymyšlená

Poruchy pozornosti

- *Roztržitost* – Neschopnost dlouhodobé koncentrace.
- *Rozptýlenost* – Neschopnost udržet pozornost v daném směru.
- *ADHD* – Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou.
- *ADD* – Porucha pozornosti bez hyperaktivity.
- *Hypoprosexie* – porucha pozornosti, která postihuje globálně všechny rozhodující vlastnosti (koncentraci, kapacitu, tenacitu)
- *Aprosexie* – je nemožnost koncentrace pozornosti v důsledku organického poškození mozku či depresivního stavu
- *Hyperprosexie* – je porucha pozornosti, pro níž je charakteristická zvýšená koncentrace pozornosti.

Poruchy vnímání

- *Smyslové klamy* – jsou zkreslené vjemy, které neodpovídají skutečným podnětům, a které vyplývají z nedokonalosti smyslových orgánů.
- *Pareidolie* – jsou vjemy neurčitých předmětů, které jsou za pomoci fantazie dotvářeny do smysluplných celků.
- *Paobrazy* – jsou vjemy, které delší dobu přetrvávají i po ukončení působícího podnětu. Většinou bývají negativní.
- *Eidetismus* – je schopnost vybavit si určité dřívější vnímané podněty tak přesně a živě, jako by to byly aktuální vjemy.
- *Živá představa* – je fantazijní představa vyvolaná vůlí subjektu, která dosahuje takřka úrovně smyslovosti.
- *Iluze* – je vjemový komplex, jehož podstatou je zkreslení percipované reality, a který vzniká po vlivem intenzivních emocí. Lze rozdělit na pravé a nepravé iluze.
- *Zvýšená vnímavost a snížená vnímavost*
- *Synestézie* – jsou představy, které doprovázejí vjemy z jiných smyslových orgánů. Člověk například slyší barvy.
- *Halucinace* – jsou kvalitativní poruchy vnímání, při kterých subjekt vnímá reálně neexistující podněty a je přitom přesvědčen o jejich pravosti. Dělíme je na elementární, komplexní a kombinované.

Poruchy vědomí

- *Snížená úroveň vědomí* – somnolence, spor, kóma. Synkopa – je krátce trvající ztráta vědomí vlivem různých příčin.
- *Delirium* – se projevuje zkresleným chápáním reality, dezorientací, zmateností, halucinacemi.

- *Amentní stav* – je podobná porucha vědomí jako delirium, avšak trvá mnohem déle.
- *Obnubilace* – je náhle vznikající porucha vědomí s méně nápadnou symptomatologií, po jejímž průběhu následuje amnézie.

Pozornost ve vyučovacím procesu, možnosti jejího ovlivnění, problematika únavy, pracovní křivka

Ve vyučovacím procesu může být pozornost podporována řadou podmínek, k nimž patří zejména:

- motivace k příslušné činnosti
- zařazování přestávek, popřípadě střídání různých činností
- celkový stav organismu a zvláště centrálního nervového systému, aktivační úroveň, a to střední a v náročných situacích zvýšená;
- návyk soustředěně se věnovat činnosti, počínaje dětskými hrami přes učení a zájmovém činnosti po práci

Rozvinutá pozornost je podmínkou náročných pracovních, učebních i zájmových činností a zároveň produktem těchto činností, jejich soustavného vykonávání. Je výsledkem vývoje osobnosti, výchovy a sebevýchovy. Závisí také na současné životní situaci jedince a jeho aktuálním stavu. Každý učitel by si měl uvědomit, že existují značné individuální rozdíly v pozornosti. Pravděpodobně jde o vlastnost, která má již vrozený základ a dále se formují v činnostech a učení.

Únava

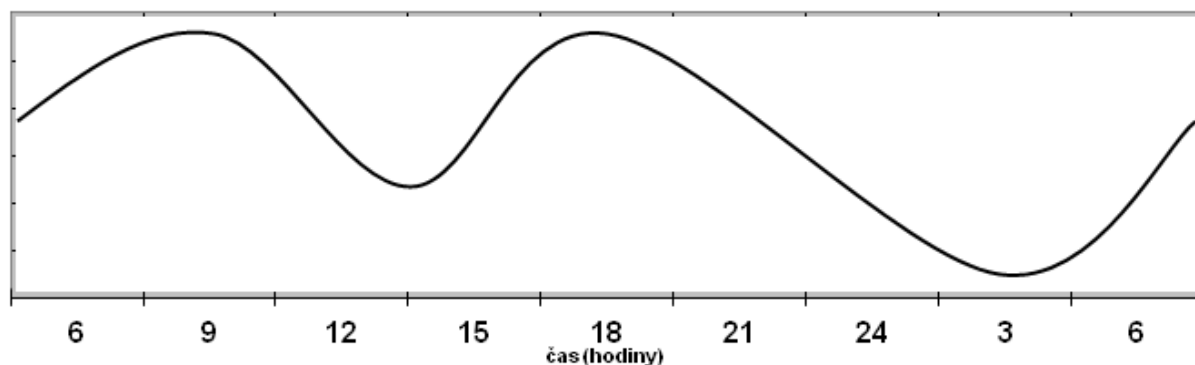
Únava je snížení schopnosti vykonávat činnost, které vyplývá z předchozího vynaloženého úsilí jak psychického tak fyzického. Vzniká v důsledku nahromadění odpadů metabolismu v krvi či ve svalech. Psychicky je provázána zhoršeným vnímáním, sníženou pozorností, zhoršenou všípivostí a výbavností, změnami nálady aj. Hranice, kdy člověk začíná pociťovat únavu, je u každého jedince jiná a také její projevy jsou velmi subjektivní. Extrémní únava se označuje jako vyčerpání. Vyčerpání mohou provázet změny vnímání, halucinace, deprese, zmatenost.

Rozlišujeme únavu fyzickou a psychickou. Po velké fyzické námaze se někdy dostavují i pocity psychické únavy, naopak po vyčerpávající psychické námaze může fyzická práce pomoci odbourat psychickou únavu. Únava se také rozděluje na akutní, která po odpočinku odezní, a chronickou, která má apatické projevy, jako bolesti, poruchy spánku nebo poruchy paměti.

Pracovní křivka

Grafické vyjádření výkonnosti člověka za časovou jednotku, odrážející závislost pracovního výkonu na řadě subjektivních a objektivních faktorů (E. Kraepelin). K pozitivním faktorům zvyšujícím výkon patří zejména cvik, návyk a volní úsilí, aktivizované vědomím zhoršování výkonu. Nejdůležitější negativními faktory

snižujícími výkon jsou únava, dlouhodobé stresy a indispozice. Na základě analýzy pracovní křivky lze dovodit, že na počátku pracovního výkonu dochází zpravidla k jeho zvýšení, po delším přerušení činnosti naopak ke snížení. Zotavení (i krátkodobé) přináší obnovu pracovní energie a opětné zvýšení výkonu. Kritériem výkonnosti je množství práce vynaložené v určitém časovém úseku, respektive počet chyb za určitý čas. Výzkumem bylo zjištěno, že průběh pracovní křivky je podmíněn typem osobnosti.



Shrnutí

- pozornost je zaměřenost a soustředěnost duševní činnosti na proces, jev, objekt
- pozornost dělíme na bezděčnou a uvědomovanou,
- má vlastnosti, jejichž spolupráce rozhoduje o její kvalitě (rozsah, hloubka, stálost a další)
- jsou diagnostikovány poruchy pozornosti se svými typickými projevy a nejasným původem
- s pozorností souvisí pojem únava



Pojmy k zapamatování

Pozornost záměrná, bezděčná, vlastnosti pozornosti, poruchy pozornosti, únava



Kontrolní otázky

1. Jaká je návaznost paměti a pozornosti?
2. Únava je příčinou, anebo důsledkem?
3. Existují diagnostikovatelné poruchy pozornosti?
4. Jaký smysl přináší orientace v druzích, vlastnostech a poruchách pozornosti pro učitele?



Literatura:

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2004

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Academia, 2007

MLČÁK, Zdeněk. *Základy psychopatologie*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003

8 Paměť



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- uvést zásadní dělení paměti,
- znát jednotlivá stádia procesu
- získat podklady k inspiraci pro vedení výuky z hlediska zapamatování učiva



Klíčová slova

vštěpování, uchování, rekognice, znovupoznávání, typy paměti

Lidská paměť je vlastnost a soubor procesů, které umožňují osvojení informací, jejich uchování a vybavení.

V psychologii se běžně rozlišují tři hlavní skupiny paměťových procesů:

Vštěpování

Informace do paměti ukládáme v různé formě, např. vizuální, akustické, sémantické. Akustická forma bývá při učení výhodnější než vizuální, ovšem zdaleka neúčinnější je zpracování co nejvíce smysly, při němž je pravděpodobnost trvalého vštípení informace nejvyšší. Výjimkou jsou malé děti, pro které je díky schopnosti přesného eidetického obrazu – obrazu ukládaného do paměti – výhodnější vizuální forma. Proto také vynikají v hrách, jako je pexeso.

K lepšímu zapamatování a uchování informací v paměti používáme různé paměťové strategie. Prostým opakováním činnosti využíváme tzv. mechanickou paměť, zatímco uspořádáme-li informace do celků, k jejich zapamatování použijeme logickou paměť. Druhý způsob je dlouhodobě výhodnější, protože s věkem účinnost mechanické paměti klesá, zatímco logická paměť se zlepšuje s množstvím nastřádaných informací (proto je také vhodné začít s výukou cizích jazyků v mládí, protože ta stojí na schopnosti pojmout velké množství informací mechanickou pamětí). Z toho, ale také vyplývá částečné zkreslování vnímání, na základě dřívější zkušenosti. Lidé si např. více všímají informací, které potvrzují jejich dosavadní názory (tzv. konfirmační zkreslení)

Pro zapamatování nových informací je také klíčový spánek, protože při něm dochází ke konsolidaci (integraci do již existujících schémat) nových paměťových stop.

Uchování

Pro uchování informací je efektivní, když jsou informace v nějakém smysluplném celku. Snadněji vybavitelné a reprodukovatelné jsou informace, které pro nás mají význam a ten je dán motivací, osobními potřebami či spojením se silnějším citovým zážitkem. Dále si lze lépe zapamatovat to, co se člověk učí záměrně systematicky, promyšlením učiva a spojováním s příklady a s praxí. Naopak mechanicky vštípené informace z paměti rychleji mizí, nelze je vybavit, tj. dekodovat.

Vybavení

K vybavení používáme asociace. Rozlišujeme dva typy vybavení:

- znovupoznání (rekognice): rozpoznání podnětů a jejich odlišení od nových a neznámých
- reprodukce: proces rekonstrukce zapamatovaného

Reprodukce může být nepřesná, lidé mají tendence svoje vzpomínky doplňovat.

8.1 Typy paměti

Senzorická

Senzorická (ultrakrátká) paměť je vědomá část paměti, která uchovává informace přicházející ze smyslů (člověku to, co před chvilkou viděl, na krátkou dobu takzvaně „zůstane před očima“). Ty jsou podrženy po dobu nezbytně nutnou ke zpracování a rozhodnutí, zda jsou informace důležité, tedy vhodné k dalšímu zpracování či nikoliv. Pokud ano, postupují dále do krátkodobé či dlouhodobé paměti.

Krátkodobá paměť

Krátkodobá paměť, (nebo také paměť pracovní, operativní) je vědomá aktivní část paměti, ve které se odehrává většina psychických procesů (např. řešení aktuálních problémů). Zpracovávají se v ní informace dodané senzorickou pamětí a informace vyvolané z paměti dlouhodobé, která není dostupná vědomě. Krátkodobá paměť dokáže uchovat vjemy smyslových orgánů a emoce pomocí přeměny (kódování) v mentální reprezentace. Ty může paměť dále zpracovávat a uchovávat.

Krátkodobá paměť je omezena na 5 – 9 prvků (tzv. magické číslo 7 ± 2), které při zamezení opakování, uchová na 15 – 20 sekund. Kapacitu lze zvýšit spojováním prvků do logických celků (např. mnemotechnické pomůcky). Pro zachování informace v krátkodobé paměti, je třeba si informaci opakovat (tzv. fonologická smyčka), jinak je paměťová stopa nenávratně ztracena.

Dlouhodobá paměť

Dlouhodobá paměť je relativně pasivní část paměti uchovávaná v nevědomí. Její kapacita je hypoteticky neomezená. Ukládá významné zkušenosti, např. poznatky nutné k vykonávání nějaké činnosti či poznatky životně důležité. Vštěpování informace do dlouhodobé paměti trvá přibližně 30 minut, a může probíhat buďto záměrně (např. mechanickým opakováním – memorováním), nebo bezděčně. Lépe zapamatovatelné jsou smysluplné obsahy a logické celky což může vést ke zkreslování vzpomínek. Při začleňování nových informací se totiž proměňují i stávající znalosti. Lépe se také pamatují poznatky, které mají citový nádech a které jsou často vybavovány. Takové informace paměť považuje za důležité a tudíž i nutné k dlouhodobému uchování. Biologicky staví dlouhodobá paměť na strukturální nebo molekulární změně dendritů (části neuronu). Začíná přibližně od 4 let.

Pro ukládání informací do dlouhodobé paměti má zvlášť velký význam hipokampus, součást vnitřních částí spánkových laloků, což je vývojově nejstarší část mozkové kůry. Odpovídá to velkému významu dlouhodobé paměti již v dávných stádiích vývoje druhu. Hipokampus je bohatě propojen s ostatními částmi mozkové kůry i s mezi mozkem a dalšími podkorovými útvary.

Nedeklarativní a deklarativní paměť

Ve fyziologii se stalo klíčovým rozlišování právě těchto dvou druhů paměti.

- **Nedeklarativní** – paměť zahrnuje klasické podmiňování a osvojování senzomotorických dovedností. Je to paměť z velké části neuvědomělá. Informace v ní jsou hůře verbálně vyjádřitelné. Tato paměť je vývojově starší, odolnější a relativně nezávislá na paměti deklarativní. Vštípení do nedeklarativní paměti může probíhat i nevědomě.
- **Deklarativní** – zajišťuje vědomé vybavování zkušeností a osvojování vědomostí. Jinými slovy tato paměť uchovává vzpomínky a faktické znalosti, informace v ní jsou verbálně vyjádřitelné a před vštípením musí projít vědomím.

Sémantická a názorná paměť

- **Názorná** – týká se názorných obrazů, představ odpovídajících jednotlivým druhům vnímání. Je funkcí převážně pravé poloviny mozku. Uchovává informace o událostech, zahrnující rozměr časový, prostorový a citový.
- **Sémantická** - týká se převážně informací vyjádřených slovně a myšlenkově zpracovaných. Je funkcí převážně levé poloviny mozku



Shrnutí

- paměť je zákonitý proces s jednotlivými fázemi
- existuje více typů paměti a zpravidla mají na sebe návaznost
- je rozdíl mezi znovupoznáváním a rekognicí
- vybavování, stejně jako zapamatování, může být vědomé a neuvědomované



Pojmy k zapamatování

vštěpování, uchování, vybavování, rekognice, znovupoznávání, deklarativní paměť, nedeklarativní paměť



Kontrolní otázky

1. Řídí se proces zapamatování vždy stejným postupem?
2. Existuje schopnost uchovat informaci nezávisle na přání lidského jedince?
3. Je významnější paměť deklarativní, případně nedeklarativní?



Literatura:

ATKINSONOVÁ, Rita, L. *Psychologie*. Portál, 2000

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2004

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: SURSUM, 1997

9 Myšlení a řeč



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat vazbu mezi myšlením a řečí,
- znát hlavní body ve vývoji řeči a propojenosti s myšlením,
- orientovat se v termínech dělení myšlenkových operací
- znát základní poruchy řeči



Klíčová slova

myšlení, řeč, vnitřní řeč, myšlenkové operace, řešení problému, poruchy řeči

Myšlení bývá označováno za nejvyšší poznávací proces a spolu s řečí je také výsledkem uplatňování sémiotické funkce v životě člověka. Na rozdíl od vnímání zpracovává i neaktuální informace a není omezeno na jevovou stránku, nýbrž může pronikat k podstatným vnitřním stránkám a souvislostem.

Pod pojmem myšlení bývají zahrnovány různé aktivity počínaje řešením problémů, tvořením pojmů a konče imaginativním myšlením. Dále sem patří usuzování i chápání vztahů. Myšlení má genetické vztahy k praktické činnosti a k řeči.

Řeč je efektivním prostředkem dorozumívání a vzájemného působení lidí. Usnadňuje také učení.

Vztah myšlení a řeči je sice úzký, ale předpokládá se, že se nejedná o jediný proces, nýbrž o dva relativně samostatné procesy, které se v životě prolínají a vzájemně doplňují.

Vnitřní řeč je vlastně jazyková forma, která je na rozdíl od hlasité nebo psané řeči volnějši, nereprodukuje vnímané a známé skutečnosti, je zkrácená, zahrnuje především elementy mysli a významu a víceméně se vzdaluje od slovní formy.

Je možno určit některé vlastnosti myšlení, které charakterizují určitého jedince, a podle kterých lze myšlení jednotlivých osob také rozlišovat:

- *šířka myšlení* – udává rozsah otázek, které je myšlení schopno postihnout, musí však být zachovány určité souvislosti.
- *hloubka myšlení* – je schopnost pronikat k podstatě jevů za zřejmé, smysly postižitelné souvislosti.
- *samostatnost myšlení*
- *tvořivost myšlení* – spočívá ve schopnosti řešit problémy dosud neznámými způsoby.

- *pružnost myšlení* – je schopnost opouštět navyklá schémata a plasticky se přizpůsobit změnám podmínek, formulovat nové hypotézy atd.
- *důslednost myšlení* – se projevuje ve schopnosti směřovat k vytyčenému cíli, dodržovat logický sled operací
- *kritičnost a sebekritičnost* – spočívá ve střízlivém a objektivním posuzování cizích a vlastních myšlenek vzhledem k praxi.

Myšlenkové operace

Myšlenková operace jako stavební jednotka řízeného myšlení je prostředkem dosahování cíle funkčním útvarem, formací, která přetrvává jako dovednost osvojená na určité úrovni vývoje a umožňuje jedinci realizovat určitým způsobem činnost. Tyto myšlenkové operace nevystupují samostatně, ale jako soustava vzájemně souvisejících funkčních složek činnosti.

Myšlenkové operace členíme na:

- *konkrétní* – zpracovávají smyslová data konkrétních předmětů
- *názorné* – pracují s představami předmětů a jevů
- *abstraktní* – pracují se znaky, jejich významem a smyslem i nenázornými pojmy.

Podle své obecné logické stavby bývají myšlenkové operace děleny na základní a odvozené:

Základní:

- analýza
- syntéza
- zobecnění a abstrakce – zobecnění vystihuje společné vlastnosti skutečnosti a abstrakce spočívá v odhlédnutí od detailů ve prospěch celku.

Odvozené:

- srovnávání a třídění – vychází z analýzy a syntézy. Srovnávání směřuje k hledání shod a rozdílů určitých objektů a třídění je na tomto základě člení a řadí.
- indukce – je postupem, v němž se na základě jednotlivého odvozuje obecné, je tedy metodickým prostředkem utváření poznatků.
- dedukce – dedukování znamená odvozování zvláštního na základě obecného. Dedukcí získáváme nové poznatky i z poznatků stejného nebo vyššího stupně platnosti a ověřujeme si je.

Řešení problémů

V psychologii je za problém považována situace, v níž člověku nestačí pro její zvládnutí uplatnit běžné, navyklé způsoby chování, které má aktuálně k dispozici, ale je nutno vyvíjet různě intenzivní myšlenkovou aktivitu při hledání způsobů jiných.

Řešení problému postupuje od jeho zjištění a analýzy podmínek přes stanovení plánu k jeho realizaci a ověření výsledků. Postup určený plánem na základě celkového zhodnocení situace se nazývá strategie. Podle toho, zda se hledají nové cesty, nebo se spíše užívají osvědčené postupy, můžeme dělit strategie na heuristické a algoritmické.

Byly určeny tři základní kategorie řešení problémů

1. pokus a omyl
2. vhled
3. řešení analýzou prostředků a cílů

Lidské myšlení je proces, schopný sám sebe zdokonalovat. Prostředkem k tomu může být vedle pokusu a omylu sebereflexe, tedy soustředěné zamyšlení nad vlastním myšlenkovým řešením problémů. Uplatněním sebereflexe je možno zlepšit myšlenky řešení.

Vývoj řeči

První zvuky v začátcích vývoje řeči mají reflexní povahu a jsou dány fyziologickými možnostmi dítěte. Jejich význam je především emocionální. Zvuky se postupně diferencují v důsledku sociálního zpevnování v kontaktu s dospělým. Kolem 6. týdne může matka získat informaci o stavu dítěte podle modulace jeho křiku. Kolem 3. měsíce vydává dítě, jsou-li uspokojeny jeho potřeby, broukavé zvuky. Pod vlivem sociálního prostředí se zvuky seskupují do slabik. V 7. měsíci začíná dítě napodobovat zvuky okolí.

Dříve než začne dítě aktivně vyslovovat, chápe smysl některých zejména emocionálně zabarvených sdělení a může opakovat některá slova, aniž by rozumělo významu. Koncem prvního roku pak většina dětí říká první slova a rozumí jim. Slova zatím dítě neohýbá.

Koncem druhého roku užívá dítě především podstatná jména, často zkrácená, s vynecháním obtížných hlásek nebo jejich náhradou za hlásky snadnější. Ve třetím roce je kvalitativní změnou řeči spojování slova s obecnější představou. Mezi 6. a 7. rokem se dokončuje užívání základních pravidel ohýbání.

Další zdokonalování je otázkou školní docházky, kde se jazykové dovednosti rozvíjejí cílevědomě.

Poruchy myšlení a řeči

Poruchy myšlení se mohou týkat především jeho dynamiky, myšlenkových operací, cílevědomosti myšlení, odklonu od skutečnosti i obsahu.

- *útlum myšlení* – je porucha dynamiky myšlení, kterou lze charakterizovat jejím zpomalením.
- *zrychlené myšlení* – je charakteristické pro svou zrychlenost a povrchnost.

- *snížená úroveň generalizace* – snížená schopnost vytvářet obecné pojmy
- *zkreslená generalizace* - výsledkem jsou soudy a úsudky odtržené od adekvátního obrazu reality
- *zabíhavé myšlení* – porucha cílevědomosti myšlení
- *paralogické myšlení* – jsou zdánlivě zachovány vnější zákonitosti logiky avšak na základě vedlejších a nepodstatných aspektů
- *katatymní myšlení* – je porucha odklonu myšlení od skutečnosti silně vlivem internující emocionality
- *autistické myšlení* – je porucha odklonu myšlení od skutečnosti vlivem silných vnitřních prožitků a fantazijních představ
- *nutkavé myšlení* – je porucha odklonu myšlení od skutečnosti vlivem vnučujících se neodbytných a nepřiměřených či absurdních myšlenek
- *paranoidní myšlení*
- *inkoherentní myšlení*
- *bludy* – jsou chorobné poruchy obsahu myšlení, které lze charakterizovat jako chybné silně zkreslené myšlenkově soudy a úsudky. Bludy lze rozdělit na:
 - makromanické – chorobné a přehnané přesvědčení člověka o vlastním významu či schopnostech
 - mikromanické – souvisí s chorobným podceňováním vlastní osoby
 - paranoidní – neodůvodněná chorobná vztahovačnost

Poruchy řeči

- *Afázie* – porucha produkce nebo porozumění řeči, více typů dle plynulosti řeči - fluentní (Wernickeova), nonfluentní (Brocova), popř. globální.
- *Dysfázie* – lehčí porucha než afázie.
- *Dysartrie* – porucha artikulace, při poruše inervace mluvidel nebo defektech struktur podílejících se na výslovnosti (jazyk, rty, zuby, aj.).
- *Afonie, Dysfonie* – chraptivá nebo šeptavá řeč u porušené inervace laryngu nebo hlasivek.
- *Rinolalie, Nazolalie* – "nosová řeč" u obrn měkkého patra.
- *Dyslalie* – patlavost dětí u opožděného vývoje řeči.
- *Balbuties* – koktavost, bývá neurotického původu (funkční).
- *Mutismus* – němota, většinou psychogenní.
- *Ataktická (Skandovaná) řeč* u poruch mozečku.
- *Monotónní řeč* u Parkinsonského syndromu v rámci hypokineze



Shrnutí

- myšlení bývá označováno za nejvyšší poznávací proces člověka,
- dokáže kvalifikovaně srovnávat, třídít, hledat a nacházet vztahy mezi informacemi,
- pracuje s indukcí i dedukcí,
- má úzkou návaznost na vývoj řeči jak vnitřní, tak vnější,
- jsou pojmenovány některé handicapové ve vývoji řeči lidského jedince



Pojmy k zapamatování

myšlení a řeč, indukce, dedukce, řešení problému, analýza prostředků a cílů, myšlenkové operace a jejich dělení



Kontrolní otázky

1. Je schopnost „myslet“ daností člověka?
2. Jaká je návaznost myšlení a řeči?
3. V čem spočívá význam vnitřní řeči?
4. Co rozumíme pojmem „myšlenkové operace“?
5. Jaké jsou typy řešení problému?



Literatura:

ATKINSONOVÁ, Rita, L. *Psychologie*. Portál, 2000

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2004

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Grada, 2006

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Academia, 2007

10 Pojem, širší a užší pojetí učení (mechanismy, druhy)



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- uchopit pojem učení jako celek
- dokázat vysledovat logické návaznosti a z nich vyplývající důsledky
- získat podklad pro tvorbu struktury vedení žáků směrem k výuce a samostudijní části vyučovaného předmětu



Klíčová slova

pojem, podmiňování, pojmové, senzomotorické, sociální učení

Pojem

Je víceméně jasná myšlenka shrnující podstatné znaky třídy předmětů nebo jevů pod určité slovní označení. Pojem tak obsahuje podstatné poznatky o věcech se stejnými nebo podobnými základními vlastnostmi. Přitom se v něm spojuje forma (slovní vyjádření) s obsahem (podstata společná všemu, co je slovním označením postíženo).

Člověk si osvojuje pojmy v procesu pojmového učení (zjištění a poznání podstatných znaků a jejich významů pro člověka, možnost užití v různém smyslu). Pojmy jsou výsledkem vývoje myšlení a řeči a současně i jejich další vývoj usnadňují. Má-li jedinec utvořený pojem, znamená to, že chápe reálně vlastnosti, vztahy a souvislosti ve třídě předmětů nebo jevů souhrnně označovaných určitým slovem.

První dětské pojmy jsou názorné a obsahují i nepodstatné souvislosti. Jsou také poměrně málo diferenciované. Pojem se liší od představy tím, že není v podstatě názorný. V myšlení člověka se však běžně pojem určitým způsobem váže k představě, která pomáhá jeho aktualizaci a dodává mu individuálně zbarvený obsah.

Obsah a souvislosti mezi pojmy se vyjadřují v soudech. Soudy mohou být kladné, záporné, všeobecné konkrétní, částečné, kategorické, hypotetické apod.

Výsledkem vyvozování jedněch soudů z druhých je úsudek. Úsudky bývají děleny na induktivní a deduktivní. Formální správností vyvozování úsudků se zabývá logika.

Širší a užší pojetí učení

Učení je prostředkem navození přetrvávající změny v osobnosti působením zkušenosti. V širším smyslu se jedná o děj neoddělitelný od života vůbec.

Organismus v něm zpracovává a fixuje přijímané zkušenosti pro další použití, což mu umožňuje účinnou adaptaci na životní podmínky.

Mechanismy učení

Pojem mechanismu vyjadřuje podstatu určitého procesu, jeho funkční princip. V učení jsou za základní mechanismy považovány:

- **Asociace** – jsou spojeními různých obsahů našeho vědomí utvořenými na základě jejich společného (opakovaného) výskytu v časových a prostorových souvislostech ve skutečnosti nebo v našich myšlenkách a představách. Asociační spoje mají různou pevnost. Může docházet buďto ke zpevnování těchto spojů nebo naopak k vyhasínání.
- **Nápodoba a identifikace** – Nápodoba spočívá ve více méně přesném a úplném převzetí a reprodukci jednotlivých aktů nebo větších celků chování od jiných osob a okolí. Dosáhne-li imitace obecnější úrovně a jejím výsledkem je snaha o přijetí podstatnějších tendencí a projevů chování, hovoří se o identifikaci.
- **Vhled** – je mechanismem založeným a náhlém postřehu vycházejícím z nového vidění dané situace nebo náhlého pochopení něčeho dosud neznámého (nápadu), který bývá výsledkem předchozího kratšího nebo delšího uvažování.
- **Transfer** – se projevuje v působení něčeho naučeného (návyku, dovednosti, poznatku) na utváření nového návyku apod. Možné je i ovlivnění již naučeného tím, co se teprve učíme.

Druhy učení

V rámci učení bývá rozlišováno několik způsobů učení se:

- **habituace** - navykání si na okolní jevy
- **podmiňování** - nejjednodušší forma učení běžná u zvířat, dětí a v určité míře i u dospělých
- **pojmové učení**- učení poznatkům - osvojování znalostí
- **senzomotorické učení (smyslově pohybové)** - rozvíjí se senzomotorické schopnosti a procesy názorného poznávání (dítě se učí chodit, manipulovat s hračkami, apod.)
- **učení intelektových činností** - rozvíjí se myšlenkové procesy, intelektové dovednosti a schopnosti k řešení složitých problémů
- **sociální učení** - učení sociální komunikaci, interakci a percepci, osvojují se sociální dovednosti, formují motivy a charakter. Ve stručnosti lze definovat jako: "učení žít mezi lidmi"

10.1 Základní psychologické teorie učení

Tyto pohledy bývají označovány jako teorie, ale ve skutečnosti se jedná o popisy. Tyto teorie pomáhají učitelům plánovat si vyučovací strategie, sledovat průběh učení u žáků a rozpoznávat možné příčiny úspěchu nebo selhání v učení.

Operativní podmiňování

Tento princip nejjasněji vyložil B. F. Skinner (1904-1990). Tento behaviorista měl za to, že učení probíhá ve třech rozlišených stádiích:

1. podnět či situace (S), jíž je učící vystaven
2. chování (B), které u něj situace vyvolává
3. zpevnění (R), které po tomto chování následuje

Učitel si může zpevnění nejlépe představit, jako výsledek vyplývající z B. Tyto výsledky mohou být pro učícího se příznivé (R plus) nebo nepříznivé (R mínus). R plus zvyšuje pravděpodobnost, že učící bude v budoucnu reagovat tímž B, zatímco Rmínus tuto pravděpodobnost snižuje.

Čtenářům toto může přijít jasné, ale Skinnerův tým se domnívá, že většina školních neúspěchů pochází z nepochopení modelu S-B-R.

Z pohledu učitele je jedním z nejužitečnějších důsledků modelu operantního podmiňování to, že upozorňuje na potřebu pečlivě analyzovat, co opravdu ovlivňuje chování dítěte. Teoretici operantního podmiňování nám připomínají, že nesmíme činit ukvapené závěry, proč se dítě chová určitým způsobem. Musíme se na věci podívat z hlediska dítěte.

Instrumentální konceptualismus

Tento přístup, který vymyslel kognitivní psycholog Bruner, (1966) patří značnou měrou do kognitivistického proudu, neboť nevidí učení pouze jako pasivní jednotku chování, vyvolanou podnětem a posilovanou nebo oslabovanou zpevněním, nýbrž jako aktivní proces, jímž si učící se vyvozuje principy a pravidla a ověřuje si je. Jinými slovy, učení není prostě něco, co se jedincům přihodí, jak tomu je v modelu operantního podmiňování, nýbrž něco, co působí oni sami tím, jak zacházejí s přicházející informací a jak jí užívají. Skinner podle Brunera nevěnuje dostatečnou pozornost B. Chování není pouze něco „vyvolaného“ podnětem a posíleného či jinak ovlivněného povahou následujícího zpevnění; je to ve skutečnosti vysoce složitá činnost, která obsahuje tři významné poznávací děje, a to:

1. získání informace
2. transformaci této informace do podoby, která je vhodná pro práci s daným úkolem
3. ověřování přiměřenosti této transformace

Učící se provádí transformací tím, že kóduje a třídí přicházející informaci, a to tak, že ji zařazuje do tříd, které již zná a kterých užívá k porozumění světu. Toto kódování a třídění sestává z vnitřních zprostředkujících pochodů, na nichž závisí vnější chování. Zatímco Skinner pokládá podnět za poměrně oddělenou jednotku, za objektivní událost, která učícímu se není závislá a která u něj vyvolává v zásadě mechanickou odezvu, Bruner jej chápe jako něco, co učící se rozlišuje a rozpoznává svým individuálním subjektivním způsobem. Tak se podnět v určitém smyslu stává osobní záležitostí, kterou si jedinci interpretují a transformují vlastním způsobem, jenž závisí na jejich dřívějších zkušenostech, myšlenkách a přáních.

Bruner věří, že transformace souvisí se třemi způsoby reprezentace. Tyto soustavy uvedené v pořadí, v němž jsou obvykle osvojovány, jsou: akční, ikonické a symbolické.

- **Akční modus** je vysoce aktivní, neužívá ani představ, ani slov. Působí prostřednictvím chování a je patrný například v pohybových dovednostech, kterým se učíme praktickým konáním a které bychom obtížně reprezentovali pomocí řeči nebo obrazů.
- **Ikonický modus** již užívá představivosti, ač stále ještě neužívá řeči. Můžeme mít sluchový vjem o nějaké části stroje, ale je velmi složité jej popsat slovy.
- **Symbolický modus** přesahuje konání a představy a užívá reprezentace prostřednictvím jazyka. Taková reprezentace vede k myšlení a učení abstraktnějšího a přizpůsobivějšího typu; umožňuje jedinci reflexivní myšlení, dává mu možnost uvažovat jak formou výroků, tak formou konkrétních příkladů a uspořádávat pojmy do hierarchické struktury.

Někdo se nás zeptá na cestu:

- Akční modus – doprovodíme ho
- Ikonický modus – nakreslíme mu plánek
- Symbolický modus – vysvětlíme mu ji

Podle Brunera může být Skinnerův model operantního podmiňování přiměřeným vysvětlením tehdy, když učící se užívá akčního modu, avšak málo nám poví o modu ikonickém a symbolickém.

Brunerův popis učení je zřejmě praktičtější, co se týče vysvětlování abstraktna nebo abstraktního učení obecně. Vidíme však, že oba modely mohou učiteli pomoci plánovat způsoby učení na různých úrovních.

10.2 Učení způsobům řešení problémů, sociální učení

Učení způsobům řešení problémů

V psychologii je za problém považována situace, v níž člověku nestačí pro její zvládnutí uplatnit běžné, navyklé způsoby chování, které má aktuálně k dispozici, ale je nutno vyvíjet různě intenzivní myšlenkovou aktivitu při hledání způsobů jiných.

Řešení problému postupuje od jeho zjištění a analýzy podmínek přes stanovení plánu k jeho realizaci a ověření výsledků. Postup určený plánem na základě celkového zhodnocení situace se nazývá strategie. Podle toho, zda se hledají nové cesty, nebo se spíše užívají osvědčené postupy, můžeme dělit strategie na heuristické a algoritmické.

Byly určeny tři základní kategorie řešení problémů:

1. pokus a omyl
2. vhled
3. řešení analýzou prostředků a cílů

Lidské myšlení je proces, schopný sám sebe zdokonalovat. Prostředkem k tomu může být vedle pokusu a omylu sebereflexe, tedy soustředěné zamyšlení nad vlastním myšlenkovým řešením problémů. Uplatněním sebereflexe je možno zlepšit myšlenky řešení.

Sociální učení

Lze definovat jako soubor procesů, jimiž se dítě učí – ve styku s druhými lidmi – žít ve společnosti, aktivně se do nich začlenit, dodržovat jejich normy, přejímat sociální role, komunikovat, účastnit se sociální interakce. Osvojuje si názory a postoje své společnosti a sociální skupiny, sociální dovednosti a návyky, formují se jeho rysy osobnosti týkající se vztahu k lidem. Nyní si uvedeme přehled forem a mechanismů sociálního učení.

Nejdůležitější formy sociálního učení

- **napodobování**
 - Je pravděpodobně nejstarší forma sociálního učení. V lidské společnosti na počátečním vývojovém stupni bylo napodobování hlavní formou předávání společenských zkušeností. Velký význam si napodobování zachovalo i v kulturně vyspělé společnosti, zejména pak ve sportovní nebo praktické činnosti. Napodobování probíhá od raného dětství. Dítě, často nevědomě, napodobuje své rodiče, starší děti, jiné osoby z nejbližšího prostředí, napodobuje postavy televizních a filmových příběhů aj. Napodobuje řeč, gestikulaci atd. Napodobování působí i při vzniku alkoholismu a jiných drogových závislostí, fobií atd.
- **učení sociálním posilováním (odměnou a trestem)**
 - Rodiče chválí nebo jinak odměňují dítě za chování, které odpovídá normám a zvyklostem rodiny, sociální skupiny, k níž patří, společnosti. To působí jako posílení, dítě si tím upevňuje odměněné způsoby chování. Naproti tomu trestání má odstranit až oslabit nežádoucí chování.

Sociální odměna - pochvala, úsměv, projev sympatie a lásky

Sociální trest - projev nesouhlasu, odepření sympatie a lásky

- Sociální odměny a tresty mají silné účinky, ty však jsou odlišné při užití různých druhů odměn a trestů, v závislosti na individuálních zvláštnotech dětí a dospělých, na jejich vzájemném vztahu, na situačních podmínkách.
- Výzkumy i zkušenosti nasvědčují tomu, že již v průběhu předškolního věku napodobování získává převahu nad sociálním posilováním. Například dospělý odsuzuje agresivní chování, ale přitom se agresivně sám chová. Odpovídá to zkušenostem předních pedagogů, kteří odedávna zdůrazňovali, že ve výchově má podstatný význam příklad.
- **učení identifikací, přejímáním nebo zamítáním modelů**
 - **observační učení**
 - Není nutné, aby bylo odměněno či potrestáno přímo to dítě, na které chce vychovatel zapůsobit. Stačí, že dítě pozoruje případy, kdy byl za určité chování odměněn nebo potrestán někdo jiný – sourozenec, spolužák atd.
 - **sociální učení se zdůvodněním a záměrem, založené na kognici, přijatém principu a vůli.**
 - Sociální učení probíhá také tak, že některá sociálně významná osoba nebo malá sociální skupina očekává, anticipuje, jak se bude jedinec chovat. Anticipace může být vyslovena explicitně a opakovaně, jindy je jen naznačena, a přece působí. Dříve nebo později dítě přejde k anticipovanému způsobu chování a jednání. Anticipační učení silně působí na sebehodnocení a vytyčování cílů, osvojení příznivých nebo i velmi nepříznivých návyků, způsobů chování, na formování postojů a rysů osobnosti. S anticipačním učením souvisí také sebeuskutečňující odpověď. Dospělí sugestivně vysloví o dítěti nebo mladistvém: „Z tebe bude výborný muzikant“. V mnoha případech se pak dítě vyvíjí tímto směrem.
 - Jedinec si osvojuje a upevňuje takové formy chování, které chápe jako odpovídající principu, ideologii, kterou přijal a jejíž prosazování prožívá jako silně uspokojující.



Shrnutí

- pojem spojuje obsah a formu
- podmiňování je nejjednodušší forma učení
- existují různé formy učení – senzomotorické, sociální, intelektové a další
- existuje několik teorií učení, které vycházejí z vlastních předpokladů



Pojmy k zapamatování

druhy učení, proces učení, teoretické koncepty procesu učení



Kontrolní otázky

1. Jakým principem se řídí podmiňování a jaký má smysl?
2. Co je to habituace a k čemu organismu slouží?
3. Které učení je pro prožitkovou kvalitu nejvýznamnější a proč?
4. Jaký smysl v procesu učení mají obsahy slov „asociace“, „myšlení“ a „vhled“?



Literatura:

ATKINSONOVÁ, Rita, L. *Psychologie*. Portál, 2000

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2004

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Grada, 2006

11 Učební styly, transfer, zapomínání



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- orientovat se v učebních stylech a příslušné terminologii
- inspirovat se při tvorbě vlastní strategie výuky a doporučení žákům a studujícím,
- dokázat vysvětlit zásadní principy, které proces učení ovlivňují



Klíčová slova

učební styl, transfer, interference, proces zapomínání, paměťová stopa

Učební styly

V průběhu celého života se člověk musí neustále učit novým věcem a u různých lidí dochází k procesu učení odlišným způsobem, jelikož každému vyhovuje něco jiného.

Pojem učební styly je chápán různými autory nejednotně. Obecně vyjadřuje individuální způsob učení.

Dle pedagogického slovníku jsou učební styly definovány jako: „postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základu (kognitivní styl) a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů.“

Stručně řečeno, učební styl je způsob, jakým člověk získává, zpracovává a jak si pamatuje nově nabyté informace. Styl, jakým se člověk učí, se může v průběhu jeho života měnit a bývá ovlivňován předchozími zkušenostmi s učením.

J. Mareš definuje styly učení jako “ postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou.” (Mareš, str. 75)

Mareš dále uvádí, že naše učební styly se nám jeví jako postupy samozřejmé, běžné, navyklé, nám vyhovující. Můžeme je chápat jako postupy pro nás optimální. Změna navyklého stylu je možná, ale nesnadná. (str. 76)

Styl učení souvisí s pojmy strategie a taktika učení. Strategie učení je volba konkrétního plánu, který žák uskutečňuje. Taktika učení označuje dílčí postupy, které žák záměrně vybírá a uplatňuje.

Dělení stylů učení podle motivace a záměru

Jiří Mareš dělí učební styl na povrchový, hloubkový a strategický

Povrchový styl

Žáky, kteří se učí tímto způsobem, učení nebaví. Učí se, protože musí a protože chtějí mít učení brzo za sebou a text se snaží naučit nazpaměť. Výsledkem takového učení je malé či žádné porozumění učivu a to, co se žáci naučí, zanedlouho zapomínají.

Hloubkový styl

Motivací žáků je zájem o něco nového, učení je baví a mají o něj zájem z vlastního popudu. Dané učivo se snaží pochopit a porozumět mu, probíranou látku si dobře pamatují.

Strategický styl učení

Žáci se snaží získat co nejlepší známky, další motivací pro ně je soutěž s ostatními, snaží se využívat své „vychytralosti,“ učení je ale nezajímá. Na učivo se připravují podle nároků učitele, u kterého ke zkoušení dochází – pokud jde o benevolentního učitele, učí se povrchním stylem učení, u náročného učitele se učí do hloubky.

Podle J. B. Biggse bývají nejúspěšnější žáci, kteří kombinují hloubkový a na výkon zaměřený (strategický) přístup. Tito žáci jsou vysoce motivovaní a dokáží účelně využívat plánovací strategie. Nejméně úspěšní jsou žáci s nízkou motivací, kteří inklinují k povrchovému přístupu

Volba konkrétního stylu učení závisí na aktuálním obsahu učení. Žák může k různým úkolům přistupovat různým způsobem. Dobrý učitel by měl respektovat individuální učební potřeby žáků, ale absolutní přizpůsobení by mohlo být kontraproduktivní, nemuselo by nutit žáka k posunu.

Styly učení podle J. D. Vermunta

Tento holandský psycholog rozlišil čtyři styly učení na základě výzkumu mezi vysokoškolskými studenty:

neřízený styl učení - studenti mají nízké sebevědomí, mají pochyby o realizaci dlouhodobých cílů, ambivalentní postoj ke studiu.

styl zaměřený na reprodukci učiva - studenti vybírají důležité části učiva, ty se snaží zapamatovat; studium zabírá mnoho úsilí a času; cílem je prospívat, zvládat zkoušky.

styl zaměřený na smysl učiva - cílem studentů je získat vhled do problematiky, studium berou jako diskuzi se vzdělanými lidmi; jsou přesvědčeni, že studium přispěje k rozvoji jejich osobnosti.

styl zaměřený na aplikaci učiva - studenti projevují zájem především o konkrétní části učiva, cílem studia je využití získaných poznatků v budoucím zaměstnání.

J. D. Vermunt chápe učební styl jako koherentní celek studentových učebních aktivit, jeho učební orientaci aj. Styl je relativně stálý, ale ne neměnitelný.

Transfer a interference

Transfer bývá uváděn jako jeden z mechanismů učení. Projevuje se v působení naučeného (návyku, dovednosti, poznatku), na utváření nového návyku apod. Možné je i ovlivnění již naučeného tím, co se teprve učíme.

Proaktivní transfer způsobuje, že to, co již známe, usnadňuje nebo ztěžuje učení něčemu novému. U retroaktivního transferu to, co je nově osvojováno, ovlivňuje něco z toho, co jsme se naučili dříve. Je-li proaktivní nebo retroaktivní působení negativní, jedná se o interferenci.

Zapomínání

Většina lidí si uvědomuje, že si ze svých školních vědomostí a osobních zážitků pamatuje velmi málo. Zapomínání však nelze pokládat za jednoznačně nežádoucí proces. Je pravděpodobně, že chrání mozek, respektive mentální kapacitu, před zahlcením a přetížením. V psychologii existuje řada teorií, která se snaží zapomínání vysvětlit:

Teorie rozpadu pamětních stop

Podle této teorie je příčinou zapomínání v dlouhodobé paměti oslabení nebo rozpad pamětních stop. Nejsou-li neurofyziologické změny vyvolané učením občas reaktivovány, postupně se rozpadají. Nervové spoje pak mohou být využity k vytváření novějších pamětních záznamů. Hlavní příčinou zapomínání je tedy míjejí času.

Účelné zapomínání

Smyslem účelného zapomínání je odstranění nepřesných, nepotřebných nebo chybných informací z paměti. Údajům tohoto druhu věnujeme menší pozornost než těm, které pokládáme za důležité. Přesto si je někdy zapamatujeme. Jedním z důvodů je to, že často předem nevíme, zda budeme určitý údaj ještě někdy potřebovat, či nikoliv. Jakmile však nabudeme přesvědčení, že je daná informace bezcenná, snažíme se ji po jejím vstupu do vědomí rychle zamítnout a dál se jí nezabývat.

Teorie interference

Interference se projevuje tím, že podobné duševní obsahy uložené v paměti na sebe působí rušivě, což je příčinou potíží při jejich vybavování. Výrazně se projevuje například při souběžném studiu dvou jazyků.

Represe

Tento pojem zavedl do psychologie Freud, který v roce 1915 došel k závěru, že funkcí represe je udržovat nepřijatelné psychické obsahy mimo vědomí, a rozlišil dva její typy:

1. Primární represe – slouží k tomu, aby mentální reprezentace určitého pudového impulsu vůbec nevstoupila do vědomí.
2. Sekundární represe – napomáhá tomu, aby byly mimo vědomí udržovány i různé odvozeniny a změněné projevy pudových impulsů – tzv. pudové deriváty. Mentální energie, jež je součástí vytěsněných impulsů, se transformuje v afekty, zejména v úzkost.

Teorie ztráty vodítek

Teorie ztráty vodítek vychází z předpokladu, že informace jsou dlouhodobé paměti utříděny do určitých kategorií a vzájemně propojeny do sémantických sítí. Spojení mezi psychickými obsahy umožňuje nebo usnadňuje jejich vybavování. Příčinou zapomínání je to, že se hledanou informací nepodaří v dlouhodobé paměti najít.



Shrnutí

- dělení učebních stylů pomáhá rozdělit jejich specifika a hledání cesty k největší efektivitě učení,
- transfer a interference jsou významné a propojené procesy v logické návaznosti,
- proces zapomínání není samoučelný a lze jej do určité míry regulovat,
- S. Freudem zavedený pojem „represe“ může být podkladem k pochopení některých procesů v učení



Pojmy k zapamatování

učební styly, transfer a interference, zapomínání, represe



Kontrolní otázky

1. Jaké jsou učební styly a proč má smysl jejich dělení?
2. Co je v procesu učení transfer a interference?
3. Jaká je povaha procesu zapomínání?



Literatura:

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2004

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Academia, 2007

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Portál, 2009

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Portál, 1998

PAULÍK, Karel. *Základy psychologie*. Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 1998

12 Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- nechat se pro svou výuku inspirovat dělením v této taxonomii
- posoudit své vlastní budoucí postupy a srovnat s Bloomovou taxonomií s ohledem na současnost



Klíčová slova

okruhy v Bloomově taxonomii, inovace Bloomovy teorie

Bloomova taxonomie vzdělávacích (výchovných) cílů je hodnocení rozdílných cílů, které nastavili učitelé pro své studenty. Tuto taxonomii zhotovil v roce 1956 Benjamin Bloom, výchovný psycholog na univerzitě v Chicagu. Dělí vzdělávací cíle do tří okruhů: **1. emocionální, 2. senzomotorický, 3. vzdělávací**. Stejně jako jiné taxonomie je i Bloomova strukturovaná a tudíž je učení na vyšší úrovni závislé na vědomostech a schopnostech nižší úrovně. Výhodou Bloomovy taxonomie je motivovat učitele zaměřit vzdělávání a výchovu na všechny tři okruhy a tím vytvořit více komparativní formu.

V roce 2001 byla vydána kniha *Taxonomie pro učení, vyučování a hodnocení vzdělávacích cílů*, která podstatně reviduje taxonomii vzdělávacích cílů vydanou Benjaminem Bloomem v roce 1956. Publikace vzbudila v odborných kruzích značnou pozornost, protože Bloomova taxonomie po dlouhá léta ovlivňovala tvorbu kurikulů a edukační proces všude na světě. Ani naše země není výjimkou, (mj. v 70. letech byl profesor Čapek inspirován upravenou Bloomovou taxonomií k práci o klasifikaci cílů dějepisného vyučování¹). V současnosti, kdy jsou připravována nová kurikula a nové nástroje pro ověřování jejich naplňování, je rovněž přihlíženo k Bloomově taxonomii.

1. Emocionální okruh

Dovednosti v emočním okruhu popisují cestu lidí k emocionální reakci a jejich schopnosti cítit bolest či radost jiné živoucí bytosti. Emocionální cíle se typicky zaměřují na uvědomění a vývoj postojů, citů a pocitů. Máme pět úrovní, kterými musíme projít postupně od nejnižší k nejvyšší.

¹ Čapek, V.: *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu I.*, Praha, SPN 1976, s. 71-90.

1. **Přijímání** – nejnižší úroveň, student pasivně platí pozorností.
2. **Opětování** – student se aktivně podílí ve vzdělávacím procesu, nejen jako reakce na podnět, ale také v nějakém okruhu.
3. **Hodnocení** – student objekt hodnotí, přidává nějakou informaci.
4. **Organizování** – student dokáže dát dohromady odlišné hodnoty, informace a myšlenky a dokáže je zpracovat do svého vlastního schématu, porovnává, propracovává a propojuje to, co se naučil.
5. **Charakterizování** – student drží jednotlivé domněnky a hodnoty, které mají vliv na jeho chování a stanou se pro něj charakteristické.

2. Senzomotorický okruh

Dovednosti v senzomotorickém okruhu popisují schopnosti fyzicky manipulovat nástroje a pomůcky jako je kladivo či samotná ruka. Senzomotorické cíle směřují ke změně nebo rozvoji chování a dovedností. Bloom a jeho kolegové nikdy nevytvořili podkategorie pro dovednosti v senzomotorickém okruhu. Časem byly ale doplněny jejich pedagogickými nástupci.

3. Vzdělávací okruh

Předmětem tohoto okruhu jsou znalosti, chápání a hledání kontextu v jednotlivých tématech. Tradiční vzdělávání má sklon klást důraz na dovednosti v tomto okruhu, částečně na cíle nižší úrovně.

V tomto okruhu se dělí od nejnižší po nejvyšší úroveň těchto šest taxonomií:

a) Znalost (zapamatování)

Cílová kategorie – termíny a fakta, jejich klasifikace a kategorizace

Ukazuje zapamatování již probraných materiálů vyvoláváním faktů, časů, základních pojmů a odpovědí:

- Znalost specifik – terminologie, specifická fakta
- Znalost postupů a významu jednání se specifikami – obecné zásady, trendy a postupy, klasifikace a kategorie, kritéria a metodologie
- Znalost abstraktních a všeobecných prvků v prostoru – základy a zobecňování, teorie a struktury

Typická slovesa k vymezení cílů – definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit

b) Pochopení

Cílová kategorie – překlad z jednoho jazyka do druhého, převod z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)

Demonstrativní porozumění faktům a myšlenkám organizováním, porovnáváním, překládáním, interpretováním a vysvětlováním:

- Překlad
- Interpretace
- Vyvození

Typická slovesa k vymezení cílů – dokázat, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vyjádřit jinou formou, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat, změřit.

c) Aplikace

Cílová kategorie – použití abstrakcí a zobecnění (teorie, principy, zákony, pravidla, metody, techniky, postupy, obecné myšlenky v konkrétních situacích)

Užití nové znalosti, řešení problémů v nových situacích připuštěním druhotných znalostí, faktů, technik a pravidel v jiném užití.

Typická slovesa k vymezení cílů – aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi, uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet.

d) Analýza

Cílová kategorie – rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky a části, stanovení hierarchie prvku, princip jejich organizace, vztahů a interakce mezi prvky.

Zkoušení a rozebírání informací v části identifikováním příčin a důsledků. Tvorba závěrů a nacházení důkazů k podpoře generalizace.

- Rozbor částí
- Rozbor vztahů
- Rozbor organizačních principů

Typická slovesa k vymezení cílů – analyzovat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat.

e) Syntéza

Cílová kategorie – složení prvků a jejich částí do předtím neexistujícího celku – ucelené sdělení, plán nebo řada operací nutných k vytvoření díla nebo jeho projektu, odvození souboru abstraktních vztahů k účelu klasifikace nebo objasnění jevů.

Sestavování informací dohromady v různých možnostech kombinováním částí do nových vzorců a navrhování alternativních řešení:

- Tvorba unikátní komunikace
- Tvorba plánů nebo navrhnout sadu činností
- Odvozování sad abstraktních vztahů

Typická slovesa k vymezení cílů – kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, napsat sdělení, navrhnout, organizovat, reorganizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry.

f) Hodnocení

Cílová kategorie – posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák navrhne sám.

Prezentovat a obhajovat názory děláním rozhodnutí o informacích, validitě nápadů nebo kvality práce založené na sadě kritérií:

- Rozhodnutí v náležitostech interních důkazů
- Rozhodnutí v náležitostech externích kritérií

Typická slovesa k vymezení cílů – argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, prověřit, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit.

Inovace Bloomovy teorie

Záhy po vydání Bloomovy příručky se začaly ozývat hlasy vědců i praktických pedagogů upozorňující na některé jevy cílové roviny, které nebylo možné Bloomovou taxonomií dobře postihnout. Bloom ani jeho kolegové si nikdy nečinili nárok na úplnost taxonomie, pokládali ji za cosi velmi živého, co bude dále precizováno a doplňováno.

1. Od r. 1956, kdy byla Bloomova taxonomie vydána, došlo k rozvoji kognitivní psychologie. Jejím rozvojem byly překonány některé závěry behaviorální psychologie, o kterou se Bloom opíral.
2. Přes změnu podmínek, ke kterým v edukaci (teorii i praxi) došlo, se ukázalo, že základní myšlenka taxonomie cílů není překonaná, ba právě naopak, vyspělé edukační systémy ji stále častěji používají, protože byla obecně přijata myšlenka, že pokud má být s edukačními cíli smysluplně nakládáno, je potřeba je utřídit.

Z těchto důvodů v 90. letech, kdy bylo připravováno nakladatelstvím Longman další inovované vydání Bloomovy příručky, byl požádán David Krathwohl, jeden z autorů původní příručky, aby výsledky diskuse i nové vědecké poznatky byly do teorie zapracovány. Z diskuse, která se rozvinula mezi pracovníci nakladatelství a D. Krathwohem, vznikla myšlenka úpravy původní Bloomovy taxonomie. Byla sestavena skupina odborníků sestávající z kognitivních psychologů, teoretiků

zabývajících se tvorbou kurikul a specialistů pro testování a hodnocení. Ta pracovala na inovacích od r. 1995 a v r. 1998 předložila revidovanou teorii vnější oponentuře. Po zapracování připomínek byla práce dokončena a vydána. (Je zajímavé, že v připomínkách byl mj. požadavek začlenit více odvolávek na původní Bloomovu taxonomii, protože, ač se podle této taxonomie v řadě zemí pracuje, málokdo zná její originální verzi.)

V úvodu autoři znovu zdůraznili, **proč je třeba taxonomie cílů a k čemu může sloužit**. Původní Bloomova taxonomie vznikla z potřeby a nutnosti oceňování testových položek a přesné klasifikace toho, nač se zaměřují jednotlivé testové položky. Teprve později se zjistilo, že má širší využití. Autoři revize vidí smysl a využití taxonomie od počátku širěji.

Podle jejich názoru taxonomie usnadní nalezení odpovědi na otázky:

1. **Co učit** – jde o základní otázku výběru učiva. Obecně je přijato, že výběr učiva se uskutečňuje s ohledem na zvolený edukační cíl. Jaký je to cíl, jakou má váhu a důležitost, pomůže objasnit taxonomie. Obvykle učitelé tvrdí, že učí to, co je nejdůležitější, ale co to konkrétně je a zda je to opravdu to nejdůležitější, si učitel lépe uvědomí při použití taxonomické tabulky. Ta sice neřekne, co konkrétně učit, ale pomůže učiteli rozšifrovat požadavky standardů i jeho vlastní záměr, potřeby žáka a usnadní jeho vlastní kurikulární rozhodnutí.
2. **Jak dosáhnout cíle** - tj., otázka edukačních činností a instrukcí, které pro jejich evokaci učitelé vydávají. Pokud si učitel jasně uvědomuje jaký je přesný cíl, ke kterému směřuje, je snadnější zvolit činnosti a vypracovat instrukce pro žáka, které ho k cíli nasměrují.
3. **Jak hodnotit** – tj., na co zaměřit evaluační činnosti, aby byla hodnocena míra dosažení konkrétního cíle (v americkém pojetí - na co zaměřit testové položky, jak je formulovat).
4. **Existuje koherence mezi cíli, instrukcemi a hodnocením?** - Při použití taxonomické tabulky by se konkrétní edukační cíl, cíl instrukce a cíl hodnocení měly sejít v jedné buňce tabulky (viz dále). Pokud tomu tak není, pak jsou žáci vedeni k něčemu, nebo je hodnoceno něco, co není cílem. Stává se to u nás poměrně často a při běžném (empirickém) sledování cílů to může uniknout naší pozornosti.



Shrnutí

- taxonomie vzdělávacích a výchovných cílů je především inspirací pro vyučující pro svou konkretizaci
- srovnání v jednotlivých oblastech umožňuje kvalitní tvorbu ŠVP pro zvolený předmět
- taxonomie vymezuje a určuje strukturu oblastí, ve kterých jsou žáci-studenti vedeni
- umožňuje tvorbu vyhodnocovacího hlediska pro jednotlivé oblasti výuky



Pojmy k zapamatování

taxonomie vzdělávacích cílů, okruhy cílů



Kontrolní otázky

1. Jaký byl původní smysl Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů?
2. V jakých okruzích může být taxonomie učiteli inspirací?
3. V čem je Bloomova taxonomie po inovaci přínosnější?



Literatura:

VÍT, Karel. *Kapitoly z pedagogické psychologie*. Praha: SPN pro VŠE, 1981

RUDHYAR, Dane. *Za hranicemi individualismu*. Půdorys, 1995

HARTLOVÁ, Helena a Pavel HARTL. *Psychologický slovník*. Portál, 2004

13 Práce s žáky s různou úrovní schopností



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- na základě třídění určit úroveň konkrétního žáka,
- znát základní postup k vytvoření klimatu ve třídě a operativní atmosféry,
- znát kritéria, která mohou pomoci v integraci – inkluzi - žáka s rozdílnou mírou schopností



Klíčová slova

poruchy vzdělávání, prostředí, škola, rodina

Podprůměrní žáci

Pro učitele je svrchovaně důležité mít na mysli, že podprůměrným žákům musí být poskytnuta příležitost zažít úspěch, ať je to na jakkoli nízké úrovni výkonu. Učitel musí pamatovat také na to, že, že v piagetovském pojetí děti s nižšími skóry IQ obvykle operují na pojmových úrovních pod svým chronologickým věkem. Učiteli, pokud nemá speciální výcvik pro nápravné vyučování, dá často mnoho práce, aby se nerozčilil, když dítě úporně projevuje zatvrzelou nechápavost vůči zjevně prosté myšlence. Místo projevů agrese, by si učitelé měli připomínat, že děti se obvykle pohotově učí, pokud mohou.

Děti s nižším IQ, se svou nižší vývojovou úrovní pojmového myšlení a se svými nesnáze s abstraktním myšlením, mívají největší prospěch z praktických činností. Také je může těšit práce venku se zvířaty a s rostlinami a účast na sportovních a tělovýchovných dovednostech. Dále je může podpořit vědomí, že je učitelé mají rádi a že je respektují. Učitel má dále zvláštní odpovědnost za to, aby takovým dětem poskytoval dobré příklady správného řečového vyjadřování a aby je povzbuzoval k obdobným projevům. Dobrý rozvoj řeči napomůže nejen kognitivnímu vývoji dětí, ale také jim pomůže vyvarovat se frustrace z toho, že nedokážou komunikovat city a myšlenky v podobě, která je jejich okolí srozumitelná.

Zde mohou být řazeni i žáci s poruchami komplikující vzdělávání nebo se SVP. V posledních letech se objevují procesy integrace a inkluze, které vyžadují, aby učitelé všech škol byli na práci s takovými to dětmi připraveni a vykonávali s procesem integrace spojené činnosti na plně profesionální úrovni.

Poruchy vzdělávání lze roztřídit na 6 skupin:

1. Mentální postižení
2. Tělesné nebo zdravotní vady
3. Smyslové vady
4. Vady řeči
5. Emocionální poruchy
6. Specifické poruchy učení (dyslexie, dyspraxie atd.)

Bez ohledu na charakter poruchy integrovaného žáka jsou doporučovány tyto dílčí postupy celkové strategie výuky postižených žáků:

1. Zjistěte o postižených žácích ve třídě co nejvíce informací (např. o učebních stylech, o jejich silných stránkách, o specifických technikách jejich vedení).
2. Neupoutávejte na postiženého žáka zvláštní pozornost. Faktické přijetí skutečnosti postižení je správné, je však důležité s žáky jednat jako s jedinečnými osobnostmi, nikoli jen jako s neosobními nositeli postižení.
3. Nedělejte z postižení nepodložené závěry. Nepředpokládejte, že postižený člověk je nešťastný. Nemyslete si, že postižení jedinci jsou postiženi ve všech oblastech.
4. Vytvořte ve třídě takové ovzduší, v němž je běžné, že se žáci z různého prostředí a různých schopností vzájemně učí. Připravujte kooperativní učební činnosti.
5. Používejte jasný systém řízení. Netolerujte u postiženého dítěte nevhodné chování, které byste netolerovali u ostatních. Nedůslednost může vyvolat nevhodné chování dalších žáků nebo vyvolat negativní postoje vůči postiženému.
6. Na výkony postižených žáků reagujte s nadšením a poskytněte jim kladné zpevňující podněty.
7. Připravte si systematickou strukturu (jasný řád) pro organizaci činností ve třídě. Žáci s citovými, mentálními poruchami a poruchami učení potřebují jasně definované cíle, činnosti i postupy hodnocení.
8. Při hodnocení postiženého žáka může být vhodnější kriteriální hodnocení. Nesrovnávejte dítě s výkony ostatních, ale posuzujte jeho postup k cíli ve vztahu k jeho postižení.
9. Postupně zpracovávejte pro žáky individuální vzdělávací plány.
10. Staňte se obhájci postiženého žáka, pokud to budou okolnosti vyžadovat.

Nadprůměrní žáci

V názorech na to, co to znamená nadaný nebo talentovaný žák nepadají shoda. Tradiční názory spojovaly nadání s vysokým IQ, které však díky postupnému odhalování dílčích typů inteligence již není považován za dostatečně výstižnou charakteristiku, která by predikovala vynikající učební výsledky ve všech předmětech.

M. Pasch se spolupracovníky uvádí novou definici, která rozlišuje mezi pojmy nadání a talentovaný. Termín „nadaný“ navrhuje užívat jen pro dospělé.

Mladé lidi s vynikajícím talentem definuje jako ty, kdo „prokazují potenciál pracovat na vyšší hladině výsledků v porovnání s ostatními jedinci stejného stáří, se stejnými zkušenostmi nebo z téhož prostředí.

Nadání již není chápáno jako něco, co člověk buď má, nebo nemá, ale jako vlastnost, která se buduje v průběhu určitého času a je ovlivněna zkušenostmi.

Důležitou funkcí školy může být pomoc, žákům při objevování oblasti zájmů a budování schopností nasadit se v daném oboru a tvořivě v něm pracovat. Nemůžeme očekávat, že žáci přijdou do školy s plně vyvinutými schopnostmi a nasazením; rozvoj těchto faktorů je úkolem učitelů.

Vlastnosti nadaného žáka

- široká vědomostní základna
- dobrá paměť
- neobvykle rozmanité nebo intenzivní zájmy
- vysoce rozvinuté verbální dovednosti
- schopnost rychle a přesně zpracovávat informace
- pružnost v myšlení a schopnost vidět problém různých hledisek
- vytrvalost
- znalost vztahů mezi rozmanitými myšlenkami
- schopnost generovat původní myšlenky
- radost z práce s abstraktními pojmy
- vyhraněné názory nebo intenzivní emoce
- vnímavost k vlastním nebo cizím pocitům
- zájem o globální otázky: válka, hlad
- smysl pro humor

Nabízí se dvě základní teoretické možnosti, které však mohou být různě hodnoceny orgány řídicími příslušné školy a to:

- zhušťování kurikula
 - zrychlujeme
 - rozšiřujeme učivo

studium podle smlouvy – model učení, v němž se žáci předem dozvědí standardy a požadavky nutné k tomu, aby za svou práci obdrželi tu kterou známku



Shrnutí

- poruchy vzdělávání je možné roztřídit podle stanovených kritérií
- existuje vypracovaný postup v poznávání možností žáka a to jak v úrovni jeho zázemí pro vzdělávání tak v prostředí školy,
- jsou určeny typické vlastnosti nadaného žáka, kdy jejich znalost může sloužit jako posouzení dispozic žáků ostatních



Pojmy k zapamatování

poruchy vzdělávání, integrace, inkluze



Kontrolní otázky

1. Jaké jsou možnosti učitele v orientační diagnostice poruch učení?
2. Jaké jsou základní body postupu učitele v přípravě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?
3. Jaké možnosti má vyučující v rámci vedení učiva, pokud je potřebné toto přizpůsobit žákovi- žákům?



Literatura:

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2005

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Město: Portál, 2000

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál, 2009

14 Struktura a dynamika skupiny



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat základní prvky vytvářející skupinu
- objasnit pojem skupinová dynamika
- rozvést účel a smysl jednotlivých segmentů, ze kterých se skládá skupinová dynamika



Klíčová slova

skupinová dynamika, vůdcovství, konformita, komunikace ve skupině, skupinové role

Skupinová struktura je vzorec vztahů mezi členy konkrétní skupiny. Pozice je charakteristika umístění člena ve skupině, která sebou nese různá práva a povinnosti. Chová-li se jedinec v souladu se svou pozicí, mluvíme o roli. Čili skupinová struktura je systém vztahů mezi pozicemi členů ve skupině. Status je pak oceněním této pozice, čili jde o jakési hierarchické vyjádření významu dané pozice. Podstatou statusu je míra prestiže. Sociální role je soubor očekávání spojených s určitou pozicí. Skupinové normy jsou systémem pravidel, která skupina přijala za své, která si vytvořila, která nějak formulovala a která jsou tím pádem závazná pro členy skupiny. Vlastní struktura skupiny může být buď formální – daná organizací, nebo neformální – daná interpersonálními preferencemi. Různí členové získávají různou prestiž, na jejímž základě pak zaujímají ve skupinové hierarchii různé pozice.

Skupinová dynamika je oblíbený termín americké sociální psychologie. Je definován jako pole šetření věnované postupujícími poznávání povahy skupin, zákonům jejich vývoje a jejich interpelacím s individuí, ostatními skupinami a širšími institucemi, přičemž jednou z rozlišujících charakteristik tohoto pojetí je „zájem o dynamiku a interdependenci mezi fenomény.

Téma skupinové dynamiky navazuje na téma struktury malých skupin, vyjadřuje vlastně, jak fungují relace mezi elementy této struktury, která sama může být označena jako dynamická. Za podstatné funkce skupiny bývá považováno dosahování skupinových cílů (tedy výkony skupiny) a udržování skupiny.

- Udržování skupiny
 - podporování dobrých mezilidských vztahů
 - řešení konfliktů
 - podporování
 - ochrana před minoritami

- podpora samostatnosti a kooperativního chování
- Výkon skupiny
 - návod k jednání
 - operativní plánování
 - strukturování úkolů
 - pozornost vůči dosahování cílů

Komunikace ve skupině, konformita a koheze, kompetence, vůdcovství a sociometrie

Komunikace ve skupině

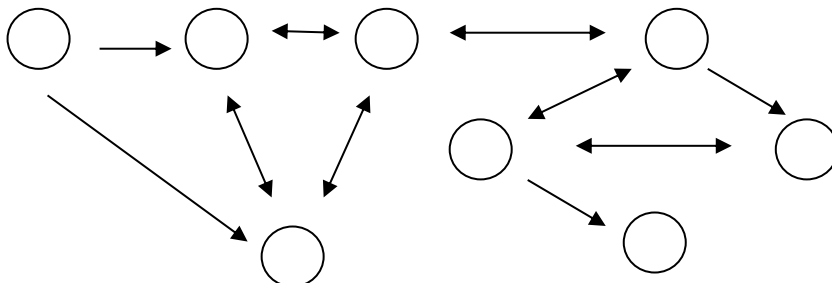
Interakce ve skupině se většinou zkoumá skupinovým řešením problému. Když zadáme různě strukturovaným skupinám stejný úkol na řešení, můžeme zjišťovat, která struktura je efektivnější. Po řadě výzkumů se zjistilo, že autokratická struktura vede rychleji k nalezení řešení, ale to řešení je často jednostranné, neberoucí v potaz jiné varianty. Demokratická skupina se řešení dobírá déle, ale zato objeví dvě, tři možná řešení.

Ke skupinovému řešení problému ve skupině, patří termín brainstorming. Je to speciální postup při hledání řešení problému ve skupině, který musí zachovat určitá pravidla. Termínem duch skupiny se rozumí omezující znak skupiny, která delší dobu spolu funguje, kde už jsou zafixovány určité stereotypy, které do jisté míry brání novému pohledu na věci a tvůrčímu přístupu.

Termín rizikový posun souvisí s konformitou, která je zde však skrytá. Pokud vyjdeme z tradičního pojetí konformity, která se zabývá vlivem většiny a tím, jak je udržován status quo, tak zdravý rozum nám říká, že skupina na rozdíl od jednotlivce bude více opatrná a konzervativní. Avšak Stoner (1961) došel k naprosto opačnému zjištění. Ukázalo se, že skupina je ochotna přijmout větší riziko než jednotlivec. Pokud se skupina na něčem shodne, většinou to bývá kategoričtější řešení, než jaké by zvolil jednotlivec. Vlastně vždy dojde k posunu v nějakém směru, který je extrémnější, než by udělal jedinec, kdyby nebyl podpořen souhlasnými hlasy zbytku skupiny. Mayers prokázal, že rizikový posun neplatí vždy a za všech okolností univerzálně.

Když členové skupiny s podobnými původními názory a postoji vstupují do skupinové diskuze s cílem dosáhnout shody v obtížných rozhodnutích, skupinová diskuze resp. skupinové řešení problému vykazuje tlak k uniformitě. Když bude skupina řešit nějaký problém, tak i v demokratické skupině bude snaha dosáhnout shody. Když se objeví někdo, kdo nesouhlasí s většinou, skupina se na něj bude soustředit a všichni se ho budou snažit přesvědčit. Pokud se to nedaří, tak se dostavuje tzv. polarizační efekt, a sice vyhroutí se původní stanoviska do extrémnější podoby.

Z analýzy komunikace ve skupině můžeme usuzovat na skupinovou strukturu.



Ze záznamu komunikace můžeme udělat grafické spodobnění převažujícího směřování toku komunikace. Thibaut zjistil, že komunikace většinou směřuje od osob s nižším statusem k osobám s vyšším statusem. Když pořídíme záznam takovéto komunikace, můžeme vytvořit tzv. komunikační mapu. Vlastně analyzujeme síť systému skupinové soudržnosti, uspořádání, pozic, statusu a dalších věcí.

Konformita a koheze

Konformita je vyhovění sociálnímu vlivu aniž se o toto žádá. Člověk vyhovuje spontánně, sám od sebe, na základě svého uvažování, aniž by mu někdo řekl, aby to či ono udělal. Crutchfield chápe konformitu jako podvolení se skupinovému tlaku. Zimbardo a Lieppe definují konformitu jako změnu v přesvědčení nebo v chování jedince jako odpověď na reálný či imaginární skupinový tlak, aniž by zde byla přímá žádost o vyhovění nebo jakýkoliv jiný důvod ospravedlňující změnu chování.

Konformita neznamena drzet se určité množiny postojů a hodnot, ale spíše podvolení se skutečnému nebo imaginárnímu tlaku nějaké skupiny, ať už má majoritní či minoritní status.

Konformita neexistuje bez skupiny a bez společnosti. Rozlišujeme ještě pojmy jako je nonkonformita a antikonformita. Nonkonformita je udržení svébytného názoru bez ohledu na postoje a názory sestávané skupinou. Antikonformita je křečovitě nesouhlasení za každou cenu. Dostavuje se někdy u lidí konformních, kteří mají dojem, že by ztratili tvář, kdyby se opět podvolili skupinovému tlaku, a začnou se tzv. stavět na zadní.

Termínem koheze označujeme soudržnost skupiny. Skupinová koheze vzniká při formování skupiny a to jmenovitě ve 4. fázi při tzv. normování skupiny. Mezi členy skupiny dochází k upevnění společných cílů, názorů a postojů. Tím se zároveň posiluje skupinová koheze.

Kompetence

Kompetence sociální skupiny by se dala vymezit jako schopnost a dovednost účinně, efektivně a kultivovaně spolupracovat ve skupině, podílet se na budování pozitivní psychosociální atmosféry a klimatu na pracovišti, adaptovat se adekvátně na svou pozici a roli ve skupině, pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce.

Vůdcovství

U sociálních skupin jde spíše o problematiku vedení. Jaké vůdcovské rysy by měl mít člověk, aby byl dobrým vedoucím? V 70. a 80. letech 20. století se přece jen dospělo k jakémusi soupisu základních charakteristik, které by dobrý vedoucí měl mít. Stogdill uvádí tyto:

- Musí mít zodpovědnost za dokončení úkolu.
- Musí být tvrdý a důsledný ve sledování cílů.
- Musí být originální a odvážný v řešení problémů.
- Musí být otevřený v sociálních vztazích.
- Musí mít přijatelnou sebedůvěru a identitu.
- Musí být schopen přijmout následky svých rozhodnutí.
- Musí být připraven absorbovat sociální tlaky.
- Musí být schopen zvládat frustraci.

Kontingenční a transakční teorie vedení

Kontingenční teorie vychází právě z profesního zadání, pro které hledáme vedoucího. Musíme vytvořit ideální profesioqram s ohledem na situace, které se mohou při výkonu funkce vedoucího v dané profesi vyskytnout.

Transakční teorie jsou postaveny na sociálních vztazích, a vhodní lidé pro vedoucí role se hledají na základě toho, jak jsou obratní ve schopnosti dávat, brát a přijímat. Jinými slovy, jak jsou schopni vyprovokovat lidi kolem sebe k tomu, aby byli ochotni podávat výkon.

Teorie vůdcovství BIG MAN a ZEIT-GEIST

Teorie BIG MAN vychází z předpokladu, že jde o specifické a svým způsobem výjimečné kombinace rysů osobnosti s charismatem daného jedince, které ho před určují na to výsostné postavení, ve kterém potom ovlivní dějiny.

Druhá zcela opačná teorie ZEIT GEIST je úplně protikladná sociologizující interpretace, která říká, že doba vyzraje k určitému bodu, ve kterém v podstatě i skoro náhodným výběrem se dá šance člověku, který by jinak, zapadl v zapomnění a zůstal nevýznamným.



Shrnutí

- skupinová struktura je relace vztahů mezi tendencemi ve skupině
- skupinová norma je soubor pravidel dotvářející kohezi skupiny
- skupina má své cíle, které se snaží dosahovat
- existuje hierarchie pozic a rolí pro každého člena skupiny
- rozpad skupiny je stanoven nedodržením pravidel, dosažením cíle, rozpadem koheze



Pojmy k zapamatování

skupinová dynamika, koheze skupiny, konformita, skupinové role, vůdcovství



Kontrolní otázky

1. Co tvoří skupinu, v čem je základní rozdíl mezi skupinou a davem?
2. Co jsou skupinové normy?
3. Co je to konformita ve smyslu dynamiky skupiny?
4. Jaká je role vůdce a co znamená pojem vůdcovství ve skupině?



Literatura:

KOŽNAR, Jan. *Skupinová dynamika*. Praha: Univerzita Karlova, 1992

NĚMCOVÁ, Leona a Jan SVOBODA. *Praxe dlouhodobých poradenských a seberozvojových skupin*. Triton, 2017

SVOBODA, Jan. *Poradenský dialog*. Triton, 2012

15 Školní třída jako sociální skupina



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat školní třídu jako sociální skupinu
- dokázat objasnit pojmy formální a neformální řád třídy
- definovat rozdíl mezi sociálním klimatem a atmosférou třídy



Klíčová slova

formální řád třídy neformální řád třídy, školní třída

Formální a neformální řád třídy

Třída je základní sociální a organizační jednotkou školy. Je to ucelená, relativně ohraničená skupina žáků, s nimiž učitel ve škole pracuje, které společně vyučuje. Není to útvar vzniklý nahodile, ale jeho vznik je do značné míry dán institucionálně.

Třídy v naší škole jsou věkově homogenní, avšak podle řady dalších hledisek důležitých pro výuku jsou heterogenní – například podle pohlaví žáků, jejich kognitivních, motivačních a osobnostních předpokladů či socioekonomického zázemí.

Jako každá instituce, i školní třída má svůj formální a neformální řád.

Formální řád je tvořen pravidly, která jsou dána zvnějšku za tím účelem, aby třída co nejlépe plnila své funkce. Patří mezi ně předpisy a nařízení zákonné i podzákoné úrovně, včetně školního a někde i třídního řádu, rozvrhu hodin, třídních funkcí (třídní samospráva, zodpovědnost žáků za různé činnosti apod.). Formální řád třídy dokresluje a konkretizuje učitel psanými i nepsanými pravidly pro život třídy.

Neformální řád je dán spontánně a neuvědoměle vznikajícími sociálními vztahy ve třídě a zvyklostmi, jimiž se řídí sociální život třídy. Třída tak vytváří poměrně autonomní sociální organismus, který žije vlastním životem. Neformální řád se může v dané třídě měnit v čase; je však velmi pevný vůči vnějším vlivům, třída se tvrdě brání proti pokusům zvenčí o jeho rozbití.

Sociální klima třídy

S řádem školní třídy, který je pojmem zdůrazňujícím vnější (sociální, objektivní) hledisko při nazírání na třídu, úzce souvisí sociálně psychologické jevy, které jsou jakoby pod jeho povrchem a které jsou shrnovány pod pojmem sociální klima třídy.

Jsou to jevy svou povahou subjektivní, dané vnitřním vnímáním, prožíváním a hodnocením aktérů třídy.

Jednotliví žáci se mohou ve třídě cítit dobře, špatně, nejistě, v napětí, volně, s obavami, strachem apod. Toto individuální subjektivní prožívání je sdíleno mezi aktéry třídy v jejich četných interakcích, prostřednictvím různých forem komunikace. Postupně se tak vytváří převládající skupinový „pocit“, který je pro třídu dlouhodobě charakteristický. Sociální klima třídy je tedy jevem skupinovým, ne individuálním - byť je prolnutím, výslednicí individuálních prožívání aktérů skupiny a zpětně také na tyto aktéry působí.

I když pojem sociálního klimatu není v odborné literatuře úplně ustálený, řada autorů se shoduje, jak uvádějí Mareš a Ježek v citované publikaci (s. 8), že „psychosociální klima školní třídy lze charakterizovat takto: jde o ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo a/nebo právě odehrává; jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování“

Možnosti učitele poznat neformální řád a strukturu třídy: pozorování, sociometrické metody:

Pro učitele ovšem tak jako tak není jednoduché poznat neformální řád třídy. Přitom pro jeho působení ve třídě je znalost neformální struktury a zvyklostí třídy důležitá; bude ovlivňovat obsah i styl jeho výchovného působení, používané organizační formy a metody výuky i výsledky. Učitel poznává neformální řád třídy především pozorováním, může ale využít i některých jednodušších sociometrických metod.

Pozorování: Učitel pozoruje chování žáků ve třídě, všímá si, kdo se s kým baví, kdo s kým chodí ze školy či do školy nebo při mimoškolních akcích, kdo koho poslouchá a kdo komu poroučí, kdo komu pomáhá, kdo koho obhazuje, kdo je v činnostech třídy aktivní a kdo stojí stranou atd. Může čerpat i z rozhovorů se žáky, v nichž by však neměl zneužívat žalobníků a donašečů, kteří se mezi žáky mohou vyskytnout. Neformální vazby se mohou vyjevit i v rozhovorech s rodiči. Pozorování je třeba interpretovat opatrně, neabsolutizovat - chování žáků může překrývat či zastírat hlubší vazby ve struktuře třídy. Pozorování také odhalí spíše jednotlivosti, než aby se na jeho základě vyjevil celkový neformální řád třídy.

Sociometrické metody: Pro učitele je vhodný především sociometrický test volby a sociometrický ratingový dotazník.

Při sociometrickém testu volby zadáváme žákům otázku tak, aby v odpovědi vyjádřili svoji volbu jednoho či více partnerů pro určité činnosti: s kým chcete měřit v praktiku?; s kým chcete sedět v lavici?; s kým chcete pracovat ve skupině při řešení úloh?; s kým chcete být ve skupině na výletě? apod. Otázka by měla být jasně formulovaná, s jasně daným kritériem volby. Měla by mít reálný základ, neměla by být fiktivní – tak, aby volba žáků vyplývala z jejich potřeby prosadit své skutečné preference v reálně očekávané situaci (změna zasedacího pořádku, příprava

laboratorních prací či skupinového vyučování apod.) a nebyla předstíraná. Ze stejného důvodu by volba měla být tajná.

Sociometrickým ratingovým dotazníkem můžeme zjišťovat, jaké je rozložení vlivu ve třídě (otázka: jaký mají spolužáci vliv na ostatní?) a rozložení sympatií ve třídě (otázka: jak jsou vám spolužáci sympatičtí?) Každý žák hodnotí každého spolužáka na základě stupnice vyjadřující různou míru vlivu či sympatie. Při použití této metody je rovněž jako u předchozího testu nezbytné žáky motivovat, aby byli přesvědčeni o reálném významu svých odpovědí a byli si jisti, že jich učitel nezneužije (např. zdůvodnit dotazník konáním výzkumu tříd ve škole a jejich vzájemného srovnání, přípravou skupinového vyučování apod.)

Výsledky testu volby a ratingového dotazníku je možné zpracovat číselně (v tabulce typu matice, tzv. sociometrická matice) a graficky (tzv. sociogram). Učitel by měl být při interpretaci výsledků získaných sociometrickými metodami opatrný, neměl by je absolutizovat a schematicky se jich držet. Rozhodně by se před jejich použitím měl s těmito metodami a způsobem jejich aplikace velmi důkladně seznámit.

Výsledky získané sociometrickými metodami slouží jako užitečný doplněk poznatků, které učitel získal pozorováním; jejich výhodou je, že přinášejí informace jak o jednotlivých žácích a jejich pozici ve třídě, tak o celku třídy.



Shrnutí

- školní třída má formální a neformální řád
- sociometrie může učiteli objasnit fungování vztahů ve třídě
- sociální klima třídy má velký význam z hlediska postojů žáků k výuce
- atmosféra třídy je rychle se měnící, dílčí část klimatu třídy



Pojmy k zapamatování

pomoc sociometrie v uchopení dynamiky ve třídě, formální a neformální řád, klima třídy



Kontrolní otázky

1. Jaký je rozdíl mezi formálním a neformálním řádem školní třídy?
2. Jakými metodami lze objektivizovat názor učitele na klima třídy?
3. Co je to klima třídy a atmosféra ve třídě?



Literatura:

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Academia, 2009

ŠKOBRTAL, Pavel. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2004

HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Portál, 2012

16 Sociometrie



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat pojem a vysvětlit jeho obsah
- být informováni o některých sociometrických metodách
- být informováni o využití sociometrických metod



Klíčová slova

sociometrie, sociogram, sociometrický dotazník

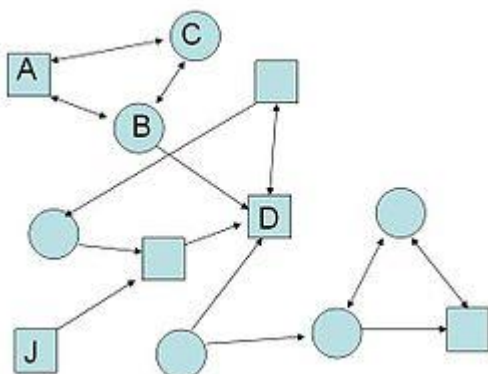
Sociometrii přinesl světu J. L. Moreno. Sociometrie je psychologická i sociologická metoda na měření a zjišťování skupinových vztahů.

Sociogram

Sociogram je grafické znázornění společenských (sociopreferenčních) vztahů v malých skupinách. Analýzou těchto skupinových vztahů se zabývá sociometrie. Výstupem sociometrických technik mohou být kromě sociogramu také sociometrické indexy. Podkladem pro tvorbu sociogramu může být řada kritérií: emocionální vztahy, sféry vlivu, komunikační vztahy aj.

Sociogram vzniká zpracováním matice vztahů mezi členy skupiny. Typický sociogram je graf, kde uzly označují jedince a hrany vztahy mezi nimi. Podle účelu může zachycovat vztahy sympatie (preference), případně i antipatie (např. čárkovaně nebo jinou barvou), nebo také vztahy vlivu, komunikace aj. Šipky vyznačují směr vztahu (obousměrná šipka znamená oboustranný vztah). Tvar uzlů může rozlišovat např. pohlaví nebo jiný význačný znak účastníků.

Ze sociogramu lze vyčíst, jak se skupina strukturuje, kdo je v ní oblíbenec ("hvězda", na obrázku D) a kdo je naopak osamělý (na obr. J). Skupina účastníků, kteří mají mezi sebou oboustranný vztah sympatie se nazývá klika (na obrázku ABC nebo skupinka vpravo dole).



Sociometrický test

Sociometrický test nebo též sociometrický dotazník je sociometrická metoda. Při provádění a vyhodnocování je na místě opatrnost - tato metoda rozhodně není vhodná jako pouhé pobavení. Na základě výsledků může být proveden i citlivý zásah do skupinových vztahů, pokud se objeví problém (např. pohovor s třídním „outsiderem“). Jakýkoliv zásah by však měl provádět odborník. Z výsledků sociometrického testu lze odhalit i zprostředkované vazby mezi jednotlivci.

Podstatou sociometrického testu je zjišťování struktury skupin na základě výběru nebo odmítnutí, prováděných členy skupiny. Sociometrický test neexistuje v testových metodách, ale musíme ho sami vytvořit. Moreno formuloval 8 základních pravidel, která jsou používána při tvorbě sociometrického testu. Škobrtal uvádí jen 5.

1. Musíme vždy přesně vymezit skupinu, u které šetření proběhne.
2. Musíme přesně formulovat kategorie, které budeme chtít zjišťovat.
3. Musíme přesně formulovat otázky.
4. Musíme stanovit možný počet výběrů v testu.
5. Testovaný člověk musí věřit, že vše je více než důvěrné.

Jak vyhodnocujeme data?

První, co můžeme udělat je, že získaná data převedeme do grafické podoby, např. pomocí tzv. neuspořádané sociometrické matice. Každá matice musí být pro každou otázku zvlášť. Neuspořádaná sociometrická matice, ačkoliv má řadu předností, nám nepodává vyčerpávající informace o skupinové struktuře. Z toho důvodu se používají tzv. kvadratické matice. Ty nám umožňují identifikovat dvoustupňové vazby mezi jednotlivci a lze z ní vyčíst i informaci o počtu recipročních výběrů. Kubická matice nám umožňuje identifikovat trojstupňové vazby, zprostředkované dalšími dvěma osobami.

Pomocí součtů v maticích vytváříme neuspořádaný nebo terčový sociogram. Osoby s největším počtem výběrů umístíme do středu kruhu.



Shrnutí

- sociometrie je psychologická a sociologická metoda na měření a zjišťování skupinových vztahů
- sociogram je grafické znázornění sociopreferečních vztahů v malé skupině
- sociogram vygeneruje oblíbence skupiny, kliky až členské koalice



Pojmy k zapamatování

sociometrie, sociogram, vůdcovství, kliky, koalice



Kontrolní otázky

1. Jaký si klade sociometrie cíl?
2. Jaké metody nejčastěji používá?
3. Co lze zjistit sociometrickým měřením?
4. Jaký význam pro vyučujícího má znalost poměrů v konkrétní skupině?



Literatura:

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada, 2006

PETRUSEK, Miloslav. *Sociometrie*. Svoboda, 2002

REICHEL, Jiří. *Kapitoly z metodologie sociálních výzkumů*. Grada, 2006

17 Sebesystém žáka



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat pojem
- znát jeho složky
- získat informace o jeho vývoji v závislosti na stupni zrání a zralosti



Klíčová slova

sebesystém, sebeobraz, sebeobjevování, sebeidentita

Sebesystém žáka je mnohostranný a vnitřně rozporuplný soubor totality myšlenek, představ, pocitů, postojů a přání jedince. V rámci sebesystému rozlišujeme další sebe-pojmy: sebeobranu, sebepojem, sebevědomí a sebedůvěra

a) Sebeobrazy

- tvoří konkrétní a obrazné představy jedince o sobě, vznikají ve vztahu k sociálním rolím a specifickým činnostem, na základě zkušenosti a ve vztahu k okolí(já jako chlapec, já jako sportovec, já jako žák)

- jsou to útvary s omezenou stabilitou a značnou flexibilitou(mění se)

- dělíme na reálné a ideální sebeobranu, kde reálný sebeobran je představa o osobnostních kvalitách a ideální sebeobran je jaký by měl být vzhledem k požadavkům okolí atd.

- sebeideál je oblast, do které jedinec umístil nejvyšší hodnoty, na kterých je založena jeho sebeúcta

b) Sebepojem

- jeho obsah je soustředěn kolem centrálních hodnot osobnosti jsou převážně verbální povahy

- zahrnují nejdůležitější sebepofilující charakteristiky jedince(já jako hodnota, já jako úspěšný člověk)

- čerpá ze sebeobrazů

c) Sebevědomí

- chápeme jako postojovou složku sebesystému, zahrnuje sebehodnocení a sebehodnotící emoce (štěstí, spokojenost, pýcha)
- sebehodnocení je proces postavený na sebeodhadech a jejich důsledcích pro sebevědomí
- důležitou roli hraje účelnost, přesnost a subjektivní hodnota informací okolí
- sebevědomí odráží pocit osobní ceny a ve svém důsledku určuje, jaké aktivity bude žák upřednostňovat a kterým se bude vyhýbat, když by byla ohrožena jeho osobní cena.
- výhody zdravě vysokého sebevědomí jsou značné: žáci jsou aktivnější ve výuce, více se prosazují a otevřeněji vyjadřují své názory atd.
- ve vztahu k výkonové oblasti, tedy ve vztahu k realizaci záměrů a plnění úkolů, hovoříme o *sebedůvěře*, kterou chápeme jako anticipaci úspěšného zvládnutí plánovaných úkolů nebo jako obecné přesvědčení žáka

- se sebesystémem se dítě nerodí, sebesystém se neobjevuje náhle, ale postupně se vyvíjí a jestliže se jeho obsah formuje, není to neměnná podoba
- vývoj sebesystému má reflektivní povahu, Kash-Borich mluví o dialogické interakci mezi žákem a jeho prostředím. To zahrnuje celou řadu osob, které dělíme na signifikantní a salientní osoby. Signifikantní osoba je jedinec, jehož hodnocení žák přijímá a akceptuje a hodnocení salientní osoby akceptuje pouze s výhradami
- proces **sebeuvědomování** je proces, ve kterém se obsahy sebesystému formují, tento proces nastupuje s narozením dítěte
- sebeuvědomování jedinec zaměřuje pozornost na sebe jako objekt poznání a to na základě vnějších podnětů (učitelovo pokárání) nebo vnitřních pohnutek (zájem dospívajících o svůj zevnějšek)
- rozlišujeme čtyři základní vývojové linie sebeuvědomování:

1. Poznání tělového schématu a fyzických kvalit

během tohoto období vytváří dítě vnitřní vizuální obraz svého těla, jeho povrchu a rysů tváře (reakce malého dítěte dívajícího se na sebe do zrcadla)

2. Vnímání vnějších atributů

toto období je již zřetelně patrné s osvojováním jazyka, se schopností dítěte popsat sebe a jiné lidi

3. Výskyt psychologických kvalit v sebepopisech

od 8 až 9 roku
např. rozdělení na hezký a milý chlapec, tlustá a nešikovná holka

4. Výskyt sociálních obsahů sebesystému

kognitivně sociální vývoj vede k poznání psychologických rysů osobnosti, jimiž se jedinec liší od ostatních. Současně vedle tohoto procesu diferenciací probíhá paralelně i proces deindividualizace, spočívající v hledání shod s jinými, spolčování se s nimi na základě společných myšlenek atd.

Dítě se učí šít své chování na míru prostředí a jednání na míru prostředí a osob v něm.

Sebepoznání je důležité z hlediska objektivity nebo přesnosti. Tlakem na přesnost sebepoznání je potřeba sebeidentity, kterou můžeme u žáka vymezit jako to, co a kde žák znamená

Je pravděpodobné, že různá období vývoje akcentují různé obsahy sebesystému žáka, a tím vedou k jejich obohacování novými informacemi toto ukazuje na specifiku různých období vývoje, na význam různých situací, ale také například i význam pohlaví (dívky se více zaměřují na fyzickou atraktivitu a vzhled, méně na zájmy a koníčky atd.)



Shrnutí

- sebesystém má vývojový charakter, není dán od narození
- má reflexivní povahu
- rozlišujeme čtyři základní vývojové linie
- význam zde hraje pohlaví



Pojmy k zapamatování

sebeobrana, sebeidentita, self-koncept, sebereflexe



Kontrolní otázky

1. Co rozumíme pojmem sebesystém a jak je zařaditelný do vývoje osobnosti člověka?
2. Kterými liniemi se sebesystém rozvíjí?
3. V čem je podstat odlišnosti vývoje podle pohlaví?



Literatura:

DAŘÍLEK, Pavel a Pavel KUSÁK. *Pedagogická psychologie 1*. Univerzita Palackého, 1998

KING, Kahili, S. *Huna*. Pragma, 2010

SVOBODA, Jan. *Psychicky zranené dítě a možnosti intervencí*. Praha: Portál, 2018

VÍT, Karel. *Kapitoly z pedagogický psychologie*. Praha: SPN pro VŠE, 1981

18 Negativní jevy (agrese, šikana, drogy)



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- uchopit pojem agrese obecně i ve školním prostředí
- znát základní postup negativního jevu šikany
- získat vstupní informace o postupu negativní jev – drogy



Klíčová slova

agrese, šikana, drogy, předsudky

18.1 Agrese

Sociální psychologie rozlišuje několik druhů agrese:

1. emocionální (afektivní) agrese,
2. instrumentální agrese,
3. tyranizování (šikanování).

Russel G. Geen vymezuje tři znaky agrese:

1. agrese zahrnuje udílení škodlivých stimulů jedním organismem druhému,
2. škodlivé stimuly jsou udíleny se záměrem poškodit oběť,
3. agresor očekává, že škodlivé stimuly budou mít svůj zamýšlený efekt.

Při agresii se jedná o *záměrnost jednání*. Za agresii je tedy považováno takové jednání, které má svého adresáta, a nikoliv náhodné ublížení.

V případě **frustrace**, která je způsobena neschopností dosáhnout nějakého cíle, či uspokojit své potřeby, **může dojít k AGRESIVNÍMU CHOVÁNÍ**. Pokud se daří dosahovat cílů, agresivně nejednáme. Z toho vyplývá: „Přirozený lidský stav je ne-agresivní.

Ve společenských podmínkách deprivace a stresu vzniká **dlouhotrvající nebo intenzivní lidská agresivita**, neboť člověk nemůže dosáhnout jednoduchých každodenních cílů.

Tuto teorii formuloval **J. Dollard** už v roce 1939. **Byla kritizována** některými vědci, jako např. **A. Bandurou** (ne vždy reaguje člověk na frustraci agresivitou), **Seligmanem** (ustavičná frustrace vede k pasivnímu stavu, tzv. *naučené bezmocnosti*, která je základem deprese), dále **L. Berkowitzem** (existují případy, kdy agresivní

chování není způsobeno frustrací, př.: boxer jedná agresivně, protože je za to placen).

Agrese může mít mnoho různých forem a podle některých vědců (Rose, Kamin, Lewontin) nelze užívat jednoho označení, pro všechny její podoby. Například je sporné, zda lze srovnávat agresivní jednání boxera a agresivitou lidí na pracovišti.

Tudíž ne všechny formy agrese jsou způsobeny frustrací, ale některé druhy agrese se takto vysvětlit dají. Např. v rodinách s vyššími příjmy je menší výskyt domácího násilí, protože je zde nižší hladina každodenního stresu. Ale i v bohatších rodinách existují výjimky, které vysvětlujeme agresivitou, jako naučeným chováním.

Podle A. Bandury **je agresivita naučená**. Chovat se agresivně se lidem vyplácí. **Naučili se takto jednat:**

- a) napodobováním v dětství nebo v adolescenci
- b) na základě vlastní zkušenosti
- c) pozorováním druhých

Např.: když někdo vidí, že druhý je za agresivitu odměněn, naučí se ho napodobovat.

Místo reakce na frustraci agresivitou se lze zachovat jinak :

- uklidňovat se alkoholem nebo drogami
- svou frustraci si vysvětlit a tím se jí zbavit
- snažit se ze své frustrace uniknout
- pokoušet se usilovně ji řešit atd.

Příklady chování kolem nás hrají velmi důležitou v řízení vlastního chování. Zde vystává **problém s násilím na televizní obrazovce**, neboť televize přináší dětem možnost získat nové poznatky o světě, v němž žijí. Příklad: Děti, které zhlédly agresivní chování ve filmu, se pak k hračkám chovaly agresivněji, zvláště po té, co zjistily, že aktér filmu byl za svou agresivitu odměněn.

Děti, které sledovaly filmy, ve kterých se problémy řešily konstruktivně, se v dospělosti chovaly méně agresivněji než ty, které ve stejném věku sledovaly v televizi násilí.

Čím více člověk sleduje v televizi programy obsahující násilí a agresivitu, tím méně jej tyto faktory v reálném životě stresují a vzrušují. Tzn. **násilí má „znecitlivující účinek“**.

Televizní programy obsahující násilí snižují účinnost společenských sankcí proti násilí, protože ukazují, jak se lidé beztrestně dopouštějí činů, které by byly normálně považovány za společensky nepřijatelné.

Faktory, které mohou ovlivnit vzrůst agrese:

- **hlučné prostředí** (ale pokud měli respondenti možnost hluku ovlivnit, byl pro ně velký hluk méně stresující a oni reagovali méně agresivně)
- **velmi teplé počasí** (horko může být faktorem přispívajícím k agresivitě)
- **přeplněné a prostorově stísněné podmínky** (děti se chovají soutěživěji a agresivněji například po cestě přeplněným autobusem do školy)

Společný rys všech těchto faktorů je, že **zvyšují VZRUŠENÍ**. Fyziologické vzrušení je úzce spojeno se silnými emocemi, proto vzrušený člověk lehce sklouzne ke vzteku.

Agrese pravděpodobně vzniká kombinací několika různých faktorů než jen jednoho. Příklad: alkohol zvyšuje agresivní chování jedince (1. faktor), ale zřejmě jen u toho, komu prostředí poskytlo příležitost naučit se agresivním reakcím (2. faktor).

V agresi hrají velmi významnou roli společenské faktory a pochopit agresi odděleně od společnosti nelze. Teorie, které tvrdí, že agresivně jednající lidé se „odlišují“ od ostatních, jsou neprokázané, zato velmi pohodlné.

Typickým příkladem **společenské formy agrese jsou PŘEDSUDKY.**

Definice předsudku: *Je to fixovaný, předem zformovaný postoj k nějakému objektu projevující se bez ohledu na individualitu nebo povahu tohoto objektu.*

Společenské předsudky – forma agrese systematicky zaměřená proti členům určité etnické nebo kulturní skupiny.

Předsudky mohou být:

- a) **pozitivní** (např.: někdo může považovat všechny lidi pocházející z téže země jako on za velmi přátelské a bezkonfliktní)
- b) **negativní** (např. extrémní předsudky – holokaust)

Pět stádií vývoje etnických předsudků:

1. **očerňování** – nepřátelské řeči, pomluvy, rasistická propaganda atd.
2. **izolace** – oddělení etnické skupiny od dominantní skupiny ve společnosti
3. **diskriminace** – upírání občanských práv, zaměstnání a přístupu k jistým formám bydlení společenským menšinám.
4. **tělesné napadení** – násilí vůči osobám a majetku, kterého se dopouštějí rasistické organizace
5. **vyhlazování** – bezohledné násilí vůči celé skupině lidí

Agresivita a drogy

Alkohol - Jeho vliv na růst agresivního chování člověka byl dokázán ve většině výzkumů. Důsledkem vlivu alkoholu dochází u ke ztrátě zábrán. Nikotin tlumí agresi. Kofein, obsažený v kávě, čokoládě, čaji nebo také v některých nealkoholických

nápojích a lécích, je látka, jejíž extrémní dávky u lidí vedou ke kofeinismu, který je obvykle doprovázen podrážděností.

Amfetamin a kokain - Tyto dvě látky patří do skupiny drog, které údajně agresivní chování posilují.

Marihuana - Nejtypičtějším příznakem požití je veselost, člověk ztrácí zábrany a dochází k afektivnímu, často zkratovitému jednání.

Anabolické steroidy - zvětšují svalovou hmotu a jsou dávány do souvislosti s růstem agresivního chování spolu s manickými psychotickými epizodami.

LSD (diethylamid kyseliny lysergové) - U LSD záleží ve vztahu k agresi stejně jako u jiných drog na množství halucinogenu.

Inhaláty, sedativa a anxiolytika - tyto látky ve velkém množství usnadňují vybavení agrese.

18.2 Šikana

- je negativní vztah k jinakosti, který má za cíl ubližovat. Děje se dlouhodobě a skrytě.

Definice šikany podle Koláře zní: „O šikaně hovoříme tehdy, jestliže jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“

Šikana jako závislost

Základní příčinou, proč jeden začíná šikanovat druhé, je skrýt vlastní strach a vytvářet falešný pocit bezpečí. K tomu iniciátoři šikany využívají strachu druhých – vyvolají jej u nich a předvedou své „přednosti“, jimiž zakryjí své slabosti.

Již v počátku se tak skupina diferencuje na ta „silné“ a „slabé“, přičemž vazba mezi nimi je oboustranná a silná. Navzájem se potřebují. Agresorovi přináší pocit nadřazenosti a absolutní moci. Je nutkán ke zdokonalování a stupňování utrpení oběti a stále více obětí potřebuje. A proto, čím dále agresor pokročil po spirále násilí, tím obtížněji ho lze zastrašit.

Typy agresorů

- 1) Hrubý, primitivní, impulsivní, s kázeňskými problémy:
 - šikanuje masivně, tvrdě a nelítostně, vyžaduje absolutní poslušnost, používá šikanování k zastrašování druhých
 - v rodině takového agresora je častý výskyt agrese a brutality u rodičů
- 2) Slušný, kultivovaný, narcisticky šlechtěný, zvýšeně úzkostný:

- násilí a mučení je rafinované, bez přítomnosti svědků
- v rodině byl často uplatňován důsledný a náročný přístup, někdy až vojenský dril bez lásky
- 3) Srandista, optimistický, dobrodružný, oblíbený:**
- šikanuje pro pobavení sebe i ostatních – snaha zdůraznit „zábavné“ stránky
- v rodině je citová subdeprivace a absence duchovních a mravních hodnot

Typická oběť

Popsat typickou oběť je obtížnější než popsání typického agresory, protože se jí při troše smůly může stát téměř kterákoliv dítě. Přesto však existují typické oběti, které jsou i po přestupu na jinou školu opakovaně týrané. Největším magnetem chronicky šikanovaných je jejich příliš viditelná bojácnost a slabá reaktivita v zátěžových situacích. Na rozdíl od agresorů ve střetech ztrácejí hlavu, propadají panice, výčitkám svědomí, přílišné sebekritice. Bývají většinou tiché, plaché, ale mohou se jimi stát i děti protivné, s provokujícím chováním, děti prosazující zastaralé názory nebo děti s přednostmi – v podstatě každý, kdo se nějak odlišuje od průměru.

Šikana se děje různým způsobem. Rozlišujeme tyto formy, jak k ní dochází:

- 1) Fyzická agrese**
- 2) Slovní agrese a zastrašování**
- 3) Krádeže, ničení a manipulace s věcmi**
- 4) Násilné a manipulativní příkazy**

Z těchto typů převládá slovní agrese a manipulace a ničení věcí (u mírných stádií šikany).

Proces šikanování probíhá obvykle ve čtyřech na sebe navazujících fázích:

- 1) Prvotní kontakt, konflikt, při kterém aktér zjišťuje, či ověřuje vhodnost partnera pro to, aby se stal obětí šikany. Pokud se oběť stáhne, prokáže strach, nebo reaguje pasivně, je přijata jako vyhovující a proces vstupuje do své druhé fáze.**
- 2) Fáze psychického teroru, kdy útoky vůči oběti nabývají na síle. Sebedůvěra oběti rapidně klesá.**
- 3) Případ se stává známým v nejbližším sociálním okolí. V závislosti na reakci okolí – neutrální či dokonce podporující projevy šikany – se prohlubují pocity deprese oběti a zvyšuje se její neschopnost se bránit.**
- 4) Izolace, únik, psychické selhání oběti s často přetrvávajícími následky emocionální újmy.**

Na přítomnost šikany nás mohou upozornit **přímé známky šikany:**

- posměch, poznámky na adresu oběti
- přezdívkami, ponižování, hrubé žerty, nadávky, kritika
- hrubé výtky a příkazy nepřátelským tónem

- honění, strkání, bití (které není opláceno) a rvačky

Mezi **nepřímé známky šikanování** patří:

- osamocení dítěte, nemá žádné kamarády, při volení do družstev je vybíráno jako poslední
- o přestávkách se zdržuje v blízkosti učitele
- dítě je nejisté, má-li promluvit před třídou, působí smutně, depresivně
- zhoršení prospěchu
- věci nebo oděv rozházeny, poškozeny či znečištěny, má odřeniny, bolesti, které nedovede jasně vysvětlit, nechce jít do školy
- dítě je nečekaně agresivní
- žádá o peníze s nevěrohodnými důvody nebo často hlásí ztrátu osobních věcí.

Jak rozeznat počáteční a pokročilé stádium?

V počátečním stadiu šikanování ještě nebyla nakažena větší část skupiny. To se projevuje tím, že oběť i ostatní žáci vcelku otevřeně a bez většího strachu hovoří o předešlých bezprávích, agresora se nezastávají, vyjadřují nesouhlas s násilím a mají soucit s obětí.

Oproti tomu v pokročilých stádiích je patrná ustrašenost, oběť je kritizována a agresor je hájen a chválen.

Tlak skupinových norem

V každé třídě a skupině se velmi brzy utváří obecně přijímané normy. V infikované skupině, která postrádá obranyschopnost, zpravidla dochází k tomu, že podskupina agresorů uchvátí role neformálních vůdců a prosadí své normy jako normy celé skupiny.

Učitel by měl při řešení případu dodržovat určité zásady:

1. Chránit a neprozradit zdroj informací.
2. Prozradit co nejméně o tom, co nám už je, a zejména co nám dosud není známo, nebo to nemůžeme prokázat.
3. Vyslechnout obě strany odděleně a později jejich výpovědi konfrontovat. (POZOR! Agresor na vás bude při výslechu působit jistě a sebevědomě, zatímco oběť nevěrohodně a lživě – je to dáno jejím nízkým sebevědomím.)
4. Výpovědi zaznamenat.

Postup při vyšetřování

1. Rozhovor s informátory a oběťmi.
2. Nalezení vhodných svědků (svědky ujistíme, že zůstanou v anonymitě).
3. Individuální a konfrontační rozhovory se svědky (ani s obětí, ani se svědky nemluvit za přítomnosti agresora).
4. Zajištění ochrany obětem (hlavně při pokročilé šikaně).

5. Rozhovor s agresory (teprve tehdy, když máme dobrý obraz o šikaně, příp. i důkazy, jinak agresori vše popřou).

Při trestání pachatelů musíme postupovat nekompromisně. V nejnižších ročnících řešíme případy obvykle důtkou a důkladným rozebráním celé situace jak s pachateli, tak s jejich rodiči. Při spolupráci rodiny a školy je tento výchovný prostředek dostatečný. Při opakované šikaně nebo ve vyšších ročnících je snížená známka z chování minimem. Tím dáváme jasně najevo, že takové chování nebudeme tolerovat.

Pomoc postiženému kolektivu spočívá v potrestání agresora, které by mělo proběhnout co nejrychleji. Měli bychom si při tom uvědomit, že odsuzujeme čin, nikoliv dítě. Oběť se snažíme uchránit před dalším hrubým násilím. Její situaci řešíme ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. Učíme ji novým způsobům chování, aby se snížilo riziko, že se situace bude opakovat s novým pachatelem. Trápené dítě potřebuje citové zázemí, podporu a pochopení.

Jako prevence se doporučuje mapovat situaci ve třídách anonymními dotazníky. Důležité je usilovat o zdravé a přátelské klima školy, ve kterém se žáci nebojí svěřit svým učitelům s problémy.

Obětí bývá často žák učiteli nesympatický nebo i problémový. Důkazem profesionality učitele je překonání antipatie a schopnost najít tomuto jedinci plnohodnotnou sociální roli v třídní skupině. Pachatelem bývá dost často člověk s autoritou alespoň u části třídy, často i u pedagogů. Jeho funkci v třídním kolektivu je proto nutné usměrňovat. Chce-li pedagog šikaně předcházet, měl by mít možnost kontaktu s dětmi i o přestávkách, děti by měly vědět, kam a na koho se mohou v případě potřeby obrátit a měly by dotyčné osobě důvěřovat, aby se jí mohly svěřit. Ve škole by měly být vyvěšeny informace, kam se mohou děti obrátit, příp. schránky důvěry.



Shrnutí

- projevy agrese mají několik podkladů a ty jsou hypoteticky učitelem diagnostikovatelné
- agrese je důsledkem, není příčinou, základem mohou být například předsudky
- šikana jako očekávatelný jen má stadia, která je možné sledovat a včas reagovat
- spojení negativního přístupu, agrese a drog je na základě indicií získatelných ve školním prostředí možné predikovat



Pojmy k zapamatování

agrese, šikana, dělení drog, frustrace, vzrušení



Kontrolní otázky

1. Jaké jsou nejčastější příčiny vedoucí k projevům agrese?
2. Podle jakých kritérií lze chování označit jako šikanu?
3. Co spojuje drogy a agresi?
4. Kde je role učitele při vývoji negativních jevů současných dětí a mládeže?



Literatura:

KAVEČKA, Kamil. *Agresivita a šikana jako forma projevu na ZŠ*. Ostrava: DP PdF OU, 2005

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách. Příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997

HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998, s. 118 – 122

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995

19 Typologie učitele



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- evidovat existenci různých typologií vyučujících
- chápat důsledky konkrétního typu pro výuku
- být inspirováni k sebereflexi v dané tématice



Klíčová slova

typologie vyučujícího, přístup, vyučování

Typ (typos) – znamenal ve staré řečtině obraz, ráz, tvářnost, podobu, kterou nějaká tvrdá věc vtiskuje, vyráží nebo vbíjí do tvárné látky. Naše typologie pedagogů má na mysli představitele určitého druhu, souhrn určitých vlastností, které jsou příznačné pro více pedagogických osobností. Typologie je pro učitele jakési zrcadlo důležité pro sebepoznání a z něho vyplývající autoregulaci. Typologie také pomáhá lépe poznat kolegy v pedagogických sborech.

19.1 Typologie vytvořena W. O. Döringem

- vychází z obecné typologie osobnosti podle Eduarda Sprangera založené na hodnotách upřednostňovaných v životě.

Šest základních typů osobnosti pedagoga:

- náboženský typ
- estetický typ
- sociální typ
- teoretický typ
- ekonomický typ
- mocenský typ

Ani Döring ani Spranger přitom netvrdí, že by nemohly existovat smíšené, resp. méně výrazné typy.

Náboženský typ pedagoga – charakterizuje tendence a pocit vnitřní nevyhnutelnosti každý svůj čin a každou svou pohnutku posuzovat z hlediska smyslu života (z hlediska vyšších principů). Charakterově je spolehlivý. Je často vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor. Nemá také mnoho smyslu pro dětskou hru. Žákům (studentům) se proto nezřídka nedovede přiblížit. Jeví se jim jako nudný pedant,

puntičkář. Döring rozděluje náboženský typ na dva podtypy: **více citový** (piestický) a **více intelektuální** (ortodoxní).

Estetický typ pedagoga – charakterizuje převaha iracionálního prvku (intuice, fantazie a citu) nad racionálností v myšlení a v jednání. Estetický typ má schopnost vcítovat se do osobnosti žáka a utvářet ji. Vidí nejvyšší hodnotu v kráse, harmonii, tvaru, půvabu, symetrii, stylu, má tendenci k individualismu a nezávislosti. Tento typ má dvě varianty: **aktivně tvořivý (originální)** a **pasivně receptivní**.

Aktivní tvořivý typ – utváří osobnost žáků a studentů, jako by tvořil umělecké dílo. Někdy však nebere dostatečný ohled na zvláštnosti osobnosti žáků a studentů, a proto naráží.

Pasivně receptivní typ – má ohled na konkrétní osobnost žáka, rozvíjí v něm, co je pro něho specifické. Umí se vcítit i do jiného založení osobnosti, než jaké má sám. Proto ho žáci a studenti mají v oblibě.

Sociální typ pedagoga – neomezuje své sympatie jen na jednotlivce nebo podskupiny, ale věnuje se všem žákům či studentům. Je trpělivý, střízlivý. Je schopen sebezapření. Chce vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Žáci ho mají v oblibě. Nejvyšší hodnotou tohoto typu je láska k lidem, altruismus, filantropie. Velmi se blíží náboženskému typu.

Teoretický typ pedagoga – má větší zájem o teoretické poznání, o vyučovaný předmět než o vyučovaného žáka. Zpravidla si ani nevytyčuje za cíl poznat blíže osobnost žáka a do detailů mu porozumět. Učitelů teoretického typu se žáci a studenti často bojí. Teoretický typ učitele často vědecky a výzkumně pracuje. Dominantním zájmem teoretického člověka je nalézání pravdy. Za hlavní svůj cíl považuje řadit a systematizovat své poznatky. Podílí se na výzkumné činnosti, je aktivní na teoretických seminářích a konferencích, nezřídka sám odborně a vědecky publikuje.

Ekonomický typ pedagoga – je charakterizován snahou dosáhnout u žáků maximální výsledky s minimálním vynaložením energie, sil a úsilí. Je často úspěšným metodikem. Rád žáky (studenty) vede k samostatné práci. Chápe vzdělání jako osvojení si a rozvoj prakticky užitečných vědomostí a dovedností. Ekonomický typ je však často až příliš praktický a nedoceňuje teorii a fantazii (originalitu). Má hlavně zájem na tom, co je užitečné.

Mocenský typ pedagoga – má tendenci vždy a všude prosadit vlastní osobnost, a to třeba i agresí. Řídí se spíše úsilím prosadit své názory, postoje atp., než kladným vztahem k žákům. Velmi rád prožívá, že se ho žáci bojí. Bývá velmi náročný a kritický. Chce být obáván. Zajímá se především o moc, vliv a uznání.

19.2 Typologie – E. Luka:

Luka užívá dvě kritéria – jak pedagog reaguje na působící podněty a jak zpracovává vnější podněty ve své psychice, ve svém duševnu. Podle reakcí na působící podněty rozlišuje pedagogy na dva typy, a to na typ **reflexivní**, uvážlivý, který mezi působící podněty a reakce na ně vkládá svou vlastní úvahu, a na ty **naivní** – bezprostřední, který se vyznačuje tím, že na působící podněty reaguje bez uvažování, často impulzivně.

Podle toho, jak zpracovává pedagog vnější podněty ve své psychice, rozdělil Luka pedagogy rovněž na dva typy: na typ **reproduktivní**, který podněty z vnějšího světa (ze studia, četby atd.) vnitřně nezpracovává, ale pouze je ve své činnosti reprodukuje, aniž by byl schopen něco nového vytvářet, a na typ **produktivní**, který vnější podněty vnitřně zpracovává, přetváří a tvořivě domýšlí, dopracovává.

Současným uplatněním obou uvedených kritérií určil Luka čtyři typy pedagogů, a to: naivně reproduktivní, bezprostředně produktivní, reflexivně reproduktivní a reflexivně produktivní

Naivně reproduktivní typ - (často začátečník) žákům jen zprostředkovává vědomosti a sám od nich vyžaduje převážně jen paměťové vědomosti. Většinou málo vede žáky k samostatné tvořivé práci, k utváření vlastních názorů, postojů atd. Zpravidla totiž i jemu vlastní názory chybí. Takový učitel se snad hodí do nižších tříd základní školy, kde ho žáci mírají v oblibě, zatímco starší žáci ho už příliš v oblibě nemají.

Bezprostředně produktivní typ – se vyznačuje svérázným, tvořivým zpracováním učební látky i pedagogicko-psychologických poznatků, které mu umožní činit pohotová pedagogická opatření. Příznačná je pro něho jistota pedagogického rozhodování a pedagogická duchapřítomnost. Má živé a obsáhlé vědomosti, které obohacuje o vlastní názory a postoje. Dosahuje většinou dobrých výsledků v pedagogické práci.

Reflexivně reproduktivní typ – o všem dlouho a složitě rozmýšlí, ale svoje vědomosti neumí tvořivě obohatit a zpracovat ani vyjádřit. Poměrně dobře se orientuje ve známých, na paměti závislých, opakujících se pedagogických situacích. Nové, neočekávané situace mu působí veliké těžkosti a často je řeší neúspěšně. Nedovede často ani adekvátně zhodnotit žákovu (studentovu) osobnost.

Reflexivně produktivní typ – zpracovává uvážlivě vnější podněty, často je přetváří a tvořivě domýšlí. Obtížně se však přibližuje k žákům. Je-li mimořádně inteligentní a tvořivý, byvají jeho pedagogická opatření adekvátní. Je-li však méně intelektově zdatný a nemá-li tvořivé schopnosti, bývají jeho pedagogická opatření a řešení pedagogických situací nekvalitní.

19.3 Typologie – E. Vorwickel:

E. Vorwickel vyšel ve své eliptické typologii správně z faktu, že někteří pedagogové věnují větší pozornost vzdělání žáků (učení a učivu) než jejich výchově, než formování jejich osobnosti. Na základě tohoto faktu rozdělil učitele na základní typy věcný a osobní, přičemž oba mají po dvou podtypech: striktně věcný a oduševněně věcný a naivně osobní a uvědoměle osobní.

Striktně věcný typ – bere jednostranný ohled na zkušební látku, kterou se snaží co nejpečlivěji didakticky zpracovat a předávat žákům. Mívá velký respekt k učebnici a k jejímu obsahu (členěním a formulacím). Váží si dobré paměti a staticky vštípených pojmů a představ. Jeho psychika jako by byla totožná s pamětí. Nevede žáky a studenty k samostatnému myšlení a tvořivosti.

Oduševněně věcný typ – vidí v učební látce především činitele formujícího poznávací procesy a intelekt žáků (studentů). Jeho výklady jsou pouze logickou činností analyzující („atomizující“) učivo do nejjemnějších poznávacích celků. Žáci s tendencí tvořivě myslet se u něho většinou neuplatní. Žáky (studenty) jako celek (třídu) málo aktivizuje. Obrací se povytce na skupinu „chápajících“, se kterými rád pracuje.

Naivně osobní typ – počíná si ve výběru učiva a v jeho předávání i vůči žákům podstatně benevolentněji. Nejsilnějším faktorem je u něho cit, emoce. Bývá nestálý v úsudcích i ve výkonech. Rozhoduje se spíše srdcem, intuitivně, než střízlivou logickou úvahou. Je úspěšný zejména tam, kde je možno působit citově, např. při vyučování literatury. Je schopný navodit spolupráci žáků, zejména v menších skupinách. Zajímá se o osobnost žáků.

Uvědoměle osobní typ – neotročí kvantitě učiva, příliš učivo neschematizuje, stojí zpravidla nad učební látkou. Vždy zvažuje význam myšlenkových a didaktických celků pro utváření osobnosti žáka a pro jeho výchovu, angažuje se plně jak ve vzdělávacím působení (respektuje obsah a zákonitosti svého učebního předmětu), tak ve výchovném působení. U žáků bývá oblíben.

19.4 Typologie - Ch. Caselmann:

První kritérium - zda se učitel ve své pedagogické práci orientuje především na učení (učební předmět), nebo na žakovu (studentovu) osobnost.

Logotrop – klade důraz na vštěpování vědomostí, na vzdělání, je zaměřen převážně k obsahu a k problematice vyučovacího předmětu. Na vyšších stupních školy má tento typ varianty:

Logotrop filozoficky orientovaný – snaží se o vštípení světového názoru žákům, předává své přesvědčení.

Logotrop odborně vědecky orientovaný – je nadšený pro svůj předmět, bývá na úrovni i po stránce metodické, mívá vysoké nároky, může vyžadovat maximum, nepřihlížet k individuálním možnostem a zvláštnostem žáků.

Paidotrop – (pais = řecky chlapec, tropos = povaha), důraz na studenty (žáky).

Paidotrop individuálně orientovaný – má snahu pochopit žáka, získat si ho. Otcovský nebo mateřský vztah, naplněný důvěrou.

Paidotrop obecně psychologicky zaměřený – na rozdíl od předcházejícího typu se vyznačuje racionálními prvky. Snaží se žákům ulehčit učení. Nebezpečí, že bude slevovat z požadavků na žáky.

Druhé kritérium - dělení podle pedagogických postupů.

Podle všeobecného chování učitele rozlišuje Caselmann typ autoritativní a sociální

Autoritativní typ – řídí vše sám pomocí pokynů a nařízení, nespolupracuje se žáky.

Sociální typ – ponechává žákům větší volnost, probouzí u nich samostatnost a odpovědnost. Nežádoucí je, není-li po odborné stránce na výši a charakterově pevný.

Podle pedagogických postupů rozlišuje typ vědecko-systematický, umělecký typ a praktický typ.

Vědecko-systematický typ – se vyznačuje systematickým postupem, racionálností, jasně vysvětluje.

Umělecký typ – charakterizuje názornost, plastičnost výkladu, uspořádání látky spíše morfologické než logické. Rozvíjí názorné myšlení žáků, může brzdit rozvoj abstraktního myšlení.

Praktický typ – má organizační vloh, je pohotový ve vymýšlení příkladů. Rozvíjí názorné praktické myšlení žáků.



Shrnutí

- existují nejrůznější typologie vyučujících podle svého osobnostního zaměření, preferencí cíle
- znalost typologie umožňuje vstup racionální složky do přístupu k žákům, studentům,
- typ je zásadní a neměnný, proto je potřebné být s tématem seznámen a tvořit racionální korekce



Pojmy k zapamatování

typologie učitele, důsledky typu pro výuku a výchovu



Kontrolní otázky

1. Jaký význam má znalost typologie vyučujících?
2. Jaký dopad na vedení výuky mají jednotlivé typy učitelů?
3. V jaké formě je možná korekce konkrétního typu učitele s ohledem na formu vedení výuky?



Literatura:

DOBROVSKÁ, D. a kol. *Základy pedagogické a sociální psychologie pro studenty učitelství 1. stupně základní školy*. 1987

KOHOUTEK, Rudolf. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. CERM, 1996

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2004

Závěr

Ambicí předkládaného textu je předat čtenáři základní informaci o tématech, která jsou významná pro oblast pedagogické psychologie. Pokud se podařilo v tomto smyslu vyvolat zájem o tuto část psychologie jako vědní disciplíny, pak je třeba zdůraznit, že jde pouze o vybrané kapitoly, text nezahrnuje všechny podstatné oblasti, se kterými se vyučující, případně lidský jedinec, který v jakékoliv formě vede děti, mládež, dospívající potřebuje seznámit. Může však být vstupní branou, anotací k hlubšímu studiu, upozornit, že každá z uváděné problematiky má své základy, výzkum závěry a že se jedná o dynamicky rozvíjející se obor a proto je potřebné vycházet vždy z nejnovější literatury, pokud se nejedná o historicky uzavřená zjištění.

Přeji čitateli trpělivost a otevřenou mysl.

autor



Literatura

- (1) ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2
- (2) ATKINSONOVÁ, Rita, L. *Psychologie*. Portál, 2007. 8071786403
- (3) BIDDULPH, Steve. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Portál, 1997. ISBN 80-7178-411-7
- (4) ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: SURSUM, 1997. ISBN 80-85799-03-0
- (5) ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 8073672731
- (6) ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK, 1993. 80-7066-534-3
- (7) ČÁP, Jan. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975
- (8) DAŘÍLEK, Pavel a Pavel KUSÁK. *Pedagogická psychologie 1*. Univerzita Palackého, 1998. ISBN 80-7067-837-2.
- (9) ERIKSON, Erik. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové noviny, 1994. ISBN 80-7176-291-X
- (10) FONTANA, David. *Psychologie pro školní praxi*. Portál, 1997. ISBN 8071780634
- (11) GENDLIN, Eugen. T. *Dialog s prožíváním*. Praha: Ježek, 2016. ISBN 978-80-85996-46-3
- (12) HARTLOVÁ, Helena a Pavel HARTL. *Psychologický slovník*. Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-569-1
- (13) HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Portál, 2003. ISBN 8071787639
- (14) HÉDLOVÁ, Vladimíra a kol. *Vzdělávejme se, abychom jim lépe rozuměli*. DAP-services, 2008. ISBN 978-80-254-1726-3
- (15) HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5
- (16) HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3
- (17) HINTANUS, Ladislav. *Člověk a rodina: smysl a funkce rodiny*. Jihočeská univerzita v ČB, 1998. ISBN 80-7040-315-2
- (18) HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání*. Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6
- (19) KING, Kahili, S. *Huna*. Pragma, 2010. ISBN 9788073492243
- (20) KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1
- (21) KOUKOLÍK, František. *Sociální mozek*. Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1242-9
- (22) KOŽNAR, Jan. *Skupinová dynamika*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-632-3
- (23) KREJČÍŘOVÁ, Dana a Pavel ŘÍČAN. *Dětská klinická psychologie*. Psyché, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5
- (24) LANGMEIER, Josef a kol. *Vývojová psychologie*. Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9
- (25) LEVINE, Peter, A. a Maggie KLINEOVÁ. *Trauma očima dítěte*. Praha: Maitrea, 2012. ISBN 978-80-87249-27-7
- (26) LEVINE, Peter, A. *Trauma a paměť*. Praha: Maitrea, 2017. ISBN 978-80-7500-253-2

- (27)MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Portál, 1998. ISBN 8071782467
- (28)MATTHIEU, Ricard. *Knihy o štěstí*. Rabka Publishers, 2008. ISBN 978-80-87067-97-0
- (29)MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada, 2006. 8024713624
- (30)MLČÁK, Zdeněk. *Základy psychopatologie*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-263-7
- (31)MÜHLPACHR, Pavel. *Vývoj ústavní péče: (filosoficko-historický pohled)*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2512-3.
- (32)NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Academia, 2009. ISBN 978-80-200-0690-5
- (33) NĚMCOVÁ, Leona a Jan SVOBODA. *Praxe dlouhodobých poradenských a sebezvojevých skupin*. Triton, 2017. ISBN 978-80-7553-253-4
- (34)PAULÍK, Karel. *Základy psychologie*. Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 1998
- (35)Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 9788074641992
- (36)PETRUSEK, Miloslav. *Sociometrie*. Svoboda, 2002
- (37)PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1499-3
- (38)PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Portál, 2009. ISBN 978-80-262-0403-9
- (39)REICHEL, Jiří. *Kapitoly z metodologie sociálních výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-3006-6
- (40)RUDHYAR, Dane. *Za hranicemi individualismu*. Půdorys, 1995. ISBN 80-901741-8-3
- (41)ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Portál, 2 000. ISBN 978-80-262-0772-6
- (42)SILLS, Franklyn. *Základy kraniosakrální biodynamiky*. Poznání, 2013. 978-80-87419-30-4
- (43)STEPHENSON, Bret. *Co dělá z chlapů muže*. Nová éra, 2012. ISBN 978-80-7436-019-0
- (44)SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-935-8
- (45)SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3
- (46)SVOBODA, Jan. *Poradenský dialog*. Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-590-9
- (47)SVOBODA, Jan. *Psychicky zranené dítě a možnosti intervencí*. Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1360-4
- (48)ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4
- (49)ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- (50)ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z psychologie osobnosti*. 2004
- (51)ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Osobnost a její rozvoj*. Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-620-8
- (52)ŠKOBRTAL, Pavel. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie*. Ostravská univerzita,

Literatura

- (53)VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4
- (54)VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8
- (55)VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ Hana a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9
- (56)VÍT, Karel. *Kapitoly z pedagogické psychologie*. Praha: SPN pro VŠE, 1981.
- (57)VRTBOVSKÁ, Petra. *Úvod do PBSP*. SCAN, 2009. ISBN 80-86620-15-8