

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Sociální a pedagogická psychologie

Eva Urbanovská

Olomouc 2006

Oponenti: doc. PhDr. Jitka Čížková, CSc.
Mgr. Janka Křivánková
Mgr. Michaela Pugnerová

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou správnost odpovídá autorka.

Rozmnožování a šíření jen se svolením SCV PdF UP a Vydavatelství UP v Olomouci.

1. vydání

© Eva Urbanovská, 2006

ISBN 80-244-1410-4

Obsah

Vysvětlivky k ikonám	5
Úvodem	7
1 Socializace jedince a utváření sebesystému	9
1.1 Socializace	9
1.2 Produkty socializace	13
Shrnutí	16
2 Jedinec v sociálním kontaktu	19
2.1 Interpersonální percepce	20
2.2 Jedinec v sociální interakci	22
2.3 Komunikace	26
Shrnutí	31
3 Sociální skupina	35
3.1 Co je sociální skupina a jak vzniká	35
3.2 Struktura sociální skupiny	37
3.3 Vliv skupiny na jedince	39
Shrnutí	40
4 Učení	43
4.1 Co je učení	43
4.2 Druhy učení	44
4.3 Činitelé ovlivňující průběh učení	45
4.4 Opakování	46
4.5 Transfer	46
Shrnutí	48
5 Motivace v učebním procesu	51
5.1 Co je motivace	51
5.2 O jaké motivaci hovoříme	51
5.3 Činitelé motivace	53
Shrnutí	55
6 Poskytování zpětné vazby	57
6.1 Odměna a trest	57
6.2 Hodnocení, zkoušení a známkování	59
Shrnutí	63
7 Styl učení	65
7.1 Styl učení a kognitivní styl	65
7.2 Gardnerova teorie mnohočetné inteligence	66
7.3 Podmínky efektivního učení	70
Shrnutí	71

8	Vliv emocí na proces učení	73
8.1	Vliv negativních emocí na proces učení	73
8.2	Úsilí o příznivou emoční atmosféru	76
	Shrnutí	76
9	Jak pečovat o duševní zdraví	79
9.1	Syndrom vyhoření v učitelské profesi	80
9.2	Strategie překonání a prevence stresu a syndromu vyhoření	82
9.3	Péče o duševní zdraví ve vzdělávacím procesu	85
	Shrnutí	86
	Závěr	89
	Klíče správných odpovědí	91
	Literatura	95

Vysvětlivky k ikonám

Cíle

Na začátku každé kapitoly naleznete konkrétně formulované cíle. Jejich prostřednictvím získáte přehled o tom, co budete po nastudování příslušného tématického celku umět, znát, co budete schopni dělat.



Průvodce studiem

Prostřednictvím této pasáže textu k vám budu v roli autorky promlouvat. Budu vás vést úskalími studované problematiky, navigovat vás, upozorňovat na důležitá místa v textu. Nabídnou vám také metodickou pomoc, anebo předložím důležité informace ke studiu, včetně toho, jaký časový prostor vám přibližně zabere.



Příklad

Takto označená pasáž textu je určena k objasnění nebo konkretizování problematiky na příkladu ze života, praxe, ze společenské reality. Je součástí vysvětlování teoretických pasáží učiva. Snažila jsem se vybrat takové ukázky, údaje, fakta, případy z praxe, abyste teorii nejenom lépe porozuměli, ale i sami dokázali najít další podobné příklady.



Pasáž pro zájemce

Tato část textu je určena těm z vás, kteří máte zájem o hlubší studium problematiky, nebo se chcete dozvědět i nějaké zajímavé podrobnosti vztahující se k tématu. Vše, co najdete v této pasáži, je *nepovinné*, tudíž zcela dobrovolné. Zmíněné informace po vás nebudou vyžadovány u zkoušky.



Otázka k zamyšlení

Měla by vás podněcovat k přemýšlení, k úvahám, k hledání vlastního řešení. Je to prostor, který vám nabízím k vyjádření osobního názoru, postojte k studované problematice. Odpovědi na tyto otázky si formulujete sami, bývají předmětem diskusí na prezenčních setkáních, jsou součástí zkoušky (často je pokládají examinační).



Úkol

Jeho prostřednictvím vás vybídnu k tomu, abyste na základě studia určité tematiky něco vytvořili, zpracovali, konkrétně uvedli za předpokladu, že už máte jisté znalosti. Má převážně aplikační charakter. Správné (možné) řešení najdete k některým úkolům (dle obsahu, zaměření) v klíči.



Shrnutí kapitoly

Tato pasáž postihuje ve *stručné podobě* to nejdůležitější, o čem konkrétní kapitola pojednává. Má význam pro opakování, aby se vám informace a klíčové body probírané látky lépe vybavily. Pokud zjistíte, že některému úseku nerozumíte, nebo jste jej dostatečně nestudovali, vraťte se k příslušné pasáži v textu.





Kontrolní otázky

Prověřují, do jaké míry jste učivo pochopili, zapamatovali si podstatné informace a zda je umíte aplikovat. Najdete je na konci každé kapitoly. Jejich prostřednictvím zjistíte, jestli jste splnili formulované cíle. Jsou velmi důležité, věnujte jim proto náležitou pozornost. Odpovědi na ně můžete najít ve více či méně skryté formě přímo v textu.



Pojmy k zapamatování

Na konci každé kapitoly najdete klíčové pojmy, které byste měli být schopni vysvětlit. Jde o důležitý terminologický aparát a jména, jež je nezbytné znát. Po prvním prostudování kapitoly si je zkuste sami pro sebe objasnit, vraťte se k nim i při dalším čtení a opakování dokud si je dostatečně nezafixujete v paměti.



Korespondenční úkol

Jde o samostatnou práci (projekt, návrh, model, studii, esej atd.), kterou máte zpracovat. Nabízí vám prostor pro bilanci a aplikaci nabytých znalostí a dovedností, pro seberealizaci, aktivitu, iniciativu, vyjádření vlastního přístupu, originálního řešení. Často přesahuje zaměření studijního materiálu. Korespondenční úkoly jsou součástí vašeho portfolia. Kvalitu jejich zpracování hodnotí vám přidělený tutor. Při jejich plnění postupujte podle pokynů s notnou dávkou vlastní iniciativy. Úkoly se průběžně evidují a hodnotí v průběhu celého studia.



Test

Slouží k ověření vašich znalostí. Má zásadní význam pro autokorekci vašeho studia. Pečlivě si prostudujte jeho zadání.

Řešení a odpovědi k testu



Váží se na konkrétní testové otázky, zadání. Najdete zde správné odpovědi.

Klíč



Obsahuje patřičné odpovědi a možná řešení k úkolům. Můžete si zkontrolovat správnost své odpovědi na konkrétní (ale ne na každý) úkol.

Literatura



V této části najdete přehled všech zdrojů a literatury, ze které jsem čerpala při zpracovávání textu. Tento seznam slouží také jako zdroj informací pro zájemce o další podrobnější studium a doplnění poznatků.

Úvodem

Vážení čtenáři!

Otevíráte učební text, který je určen především studujícím doplňujícího pedagogického studia pro učitele praktického vyučování a odborného výcviku. Mohou jej ovšem využít všichni ti, kteří chtějí získat základní poznatky z pedagogické a sociální psychologie.

Učební text navazuje na studijní opory z obecné a vývojové psychologie. Osvojení si poznatků z těchto základních psychologických disciplín je základním předpokladem pro správné pochopení obsahu jednotlivých kapitol následujícího textu.

Poznatky ze sociální a pedagogické psychologie tvoří součást pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů, vychovatelů a dalších pedagogických pracovníků. Co vlastně zkoumají tyto psychologické disciplíny?

Sociální psychologie je obecně vymezována jako věda o sociální interakci (tedy o vzájemném vztahu a působení osob) a interpersonálních, sociálních vlivech. Přitom se zaměřuje zejména na psychickou stránku této interakce. Zkoumá, jak se člověk v sociálních situacích utváří a jak v nich působí na své sociální prostředí.

Pedagogická psychologie studuje osobnost jedince v podmínkách záměrného, cílevědomého učení. Zkoumá, jak se mění, utváří a rozvíjí psychika osobnosti člověka v podmínkách výchovně-vzdělávacího procesu a odhaluje obecné psychologické zákonitosti učení. Snaží se najít optimální podmínky pro efektivní učení a pro rozvoj osobnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Předpokládám, že máte již nemalé zkušenosti s výchovou a vzděláváním mladých lidí anebo přinejmenším se svým vlastním studiem. V rámci svého povolání jistě denně komunikujete s mnoha lidmi, zamýšlíte se nad příčinami jejich chování či řešíte otázku mezilidských vztahů. Následující text vás obohatí o další nové poznatky, prohloubí vaše dosavadní znalosti a umožní vám zodpovědět některé doposud nezodpovězené otázky.

Získáte základní informace z vybraných tematických oblastí, jejichž problematiku můžeme považovat za stěžejní pro pedagogickou práci. Poznatky, které si studiem osvojíte, vám pomohou k lepšímu poznání vašich žáků, studentů, porozumění příčinám způsobů jejich chování a jednání v rozmanitých životních situacích. Poslouží také k lepšímu poznání vás samotných, porozumění svému vlastnímu „já“.

Po nastudování učebního textu budete schopni analyzovat a pochopit různé sociální jevy a získáte předpoklady k efektivnímu působení na své sociální okolí. Pochopíte zákonitosti procesu učení a vliv různých faktorů na jeho průběh a výsledek. To vám umožní lépe se vyrovnávat s obtížemi ve výchovně-vzdělávacích situacích a zvolit adekvátní přístup k žákům vyžadujícím specifické způsoby vedení, k žákům integrovaným.

První tři kapitoly studijního textu jsou věnovány problematice sociální psychologie. Dozvíte se o tom, co se skrývá pod pojmem socializace, jak se rozvíjí naše „já“, jak si utváříme dojem o druhém člověku a jakých chyb se přitom můžeme dopustit, jaké jsou způsoby vzájemného působení lidí, jak spolu komunikujeme a jak bychom náš sociální kontakt mohli zkvalitnit. Získáte základní informace o sociální skupině, o její struktuře a některých jevech, které se ve skupině vyskytují.

Dalších šest kapitol je zaměřeno na otázky pedagogické psychologie. Vedle poznání základních zákonitostí procesu učení a faktorů, které proces učení ovlivňují, budete mít možnost zamyslet se více nad problematikou motivace, odměňování, zkoušení a známkování i nad vlivem emocí na proces učení. Závěrečná kapitola poskytuje informace důležité pro vyrovnávání se s každodenním stresem a pro zachování duševního zdraví.

Každá kapitola je uvedena cíli, kterých je možno po pečlivém nastudování dosáhnout. Text provází příklady i doporučení k četbě další literatury. Čekají vás také úkoly, jejichž řešení najdete na konci textu v Klíči a úkoly k vašemu zamyšlení, o kterých budeme diskutovat na tutoriálech. Na závěr kapitoly je uvedeno shrnutí obsahující nejdůležitější teze. Kontrolní otázky a úkoly slouží k tomu, abyste si ověřili, nakolik jste si problematiku osvojili. Odpovídejte na všechny otázky a snažte se realizovat všechny úkoly. Na společných konzultacích budete své odpovědi na úkoly prezentovat, budeme o nich diskutovat.

Jednotlivé kapitoly přinášejí nejzákladnější poznatky, které je možno a nutno dále rozvíjet. Vzhledem k rozsahu textu nebylo možné zaměřit se na všechny důležité psychologické aspekty výchovně-vzdělávacího procesu. Diskuze aktuálních témat bude zařazena do programu společných konzultací. V každém případě doporučuji využít k dalšímu studiu rovněž tituly uvedené v seznamu literatury.

Nyní máte jasno v tom, čemu se v následujícím textu budete věnovat. Jak jste si jistě uvědomili, bude velmi záležet také na vás, jak přínosné bude vaše studium. Pokuste se proto věnovat maximální pozornost nejen vlastnímu textu, ale i otázkám, úkolům, cvičením, které by vám měly napomoci převést teoretické poznatky do vaší každodenní praxe.

Poznámky k otázkám a řešení úkolů si můžete zaznamenávat přímo do tohoto studijního textu, případně na zvláštní papír.

Připravte si tužku, papír, nejlépe poznámkový blok a zajistěte si nerušené podmínky vhodné ke studiu.

Přeji vám příjemné naladění, dobrou koncentraci, pozitivní prožitky během studia a co nejlepší využití nastudovaných poznatků v životě.

Vaše autorka

1 Socializace jedince a utváření sebesystému

Cíle

Po nastudování této kapitoly budete umět:

- vysvětlit podstatu procesu socializace,
- popsat základní vlivy působící na utváření socializované osobnosti,
- určit etapy socializace a jejich obsah,
- rozlišit jednotlivé druhy sociálního učení a uvést konkrétní příklady,
- objasnit specifika procesu individuace jedince, utváření sebezpojetí,
- analyzovat pojem sebevědomí,
- určit vliv sebevědomí na psychiku a výkon jedince,
- aplikovat přístupy napomáhající rozvoji přiměřeného sebevědomí.



1.1 Socializace

Socializace je proces individuálního vývoje (ontogenetický proces) ve společenských podmínkách, během něhož dochází k začleňování (vrůstání) jedince do společnosti. V procesu socializace se jedinec postupně přeměňuje z biologického individua ve společenskou bytost se specificky lidskou psychikou.

Cílem socializace podle Heluse (1997) je:

- rozvinutí druhových vlastností člověka (typicky lidské chování a prožívání),
- rozvinutí znaků jeho konkrétní příslušnosti (národní, státní, církevní),
- impuls pro rozvinutí jeho individuálních zvláštností.

Rozvoj specificky lidských vlastností v závislosti na kulturním prostředí.

Úkol

Jistě jste zjistili, že pojem socializace je Vám již známý z obecné a vývojové psychologie. Pokuste se vybavit si poznatky o podstatě procesu socializace. Srovnajte zde uvedené pojetí s vašimi předchozími představami o procesu socializace. Vysvětlovali jste si jeho podstatu a cíle obdobně? Své odpovědi si poznamenejte, na společné konzultaci je prodiskutujeme.



Na počátku života lidského jedince je jeho chování a prožívání řízeno na úrovni vrozených reflexů a určuje je především míra uspokojování biologických potřeb (spánek, potrava, teplo, sucho apod.). V průběhu vývoje člověk přechází od biologické závislosti svého chování k jeho rozumové kontrole a také k integraci s ostatními lidmi. Tím, jak se člověk postupně začleňuje do společnosti, „zvnitřňuje si“ (přijímá za své) vědomosti, normy, postoje apod. daného společenského prostředí. V průběhu vývoje si stále více osvojuje různé společenské role.

Proces socializace je podmíněn na jedné straně **zráním psychických struktur** jedince, na druhé straně **vzájemnou interakcí jedince**

Stěžejní vliv má sociální prostředí.

a společnosti. Přitom společnost působí na jedince tak, aby si vytvořil vnitřní psychologické předpoklady nezbytné k účasti ve společnosti. Lidská psychika má sociální charakter. Bez lidské společnosti se nemůže specificky lidská psychika rozvinout.



Úkol

Konkretizujte různé socializační činitele na základě vašich dříve osvojených poznatků o sociálních faktorech ovlivňujících vývoj lidské psychiky. Kategorizujte je (zařadte do skupin) a запиšte.

Místo pro vypracování úkolu:

(Úplnost odpovědi si zkontrolujte podle studijního textu z Obecné psychologie, kapitoly 1.2.2.)

Socializace je **komplexní proces**, který **zahrnuje tři úrovně psychiky: kognitivní** (jedinec si osvojuje důležité poznatky), **emotivní** (rozvíjí lidské city) a **konativní** (osvojuje si způsoby chování, jednání). Jinak řečeno postihuje všechny stránky duševní činnosti člověka.

V procesu socializace jedinec přejímá, osvojuje si a zvnitřňuje tzv. **obsah socializace**, který mu zprostředkovává jeho sociální prostředí (společnost, rodina). Obsah socializace je odvozen ze života konkrétní lidské společnosti a tvoří jej soustava norem a požadavků na chování, jednání, vědomosti, postoje člověka, jazyk jako komunikační prostředek, zvyky a obyčeje atd. Osvojení obsahu je pak důležitým předpokladem k výkonu nejrůznějších rolí a účasti na společenském dění.

Socializace je komplexní celoživotní proces. Každá jeho fáze má specifický charakter.

Socializační proces je **proces dlouhodobý, celoživotní**. Začíná v novorozeneckém věku v rodině, pokračuje ve škole a zaměstnání. Je ovlivňován masmédií, ale i příslušností k různým pracovním, zájmovým a dalším skupinám. Člověk přejímá jazyk, zvyky, obyčeje, normy a kulturní bohatství určité konkrétní specifické společnosti, kultury. Vzhledem k tomu hovoříme často také o akulturaci.

Základy vytváří tzv. **primární socializace** (raná socializace) uskutečňující se v rodině v procesu rodinné výchovy, která zprostředkovává vliv dané kultury. Cílem rodinné výchovy je uvést dítě do příslušného kulturního prostředí, naučit je orientaci v tomto prostředí plném symbolů a společenských standardů.

Dítě si v procesu rané socializace osvojuje a rozvíjí jazyk jako základní komunikační prostředek. I jeho prostřednictvím je pak seznamováno s kulturním bohatstvím, které lidstvo vytvořilo, s příslušnou kulturou.

Dochází k osvojování poznávacích dovedností, seznamování s okolním prostředím a existujícími vztahy mezi jeho součástmi. Pod vedením rodičů získává a rozvíjí dovednosti a návyky sebeobsluhy, schopnost vlastní sebekontroly a sebeovládání. V rodině se učí základním sociálním rolím (roli dítěte, sourozence, vnoučete).

V důsledku vzájemné sociální interakce se seznamuje se základními sociálními normami, učí se je respektovat, vytváří a zvnitřňuje si morální zásady. Na základě poznání postojů, názorů, mínění a přesvědčení blízkých osob si utváří vlastní postoje komplexně. Často jsme svědky toho, že děti od svých rodičů nekriticky přebírají „moudrosti“, o jejichž pravdivosti nepochybuje, které se však se skutečností neshodují (různé předsudky).

Proces socializace probíhá po celý život. Na primární socializaci navazuje **socializace sekundární**. Socializační vliv rodiny je rozšířen o působení školy a dalších společenských institucí. V dospělosti se stále více uplatňuje vliv masmédií, náboženských a jiných organizací, styků s druhými lidmi. V novém prostředí, v nových situacích se člověk musí učit novým sociálním rolím, novým vzorcům chování. Vstupuje do manželství, do zaměstnání, stává se rodičem nebo prochází nějakými dalšími životními změnami. To vše způsobuje, že musí provádět úpravy (korekce) osvojených způsobů chování, přijatých norem a utvořených postojů.

Otázka k zamyšlení

Pokuste se na základě vlastní zkušenosti určit, které konkrétní návyky, sociální normy, etické zásady a postoje jste si osvojili ve fázi primární socializace. K jakým změnám v chování, zásadách a postojích u vás naopak došlo v průběhu sekundární socializace?

Podělte se o své postřehy se svými kolegy, přáteli nebo příbuznými.

Socializace může probíhat **záměrně**, řízená okolím, někdy pod vedením odborníků (ve školním vyučování, výchovných zařízeních). Může probíhat také **nezáměrně**, bezděčně (v rodině, v interakci s vrstevníky, na ulici).

Mechanismy socializace

Základními vnitřními psychickými mechanismy, jejichž prostřednictvím dochází k socializaci, jsou všechny druhy učení, které probíhají v důsledku působení sociálních vlivů, za účasti společnosti (rodiny, školy, party aj.). Sociální prostředí ovlivňuje průběh učení. Proto hovoříme o **sociálním učení**. Sociálním učením rozumíme především osvojování si komplexních způsobů chování a jednání, které jsou přiměřené sociální situaci (Řezáč, 1998).

Základními formami sociálního učení je sociální posilování, nápodoba (imitace), identifikace a kanalizace.

Sociální posilování je proces, při němž je určité žádoucí chování sociálním prostředím odměněno (posíleno, zpevněno). Takovou odměnou je jakýkoliv projev sociálního akceptování či uznání (například úsměv, pochvala). Jedinec má pak tendenci odměněné chování opakovat. Síla



Socializace se uskutečňuje prostřednictvím sociálního učení.

účinku sociálního posilování bude ovšem závislá na osobě, která určité chování odměnila, a na vztahu daného jedince k ní.

Nápodoba (imitace) je přebírání a opakování jistých způsobů chování a jednání imponujících vzorů, tzv. modelů (matka, otec, sourozenec, sportovec atd.). Jedinec napodobuje zejména takové chování, které bylo u modelu odměněno, s přáním dosáhnout stejného či podobného účinku. Nápodoba se děje přímo na základě vlastního pozorování nebo nepřímo na základě pouhého popisu, instrukce ihned nebo až po nějakém časovém odstupu.



Příklad 1

Příkladem sociálního posilování (zpevnění) je běžná situace, kterou zná pravděpodobně většina z vás: Malý Honza si po hře dal své hračky na místo a byl za to maminkou náležitě pochválen. Příští den úklid zopakoval a pochvala ho opět neminula. Postupně si zvykl hračky uklízet automaticky.

Druhý ze sourozenců, Pavel, pozoroval situaci a zachoval se podle vzoru svého bratra (možná s očekáváním matčiny pochvaly). V případě Pavla hovoříme o imitaci.



Úkol K1

Nyní se zamyslete a:

- a) *Uveďte příklady různého účinku sociálního zpevnování různými osobami.*
- b) *Pokuste se najít vedle pozitiv i úskalí či nedostatky sociálního učení nápodobou.*

Odpovědi k bodu a) i bodu b) si запиšte!

Identifikace (ztotožnění) je vyšší formou napodobování. Jedinec si osvojuje způsoby chování, jednání, cíle, normy, hodnoty, které chápe jako podstatné znaky svého modelu. Imitující jedinec jakoby přestal být tím, kým byl dosud, a jakoby se stal tím, koho imituje. Model je přebírán jako celek, nejen některé jeho jevové charakteristiky. Identifikace je založena na silném citovém vztahu k modelu (například k otci, matce, ale i jiné autoritě). Někdy tímto způsobem čelí jedinec hrozbě opuštěnosti (identifikace anaklitická). Někdy se jedinec identifikuje s osobou, které se bojí, protože se tak chrání před trestem (obránná identifikace). Jindy se identifikuje s osobou, která má vyšší status, moc, výsady (identifikace závistná).

Za další důležitou formu sociálního učení je považována tzv. **kanalizace**. Jde o vytváření návyku určitého způsobu uspokojování potřeb. Člověk své potřeby neuspokojuje jakýmkoliv způsobem, ale za pomoci osvojených rituálů, žádá oblíbená jídla, obklopuje se oblíbenými předměty apod. (Čížková, 2000).

Úkol

Pokuste se identifikovat výsledek procesu kanalizace na vlastní osobě. Heslovitě popište, případně namalujte, jaké navyklé způsoby jste si osvojili (například v případě uspokojování potřeby příjmu potravy, jaké jsou vaše oblíbené vůně, barvy).

Místo pro vypracování:



Socializační proces neprobíhá vždy úspěšně. Ne všichni jedinci ve společnosti dosahují cíle procesu socializace, ne všichni se stávají zralými socializovanými osobnostmi. Někteří jedinci nejsou schopni ani ochotni přijmout sociální normy společnosti, požadované sociální role. Ve vztahu k ostatním se projevují buď destruktivně, ničivě nebo naopak projevují výraznou nesamostatnost, závislost a na společnosti tzv. parazitují. Často se o těchto osobách hovoří jako o **deprivantech**. Pravděpodobnou příčinou této neúspěšné socializace je interakce biologických faktorů s faktory vnějšího prostředí. Významný vliv má nepochybně špatná či žádná vazba mezi matkou a dítětem a psychická či fyzická deprivace v dětství.

Proces socializace nemusí být vždy úspěšný.

Pasáž pro zájemce

Pokud se chcete seznámit s problematikou deprivantů blíže, doporučuji ke studiu následující tituly:

ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc : VUP, 2000, s. 60–61.

KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů*. Praha : Makropulos, 1996.



1.2 Produkty socializace

V procesu socializace se nejen přizpůsobujeme (adaptujeme) konkrétnímu společenskému prostředí, rozvíjíme žádoucí vlastnosti a postoje akceptované v našem kulturním prostředí, ale rozvíjíme i svou originální individualitu, specifičnost a jedinečnost. Říkáme, že současně s procesem socializace jedince probíhá proces jeho **individualizace**.

Výsledkem socializace je socializované „já“.

Proces individualizace je chápán také ve smyslu personalizace, tedy jako proces vývoje individuálního „já“, rozvoje **sebeuvědomování a identity**. Výsledkem socializace je pak tzv. **socializované „já“** s vlastní strukturou, dostatečnou mírou integrace, kognitivní a postojové konzistence.

Pojem „já“ nebo „jáství“ lze nahradit pojmem **sebesystém**. *Pojmem sebesystém označujeme soubor myšlenek, představ, pocitů, emocí, postojů*

každého z nás k sobě jako objektu poznání. Sebesystém zahrnuje vše, co si o sobě myslíme, co si o sobě představujeme, co k sobě cítíme, jak se prožíváme apod. (Kusák, 1998). Sebesystém není ve výbavě jedince při jeho narození. Sebesystém se utváří a vyvíjí postupně na základě vzájemné interakce se sociálním prostředím a jeho obsah se může v průběhu života měnit.

V procesu utváření sebesystému dochází u člověka k postupnému **uvědomování si sebe sama**. Jedinec stále více chápe svou odlišnost od ostatních sociálních objektů (hovoříme o procesu **individuace**). Zároveň si ale uvědomuje a hledá společné rysy s druhými (proces **deindividuace**). Na základě nalezení společných znaků je pak schopen charakterizovat svou osobu příslušností k určité skupině lidí (jsem dívka, studentka, skaut apod.).

*Vědomí sebe sama
umožňuje
usměrňování svého
dalšího rozvoje.*

To, že chápe sebe sama nejen jako subjekt, ale i jako objekt vlastního poznávání, umožňuje jedinci následně vlastní **seberegulaci**, vědomé a záměrné působení na sebe sama, na rozvoj vlastní osobnosti.

K tomuto ovšem nedochází naráz. Dítě si dokáže nejprve uvědomovat a od okolí odlišovat své tělesné schéma, teprve později i své psychické „já“. Na základě interakce se sociálním prostředím si utváří obraz o sobě, představu o svých možnostech, úspěšnosti, prožívá sebe sama, posuzuje, hodnotí se, zaujímá k sobě určitý postoj, stanovuje si vlastní cíle atd. Na základě toho potom hovoříme o sebeobrazu, sebepojetí, aspiracích, sebevěře, sebehodnotících citech, sebehodnocení, sebeocenění, sebeúctě, sebevědomí, sebekoncepci atd. Tyto komponenty chápeme jako vzájemně provázané součásti jedincova **sebesystému**.

Obraz jedince o sobě neboli **sebeobraz** se vyvíjí především na základě přímé zkušenosti a zpětné vazby okolí. Rodiče, sourozenci či kamarádi reagují souhlasně či nesouhlasně na chování a jednání jedince, sdělují mu svá mínění o něm, jedinec sám srovnává sebe s ostatními. Tak postupně vzniká soubor představ jedince o sobě, svém chování v konkrétních situacích, v konkrétních sociálních rolích. O sebeobrazu tedy hovoříme, jestliže o sobě uvažujeme například jako o synovi (dceři), příteli, partnerovi, učiteli apod.

*Sebepojetí je
obecnější, stálejší
představa člověka
o sobě.*

Ne všechny informace a představy o nás samotných mají pro nás stejný význam. Některé jsou pro nás nevýznamné, některé se vztahují opravdu pouze na určité situace, jiné však považujeme za podstatné, pro nás typické a charakteristické ve všech sociálních rolích. Jsou to představy, které jsme si zobecnili, generalizovali na základě často se opakující stejné zpětné vazby, důležitosti, kterou jim přikládáme nebo silného citového vztahu k osobě, která nám zpětnou vazbu zprostředkovává. Soubor generalizovaných informací o sobě, soubor vlastností, které považujeme za nejdůležitější a charakteristické pro naši osobu označujeme pojmem **sebepojetí, sebepojem**. Sebepojetí zahrnuje představy typu jaký jsem já jako člověk obecně bez ohledu na specifiku určité konkrétní situace či sociální role (vzdělaný, spolehlivý, poctivý, pořádný, zodpovědný, ochotný, obětavý atd.). Utvořený obsah sebepojetí je stabilnější než sebeobraz, který se častěji a snadněji mění.

Příklad z psychologické praxe



Martina, studentka střední školy, v poslední době ve škole nedosahovala dobrých výsledků. V zájmové oblasti (konkrétně v tenise) však slavila úspěchy. Měla proto rozdílné představy o sobě jako studentce a o sobě jako nadějně tenistce. Tyto představy se však měnily také v závislosti na aktuální výkonnosti. Přitom její pojetí sebe sama jako ctižádostivého a vytrvalého člověka zůstalo beze změn.

Úkoly



1. Uvažujte o vlastním sebeobrazu. Jaké představy o sobě ve vztahu k různým sociálním situacím máte? Na základě čeho jste si je utvořili? Které jsou pro vás nejdůležitější?
2. Nyní se zamyslete nad vlastním sebepojetím. Pokuste se najít několik vlastností, charakteristik, o nichž se domníváte, že jsou pro vás jako člověka typické, že platí ve většině sociálních situací. Jakou hodnotu si připisujete? Myslíte si, že jste úspěšný(á)? Že nejste o nic horší než ostatní? Jste se sebou spokojený(á)? Pobaťte se o tom s někým blízkým.

Sebeobraz, sebepojetí i každá informace o člověku má zpravidla i hodnotící náboj. Postupně je člověk schopen sebe vnímat jako určitou hodnotu, je schopen **sebehodnocení** (jsem dobrý žák, dobrý, úspěšný člověk apod.).

Toto sebehodnocení je doprovázeno tzv. **sebehodnotícími emocemi**, například pocity radosti a hrdosti na jedné straně nebo pocity studu, viny, hanby na straně druhé.

Sebehodnocení, sebecit i sebeprožívání ovlivňují následné chování jedince. Člověk se zpravidla snaží svým chováním dosáhnout uznání okolí, což pak posiluje jeho pozitivní sebehodnocení, pocit vlastní hodnoty. Věnuje se proto přirozeně těm činnostem a realizuje takové způsoby chování, které byly v minulosti akceptovány a sociálně posilovány.

Úspěšnost člověka závisí také na míře jeho sebevědomí.

Sebehodnocení, sebecit i sebeprožívání se odráží v utváření jedincova **sebevědomí**, jsou součástí jeho struktury. Sebevědomí považujeme za postojovou komponentu sebesystému, tj. sebevědomí vyjadřuje, jaký postoj k sobě samému člověk zaujímá. Míra sebevědomí má velký vliv na psychiku člověka i na jeho výkon. Dokáže velmi ovlivnit kvalitu vnímání, pozornosti, paměti i charakter zaměřenosti člověka. Říkáme, že **sebevědomí je podstatným regulačním prvkem psychiky a že vytváří jeden ze základních předpokladů úspěšnosti člověka.**

Míra sebevědomí je u různých jedinců odlišná. Záleží na vzájemném poměru míry jeho sebedůvěry (nakolik si věří, očekává úspěch v dané činnosti) a aspirací (jak náročné, vysoké cíle si stanovuje).

Jedinci s **přiměřeným sebevědomím** mají přiměřenou sebedůvěru, dokáží reálně posoudit vlastní možnosti, volí si cíle adekvátní svým schopnostem. Jejich sebepojetí není příliš závislé na aktuálním úspěchu či neúspěchu, snesou kritiku i srovnávání s ostatními.

Jedinci s malým, **nízkým sebedůvědomím** jsou naopak velmi závislí na hodnocení druhých, velmi citlivě reagují na neúspěch, neumí přijímat kritiku, srovnávání pociťují jako stav ohrožení. Jsou nejistí, snadno se vzdávají. Často mají velmi sníženou sebedůvěru, nevěří, že zvládnou náročnější úkoly, a volí nízké a snadné cíle.

Jedinci s **vysokým sebedůvědomím** mají často zvýšenou sebedůvěru, přeceňují své schopnosti a volí si příliš vysoké a náročné cíle. Z psychologického hlediska jsou na tom relativně dobře, jsou klidní, vyrovnaní. Mají však nereálný sebeobraz a mohou často zažívat neúspěchy.

Předpokladem úspěšnosti a dalšího osobnostního rozvoje je přiměřené, reálné sebedůvědomí. Proto je žádoucí v pedagogickém procesu i výchovném působení rodiny pokusit se korigovat nereálné představy a postoje člověka k sobě samému.



Úkol K2

Zvažte, zda a jakým způsobem je možné v pedagogickém procesu zvyšovat snížené sebedůvědomí žáků. Všechny své postřehy si pečlivě poznamenejte.

Vypracování úkolu srovnajte s názory uvedenými v Klíči 2 na konci učebního textu.

Jak jste se dočetli, učitel a školní prostředí vůbec mohou významnou měrou přispět k rozvoji přiměřeného sebedůvědomí. Jednou z cest je vedení žáka k sebehodnocení.

K rozvoji reálného sebedůvědomí dochází zpravidla tam, kde je navozován učební proces označovaný jako „učení orientované na úspěch“.



Shrnutí

- Socializace je proces individuálního vývoje, během něhož dochází k začleňování jedince do společnosti.
- Cílem socializace je: rozvinutí druhových vlastností člověka, rozvinutí znaků jeho konkrétní příslušnosti a podnět pro rozvinutí jeho individuálních zvláštností.
- Proces socializace je podmíněn na jedné straně zráním psychických struktur jedince, na druhé straně vzájemnou interakcí jedince a společnosti.
- Socializace je komplexní a celoživotní proces. Základy vytváří primární socializace, na ni navazuje socializace sekundární.
- Obsah socializace je odvozen ze života konkrétní lidské společnosti (sociální normy, vědomosti, postoje, jazyk, zvyky atd.).
- Základními vnitřními psychickými mechanismy socializace jsou především sociální posilování, nápodoba (imitace), identifikace a kanalizace.

- Současně s procesem socializace jedince probíhá proces jeho individualizace.
- Sebesystém („jáství“) je soubor myšlenek, představ, pocitů, emocí, postojů každého z nás k sobě jako objektu poznání.
- Sebevědomí je podstatným regulačním prvkem psychiky a vytváří jeden ze základních předpokladů úspěšnosti člověka.
- Nízkou míru sebevědomí lze zvyšovat aplikací tzv. učení orientovaného na úspěch.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Definujte proces socializace.*
2. *Charakterizujte základní socializační činitele a vysvětlete jejich vliv.*
3. *Popište jednotlivé etapy socializačního procesu a obsah socializace.*
4. *Vysvětlete podstatu základních forem sociálního učení. Uveďte konkrétní příklady.*
5. *Definujte pojem sebesystém. Odlište proces individuace a deindividuace.*
6. *Vysvětlete, jak se utváří sebeobraz a sebepojetí. Uveďte příklady.*
7. *Analyzujte pojem sebevědomí. Vysvětlete a na příkladech ukažte, jak různá míra sebevědomí ovlivňuje psychiku a výkon jedince.*
8. *Jakým způsobem lze zvyšovat snižené sebevědomí?*



Průvodce studiem

Nyní Vám doporučuji, abyste se znovu vrátili ke svým odpovědím na úkol označený K1 a porovnali je s odpověďmi uvedenými v Klíči 1 na konci učebního textu.

Pokud se Vám podařilo splnit všechny úkoly v předchozím textu a zodpovědět kontrolní otázky, svědčí to o tom, že jste studovali pozorně.

Pokud se u některých bodů vyskytly potíže, projděte si příslušnou pasáž předchozího textu ještě jednou. Připravte si otázky ke společné konzultaci. Dříve než přejdete k další kapitole, nezapomeňte si udělat přestávku a načerpat nové síly. Předtím se ale ještě raději přesvědčte, zda je Vám jasný význam všech níže uvedených pojmů (viz pojmy k zapamatování).



Pojmy k zapamatování

- socializace primární
- socializace sekundární (anticipační)
- socializační činitelé
- socializované já
- sociální učení



- sociální posilování
- imitace
- identifikace
- kanalizace
- deprivace, deprivanti
- individualizace
- sebeuvědomování
- identita
- sebesystém, „já“, „jáství“
- individuace a deindividuace jedince
- sebeobraz
- sebepojetí
- aspirace
- sebedůvěra
- sebehodnocení
- sebevědomí

2 Jedinec v sociálním kontaktu

Cíle

Po prostudování následující kapitoly budete schopni:

- porozumět základním složkám sociálního kontaktu,
- pochopit, umět vysvětlit a v praxi používat pojmy interpersonální percepce, sociální interakce a další klíčové pojmy,
- uvést a analyzovat faktory, které ovlivňují utváření dojmu o druhém člověku,
- rozlišovat a identifikovat některé chyby sociální percepce,
- vymezit rozdíly mezi základními druhy sociální interakce,
- určit asertivní, pasivní a agresivní chování,
- pochopit podstatu a pravidla mezilidské komunikace,
- rozlišit jednotlivé druhy komunikace,
- vysvětlit, proč je řeč těla tak nesnadné ovládat,
- pojmenovat a vysvětlit jednotlivé oblasti neverbální komunikace.



Těžko si dovedeme představit svoji vlastní existenci mimo rámec lidské společnosti. V průběhu života budujeme četné společenské a interpersonální vztahy. Ty se realizují v rámci sociálního kontaktu.

Sociální kontakt představuje jeden ze základních pojmů sociální psychologie. Je považován za sociální podstatu člověka. Jedná se o nejobecnější psychologický proces vznikající při účasti minimálně dvou osob. Můžeme jej charakterizovat **třemi složkami**:

- **percepce** (samotný proces vnímání a hodnocení jednotlivých osob),
- **interakce** (organizace vzájemného působení individuí),
- **komunikace** (vzájemná výměna informací).

Každý sociální kontakt zahrnuje většinou všechny tři složky, které se vzájemně prolínají a podmiňují. Za výchozí aspekt je přitom považována složka percepční.

V následujícím textu se budeme zabývat postupně všemi třemi složkami.

Úkol K3

Existuje podle Vás v rámci sociálního kontaktu situace, která nezahrnuje všechny tři složky? Pokuste se ji charakterizovat a stručně zapsat.



Místo pro vypracování úkolu:

.....

.....

.....

V sociálním kontaktu se vzájemně vnímáme, působíme na sebe a komunikujeme.

Předpokladem adekvátní percepce je dostatek informací.

2.1 Interpersonální percepce

Proces vnímání a hodnocení jednotlivých osob nazýváme **interpersonální percepce**. Tvoří základ poznávání lidí. V tomto procesu nejde jen o vnímání vnějších znaků složitého sociálního objektu, ale i o vyvození osobnostních charakteristik, interpretaci chování člověka a vytváření hodnotících soudů. Vytváříme si určitá mínění, zaujímáme postoje, aniž bychom se vždy zamýšleli nad jejich správností.

Celkový dojem o druhém člověku si vytváříme na základě nejrůznějších **informací** o celém kontextu, o tom jak člověk vypadá, jak se chová, co a jak nám sděluje, jaké neverbální prostředky komunikace používá. Tyto informace získáváme buď prostřednictvím vlastní zkušenosti nebo jako sdělené, zprostředkované zkušenosti (od přátel, známých) či introspekci (prostřednictvím informací od jedince samotného, když se například ptáme přímo na příčiny a motivy jeho chování).

To, jaký dojem si o člověku utvoříme, je závislé na **množství a charakteru informací**, které o dané osobě získáme, ale také na celé řadě dalších skutečností.



Úkol

Pokuste se na základě dosavadních poznatků a zkušeností zmapovat činitele, kteří mohou ovlivnit naše vnímání druhého člověka. Ve studijním textu z obecné psychologie jste se například seznámili s tím, jak zvyk, naše zkušenosti a potřeby ovlivňují naše vnímání. Pokuste se vzpomenout si na konkrétní příklady. Pak se znovu vraťte ke kap. 2.1 studijního textu z obecné psychologie.

Vyjmenujte a zapíšte další skutečnosti ovlivňující naše vnímání.

Své závěry srovnajte s informacemi v následujícím textu.

Utváření dojmu o druhé osobě je závislé také na **výběru a řazení informací**. Ne všechny informace vnímáme stejně intenzívně, tudíž se nepodílejí stejnou měrou na výsledném dojmu. Z velkého množství podnětů, které nám vnímaná osoba poskytuje, mají na percepci trvalý vliv pouze některé. Jedná se především o ty signály, které jsou pro nás důležité, které přicházejí nejdříve (vnímáme je jako první), které jsou výrazné v dané situaci a ty, které jsou nejfrekventovanější.



Příklad 2

- *Ve společnosti více lidí upoutá naši pozornost s největší pravděpodobností člověk, který se od ostatních odlišuje například svým oblečením, chováním (například jako jediný si zapálí cigaretu) nebo svými výkony (například jako jediný vyřeší zadaný příklad). Pokud bychom se s danou osobou setkali v jiné situaci (například ve společnosti samých kuřáků apod.) je možné, že bychom si jí vůbec nevšimli.*
- *Vliv prvenství informací na formování dojmu byl mnohokrát ověřen. Například při fingovaném soudním přelíčení se pokusné osoby v roli soudce rozhodovaly častěji pro rozsudek vinen tehdy, když byly*

předneseny nejprve důkazy obžaloby, pro rozsudek nevinnen většinou tehdy, když byly jako první předneseny argumenty obhajoby.

Výsledný dojem závisí také na tom, jak k informacím o druhém člověku přistupujeme a jak je **zpracováváme**. To je ovlivněno například tím, že jsme připraveni vnímat druhou osobu určitým způsobem podle očekávání, což může zkreslit výsledný dojem (aspekt očekávání = **expektační**). Dále je to ovlivněno způsobem přepisování určitých vnějších a vnitřních charakteristik a usuzování o příčinách zjištěných faktů (aspekt **atributivní**) a konečně naší citovou reakcí na určité vlastnosti či projevy vnímaných osob (aspekt emocionální = **afektivní**).

Na formování dojmu má vliv řada dalších **vnitřních činitelů** (osobnostní charakteristiky pozorovatele, jeho momentální fyzický a psychický stav, motivace) a **vnějších činitelů** (celkový kontext situace, vliv sociálního prostředí).

Vzhledem k působení výše uvedených činitelů se často dopouštíme omylů, vytváříme si zkreslený dojem o daném člověku. Toto označujeme jako **chyby sociální percepce** či **percepční efekty**.

Jednu a tutéž osobu může každý vnímat zcela odlišně.

V hodnocení druhých lidí se občas mýlíme.

Úkol

Ve studijní opoře z obecné psychologie jste se o některých základních chybách sociální percepce dozvěděli. Vzpomenete si, o které jevy se jednalo? Pokud ne, nalistujte kapitolu 2.1 z Obecné psychologie a znovu ji přečtěte. Teprve pak pokračujte v dalším studiu.



Kromě „Haló efektu“, „Tendence k průměru“, „Efektu vztahu“ a „Principu projekce“, s nimiž jste se seznámili v obecné psychologii, se často hovoří o těchto dalších percepčních omylech:

„**Implicitní teorie osobnosti**“, kterou při vytváření dojmu používáme, předpovídá, že ten, kdo má určitý povahový rys, má také několik dalších, které jsou s ním spojeny. Přitom některé povahové rysy považujeme za důležitější než jiné. (Například od rodičů přijatý názor na vzhled partnera: pokud je chlapec neupravený, s dlouhými vlasy v culíku, ve vytaženém tričku má nezodpovědný přístup k životu.)

„**Efekt generalizace**“ znamená, že z určitého konkrétního projevu usuzujeme na obecnou platnost a existenci vlastnosti osobnosti (když nás dítě nepozdraví, usuzujeme, že je nezdvořilé).

„**Efekt intencionality**“ (záměrnosti) se projevuje v tendenci přisuzovat každému chování, každé reakci člověka určitý záměr. Přitom řada našich reakcí a projevů je bezděčných, nezáměrných.

Příklad 3

Chlapec při hře náhodně rozbije okno u bytu svého učitele. Ten v tom chybně spatřuje záměr a chlapce obviní, že to udělal schválně.



„**Stereotypizace**“ znamená klasifikaci lidí podle předem daných kritérií na základě povrchních charakteristik (barvy pleti, sexuální orientace aj.) Přitom se nebere ohled na to, jaký člověk ve skutečnosti je.

S naším očekáváním a jeho vlivem na posuzování dané osoby je spojen výskyt následujících jevů: **Pygmalion-efekt a Golem-efekt**. Bylo zjištěno, že například učitel, který očekává u žáka dobrý výkon a další zlepšování, jedná s ním bezděčně tak, že jeho vývoj podporuje a samotný žák se začíná chovat ve shodě s učitelovým očekáváním, zlepšuje svůj výkon (Pygmalion-efekt). Tento mechanismus funguje ovšem i opačně: jestliže učitel očekává špatný a zhoršující se výkon, může se to projevit i v jednání s žákem a žákově zhoršení výkonu (Golem-efekt).



Úkol

Pokuste se ve vlastním okolí najít, písemně analyzovat a definovat alespoň jeden konkrétní příklad ke každému z uvedených typů percepčních efektů. Své poznámky si zapište do tabulky:

Haló efekt	
Tendence k průměru	
Princip projekce	
Implicitní teorie osobnosti	
Efekt generalizace	
Efekt intencionality	
Stereotypizace	

2.2 Jedinec v sociální interakci

Pojem **sociální interakce** vyjadřuje:

- vzájemný vztah mezi sociálními subjekty, jedinci, kteří se vzájemně vnímají a reagují na sebe,
- dvousměrný proces vzájemného působení, neustálé výměny podnětů a reakcí, vzájemného chování a prožívání (reakce jednoho je podnětem pro reakci druhého).

To znamená, že naše chování a prožívání určitého vztahu je na jedné straně do značné míry ovlivněno chováním druhé osoby, na druhé straně reakce další osoby také determinuje.

Pokud je to možné, partnery sociální interakce si vybíráme. Pokud to možné není, chováme se v přítomnosti různých osob různě.

Sociální interakce je zpravidla selektivní, výběrová.

Příklad 4



Máme-li možnost, tak si pro spolupráci na společném úkolu (případně do sportovního týmu) vybereme lidi, kteří jsou nám sympatičtí, jsou pro nás přijatelní vzhledem k jejich odborným i fyzickým schopnostem. Pokud je společenství osob předem dáno, pak zvažujeme vhodné formy chování (jestli se například budeme svěřovat s osobními zážitky, intimními problémy, jestli se budeme snažit druhým pomáhat či nikoliv).

To, jaké osoby a jaké chování vybíráme, je do značné míry určeno naší minulou zkušeností a tím, nakolik nás daná situace uspokojuje. Je tedy podmíněna tím, kolik člověk v sociální interakci „získává“ nebo „ztrácí“.

Psychologickým ziskem může být úsměv, rada, kompliment, vyslechnutí.

Jako **psychologickou ztrátu** můžeme pociťovat neopětovaný úsměv, nevyslyšenou prosbu, odmítnutí, intriky. Psychologické zisky sociální interakci posilují, psychologické ztráty naopak oslabují.

Příklad 5



Představme si, že žák, zvyklý z domova ptát se na věci, které mu nejsou jasné, požádá učitele o vysvětlení. Pokud učitel žákovi průběžně odpovídá a radí, student se na něj s důvěrou obrátí i příště. Pokud ho však učitel odbude, případně zesměšní a poníží („jsi hloupý, to bys měl již dávno vědět“), odejde žák raději bez informací a příště se učitele na nic nezeptá.

Otázka k zamyšlení



Vybavte si postupně situace, v nichž jste se setkali s různými lidmi – přáteli, známými i cizími. Jak jste zareagovali, jak jste se chovali, co jste prožívali? Jak toto setkání ovlivnilo Vaši další interakci s těmito lidmi? Čím je podle Vás způsobeno, že lidé, kteří se setkávají poprvé, na sebe reagují jinak než lidé, kteří se dobře znají?

Průběh a výsledek každé sociální interakce je ovlivněn mnoha faktory (záleží na cíli, charakteru naší činnosti, kontextu situace, předchozích zkušenostech, výsledku sociální percepce a sebepercepce, sociální přitažlivosti, osobních predispozicích, charakteristikách apod.). Podle toho, na který z aspektů se zaměříme, můžeme charakterizovat různé typy a druhy sociální interakce:

V běžném životě existují mnohé rozmanité jemně strukturované interakce.

Podle vztahu cílů zúčastněných osob a podle podmínek činnosti rozlišujeme tyto druhy interakce:

Kooperace (spolupráce), při níž zúčastněné osoby mají nebo přijímají společný cíl, pro jehož dosažení je nutná realizace společné nebo vzájemně podmíněné činnosti. O spolupráci hovoříme také tehdy, když jsou cíle účastníků tak spojeny, že jeden z účastníků může dosáhnout cíle tehdy a jen tehdy, když ostatní účastníci dosáhnou také svých cílů;

Kompetice (soutěžení, soupeření), při níž rovněž existuje společný cíl nebo vzájemné spojení cílů, ale dosažení cíle jednou osobou (skupinou) vylučuje nebo zmenšuje možnost jeho dosažení druhou osobou (skupinou);

Transformace (výměna činností), při níž jsou cíle zúčastněných osob odlišné, ale jejich dosažení je podmíněno aktivitou druhé osoby (například interakce učitele a žáka);

Konflikt (rozpor, neshoda), při němž jsou cíle zúčastněných osob odlišné a přitom úspěch činnosti jedné osoby vylučuje úspěch činnosti osoby druhé. Při konfliktech dochází k střetávání postojů, zájmů, potřeb a protikladných názorů zúčastněných osob. (Například konflikt při rozhodování o místu trávení společné dovolené.)



Korespondenční úkol 1

- a) *V běžném životě existují četné složitější situace, které zahrnují zároveň prvky spolupráce i soutěžení. Najděte několik takových situací z různých oblastí lidské činnosti. Popište je.*
- b) *Jaké znaky jsou podle Vašeho názoru charakteristické pro spolupracující a jaké pro soupeřivou skupinu? Písemně je zaznamenejte.*

Podle převažujících forem chování a respektování vlastních či cizích práv rozlišujeme vztah asertivní, agresivní a pasivní.

Asertivní chování končí úspěchem.

Asertivita je vymezována jako schopnost prosazovat oprávněné požadavky, projevovat přání a postoje, aniž bychom ohrožovali či narušovali práva druhých lidí nebo neakceptovali práva svoje. Asertivní prosazování požadavků bývá efektivní. Na rozdíl od pasivního a agresivního chování se asertivní jedinec chová klidně, působí uvolněně, ale rozhodně, mluví srozumitelně, přiměřeně hlasitě, udržuje přímý oční kontakt, je ochoten diskutovat a přijímat kritiku bez pocitů viny.

Pasivní chování je naopak neúčinné, člověk se vzdává svých požadavků, ustupuje, čímž popírá svá vlastní práva a následkem toho pociťuje ztrátu vlastní hodnoty. Člověk pasivní ve vztahu k ostatním je vnitřně se sebou nespokojen, ve vnějších projevech nejistý, neprojevuje přímo své city ani přání a názory, často se omlouvá a podléhá požadavkům ostatních (plní je i když jsou nad jeho síly či jej omezují). Mluví potichu, má plachý pohled, uhýbá očima, postoj je nejistý, mívá skleslá ramena.

Agresivní přístup k druhým také nebývá efektivní, vyvolává často buď protiútok nebo pasivitu. Agresivní člověk se snaží s druhými manipulovat, prosazovat své názory a požadavky za cenu porušování a potlačování práv druhých osob. Verbální projev těchto osob je hlasitý, uplatňující ironii, ponižování, obviňování druhých osob. Používá agresivní gesta, jednání s ním je nepříjemné.

Agresivní lidé tedy nerespektují práva druhých osob, pasivní lidé si mnohdy všechna svá práva ani neuvědomují. Asertivní člověk při svém jednání ctí oboustranně následující práva:

Deset asertivních práv a jedno navíc:

1. Mám právo sám posuzovat své myšlenky, chování, emoce a nést za ně i jejich důsledky sám zodpovědnost.
2. Mám právo nenabízet žádné výmluvy či omluvy ospravedlňující mé jednání.
3. Mám právo sám posoudit, zda a nakolik jsem zodpovědný za problémy druhých lidí.
4. Mám právo změnit svůj názor.
5. Mám právo dělat chyby a být za ně zodpovědný.
6. Mám právo říct „Já nevím“.
7. Mám právo být nezávislý na dobré vůli ostatních lidí.
8. Mám právo dělat nelogická rozhodnutí.
9. Mám právo říct „Já ti nerozumím“.
10. Mám právo říct „Je mi to jedno“.
11. Mám právo rozhodnout se, zda se budu chovat asertivně či nikoliv.

Uplatňování a respektování výše zmíněných práv je ovšem nutné chápat vždy s ohledem na konkrétní situační kontext.

Pasáž pro zájemce

Chcete-li být ve svém jednání a prosazování svých požadavků úspěšní, je dobré nejen uvědomit si základní asertivní práva, ale rozvíjet i asertivní dovednosti a osvojit si techniky asertivního chování. Pro zájemce o tuto problematiku doporučuji jednak studium odborné literatury a ještě lépe speciální sociálně-psychologické výcviky zaměřené právě na nácvik asertivních technik a rozvoje asertivních dovedností. Z osvědčených titulů nabízím:

VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha : H+H, 1994.

CAPPONI, V., NOVÁK, T. *Jak se prosadit. Asertivně do života*. Praha : Svoboda, 1992.

MEDZIHORSKÝ, Š. *Asertivita*. Praha : Elfa, 1991.

Úkol K4

Přečtěte si následující situace a k nim přiřazené výroky a zhodnoťte, zda je to ukázka chování agresivního, pasivního či asertivního. (Hodnoťte chování osoby, která pronáší výroky, označujte jakoby Vás samotné.) Své rozhodnutí zaznamenejte.

- a) *Učíte se doma před zkouškou a partnerka (partner) vyžaduje, abyste s ní(m) diskutoval(a) problém, jehož řešení by mohlo počkat. I když Vás to velmi zdržuje, vnitřně znepokojuje a rozčiluje, (budete muset studovat dlouho do noci), přistoupíte na tento požadavek: „hm, mno... dobře, když jinak nedáš...“ a v duchu si říkáte: „nemůže mi dát ani chvilku pokoj?“*
- b) *Kolega si chce od Vás vypůjčit knihu, které si velmi ceníte a nepůjčujete ji. Řeknete: „Vím, že by Ti to velmi pomohlo, ale tuto knihu ti nepůjčím. Ale víš co? Zkus si ji vypůjčit v knihovně. Mají ji tam a teď mají ještě otevřeno.“*



- c) *Pozvete příbuzné na oslavu narozenin. Oni Vám oznámí, že jim tento termín (pátek) nevyhovuje. Řeknete: „Když nepřijdete v pátek, tak už nemusíte chodit vůbec! Mě se taky nikdo neptá, zda mi to vyhovuje či nikoliv.“*

Místo pro vypracování úkolu:

Situace a) b) c)

2.3 Komunikace

*Komunikace –
vzájemné sdělování
a přijímání informací.*

Sociální komunikaci můžeme obecně označit jako proces dorozumívání mezi lidmi. Komunikace je podle Hayesové (1998) považována za základ sociální interakce, při níž se lidé prostřednictvím systému symbolů, znaků vzájemně ovlivňují.

V průběhu komunikace původce sdělení, tzv. **komunikátor** (například učitel) obsah svého sdělení (informace, popis sledu pracovních činností) zakóduje (slovní popis, praktická ukázka, schéma apod.) a toto **komuniké** zakódované do systému znaků předá **komunikačním kanálem recipientovi**, příjemci (žákovi). Příjemce obsah dekóduje, zpracuje informaci a na základě dosavadních zkušeností ji zahrne do svého poznatkového systému. O příjmu daného sdělení, způsobu pochopení či neporozumění podává příjemce zpravidla spontánně či záměrně **zpětnou informaci** (slovními nebo mimoslovními prostředky). Na základě této zpětné vazby může komunikátor (učitel) adekvátně reagovat (pokračovat v dalším výkladu nebo znovu jinak vysvětlit, doplnit názornými ukázkami apod.).

Obsah komunikace

Předávané informace (komuniké) mohou mít věcný charakter (co, kde, jak, proč) nebo mají podobu osobních výpovědí o vlastních pocitech, prožitcích, postojích, názorech, myšlenkách, přáních apod.

Většinou má komuniké čtyři základní složky, které dokreslují obsah sdělení a zdůrazňují důležitost jednotlivých informací:

- verbální obsah (vlastní slovní sdělení),
- mimický a pantomimický výraz (jak se tváříme, naše gesta, pozice těla),
- emotivně hlasový akcent („tón“ jakým mluvíme, jak rychle, klidně, co zdůrazňujeme),
- kontext situace (za jakých okolností sdělujeme, co předcházelo, v jaké jsme pozici).



Průvodce studiem

Ve studijní opoře k Obecné psychologii v kapitole 2.5.2 jste se dozvěděli nejen o těsném vztahu myšlení a řeči, ale také o různých formách řeči. Doporučuji před četbou dalšího textu si tyto poznatky oživit a srovnat s následujícím textem.

Jak je patrné, informace si sdělujeme nejen prostřednictvím slov, ale také pomocí gest, mimiky, způsobu chování, jednání i úpravy zevnějšku nebo prostřednictvím uměleckých prostředků (například vyjádření pocitů pomocí hudby nebo výtvarného díla). Na základě toho, jakých prostředků je při komunikaci převážně užito, rozlišujeme **komunikaci verbální** (slovní), **neverbální** (mimoslovní, řeč těla), **komunikaci činem** (způsoby chování, reakce) a **komunikaci prostřednictvím umění**.

Verbální (slovní) komunikace

Základním prostředkem lidské komunikace je **řeč**. Verbální lidská řeč je systémem znaků, které jsou vlastní většinou jen člověku. Tyto znaky (slova) mají svůj specifický význam, označující určité prvky a jevy dané skutečnosti (například slovo máma, škola, utíkat). Význam jednotlivých znaků je dán kulturou, v níž žijeme. My si jej osvojujeme v průběhu našeho individuálního vývoje. Jen na základě osvojení si znaků, symbolů a jejich významu můžeme vzájemně komunikovat, můžeme sdělovat obsah našeho myšlení. Aby mohla komunikace plnit svou funkci, musí tedy partneři užívat stejných, jim srozumitelných jazykových systémů, musí hovořit stejným jazykem.

Při verbální komunikaci dochází občas k obtížím, používáme-li termínů, které jsou druhému méně srozumitelné. I když partneři znají (nebo si myslí, že znají) obecný význam slov, občas je mohou chápat odlišně. Proto je velmi důležité věnovat objasnění pojmů a konfrontaci chápání významů náležitou pozornost.

Pasáž pro zájemce

Pro rozhovor s různými osobami volíme zpravidla pokaždé jiný styl používání jazyka. Pro rozhovor s přáteli volíme jiný slovník i jinou gramatiku nežli užíváme při formálních projevech. Někteří autoři hovoří o tzv. řečovém registru, který volíme podle situace. Hayesová (1998) uvádí pět běžných řečových registrů: deklamační, formální, informativní, familiární a intimní. Čížková (2000) hovoří o komunikačních stylech a rozlišuje styl konvenční, konverzační, operativní a osobní. Zájemcům o bližší seznámení s těmito registry a styly doporučuji přečíst příslušné pasáže z knih:

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha : Portál, 1998, s. 30.

ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc : VUP, 2000, s. 92–93.

Na základě toho, zda spolu účastníci komunikují tváří v tvář či nikoli, rozlišujeme **přímou a nepřímou komunikaci**.

Přímá verbální komunikace formou mluvené řeči je zpravidla doplňována tzv. **metakomunikativními faktory**, které usnadňují pochopení významu. Jedná se o tzv.

- paralingvistické jevy (intonace, akcent, ironie, uštěpačnost apod.),
- extralingvistické projevy, mezi něž patří:
 - rychlost slovní produkce (změna v závislosti na tématu, komunikačním partnerovi),

Je důležité pochopit správně význam jednotlivých znaků a symbolů.



- rychlost odpovědi na otázku,
- délka slovního projevu,
- délka a frekvence pomlky,
- poměr délky slovního projevu dvou osob v rozhovoru,
- hlasitost a dynamika slovního projevu,
- tón, zabarvení hlasu, artikulace,
- skákání do řeči (vyjadřuje nedostatek úcty, snahu ovládnout komunikaci),
- chyby v řeči (přeřeknutí, přesmyčky, zakoktání, nevhodná slova).

V literatuře se uvádí, že podstatnou část (více jak polovinu) informací, které získáváme z rozhovoru, získáváme nikoliv ze slov, ale z barvy a tónu hlasu a řeči lidského těla.

O tyto aspekty je ochuzena například písemná řeč, jedna z forem **ne-přímé verbální komunikace** stejně jako komunikace prostřednictvím umění (hudba, výtvarné dílo). Nepřímá komunikace s sebou nese vždy jistá omezení a větší riziko nesprávného pochopení obsahu. Při telefonování nemůžeme sledovat neverbální projevy (mimiku, gesta). Při sledování masmédií (rozhlas, televize) jde zpravidla o komunikaci jednosměrnou, při níž chybí možnost zpětné vazby. (Někdy má podobu jednosměrné komunikace bohužel i vyučování formou přednášky, při níž přednášející nedá prostor pro dotazy, náměty a připomínky a sám nesleduje ani neverbální reakce posluchačů.)

Neverbální komunikace

Když s někým hovoříme, doprovázíme svou řeč pokývnutím hlavy, různými gesty, úsměvy apod. Těmito mimoslovním vyjádřením říkáme neverbální signály. Neverbální signály jsou prostředkem tzv. neverbální, mimoslovní komunikace. Neverbální komunikací můžeme nahrazovat řeč, napomáhat lepšímu vyjádření a pochopení mluvené řeči, vyjadřovat své postoje a emoce.

Neverbální výrazy jsou fylogeneticky starší než lidská řeč. Proto je také **hůře ovládáme vůlí**. Přesto se o to snažíme. Bylo zjištěno, že čím výše stojí někdo na společenském žebříčku a čím je starší, tím víc brzdí řeč vlastního těla. Moc a věk redukuje gesta. Řeč těla výše postavených a starších lidí je hůře čitelná.

Ačkoli mají některé znaky neverbální komunikace transkulturální povahu, jsou společné a dobře čitelné v různém etnickém prostředí (například mimický výraz prožitku smutku či radosti, obranný postoj i některá gesta), zaznamenáváme v mimoslovních projevech jedinců odlišnosti. Neverbální projevy každého jedince jsou ovlivněny etnickými, kulturními rozdíly, odlišnou rodinnou výchovou a modely nápodoby i interindividuálními rozdíly (specifika dané osobnosti).

Úkol

Pokuste se vzpomenout si na některé neverbální projevy, které mají odlišný význam v naší kultuře a u jiných etnik. Své postřehy si zaznamenejte, budeme o nich diskutovat.



Neverbální prostředky komunikace jsou tříděny různým způsobem. Ve shodě s Křivohlavým (1980) můžeme veškeré neverbální projevy seskupit do následujících oblastí:

Mimika

Zahrnuje různé výrazy obličeje, vyjádření prožitků, citů, postojů pomocí práce obličejových svalů (úsměv, povytažení obočí, pokrčení nosu, čela). K mimice zařazujeme i pohledy očí a vzájemný oční kontakt (časté odvrácení očí nebo naopak příliš koncentrovaný pohled). Mimické projevy jsou významným zdrojem informací, vypovídají mnoho o pocitech a postojích člověka, velmi obtížně se dají potlačit.

Řeč našich rukou – gestika

Gesta jsou pohyby, které obvykle během hovoru provádíme rukou a paží. Používáme je k tomu, abychom zdůraznili či ilustrovali to, co říkáme. Někdy však gesta nejsou v souladu s verbálním obsahem, a tím se mění smysl celé informace. Některá gesta mají velmi přesné, kulturně vymezené významy (pojď, běž, pozor, ahoj, sedněte si, hlásím se o slovo apod.). Jsou to gesta sémantická, významová a jsou lehce převoditelná do slov. Vedle toho můžeme při komunikaci pozorovat četná gesta ilustrační (doprovodná), regulační (usměrňující) a adaptační (tahání se za ušní lalůček, za vlasy, mnutí rukou, zátylku apod.)

V používání gestikulace existují kulturní a individuální rozdíly – konverzační styl je u některých kultur expresivnější než u jiných.

Úkol

Umíte číst gesta která používají Vaši žáci? Vaši blízcí? Přesvědčte se o tom. (Podle možností si o tom s nimi podiskutujte.)



Postoj, pozice těla a jeho částí – posturologie

Mnoho informací o momentálním naladění, pocitech, úmyslech i vztahu k ostatním účastníkům komunikace vyjadřujeme prostřednictvím polohy těla a vzájemné konfigurace jeho částí. Vnímavému pozorovateli pak analýza významů těchto pozic umožňuje hlubší porozumění psychice komunikačního partnera. Tak rozeznáváme např. uzavřený či obranný postoj (zkrřížené ruce, nohy, event. pokleslá ramena, schoulení se), který může vypovídat o strachu, úzkosti, nejistotě, neochotě k sociálnímu kontaktu apod. Naopak otevřený postoj (čelem, mírně rozpaženo, rozkročmo) naznačuje ochotu k sociálnímu kontaktu, vstřícnost, sebedůvěru, pocit bezpečí. Takto můžeme analyzovat různé postoje a pozice vyjadřující různé pocity.



Úkol

Pokuste se individuálně (sami na sobě) nebo ještě lépe ve skupině vyjádřit tělem výše uvedené stavy (tj. zájem, přemýšlení, nudu, odmítnutí, hněv, připravenost k akci, útoku, případně sexuální výzvu apod.) Analyzujte a vzájemně porovnejte různé pozice částí těla a psychické stavy či záměry zkoumané osoby. Své poznatky si zaznamenejte a připravte k diskusi na další společnou konzultaci (tutoriál).

Komunikace pohybem – kinezika

Pohybem sdělujeme především intenzitu našich emocí. Prudké pohyby a velká pohybová aktivita svědčí o vyšší hladině emocí, naopak klid až apatie vypovídá o emocionálním klidu až strnulosti. Z četných doprovodných pohybů při komunikaci můžeme také vytušit značné napětí (klepání prsty na desku stolu, kývání nohama, houpání, mnutí rukou, hraní s rukama apod.). Při jednání dvou lidí hrají důležitou roli i bezděčné souhlasné a nesouhlasné pohyby, které dokáží ovlivnit projevy a rozhodování účastníků.

Komunikace vzdáleností – proxemika

Vzdálenost dvou komunikujících osob vypovídá zpravidla o jejich vzájemném vztahu. Sleduje se ve dvou rovinách: horizontální a vertikální.

Horizontální vzdálenost je dána vzdáleností stop dvou komunikujících. Vychází se z předpokladu, že každý člověk má kolem sebe individuálně širokou myšlenou zónu, do níž může druhý člověk vstoupit, aniž by to vyvolalo pocity nelibosti, napětí. Nerespektování této zóny vede často k obtížím až narušení vztahu. Samozřejmě se optimální komunikační vzdálenost mění ve vztahu k dané osobě a vzhledem k sociální situaci. Prostorová vzdálenost dvou osob by měla být v souladu s jejich psychickou distancí.

Vertikální dimenze je dána převýšením v hladině očí komunikujících osob. Ideální stav znamená poloha očí v jedné rovině. Převýšení jednoho působí mocensky, dává pocit nadvlády. Tato asymetrická poloha může být překážkou v komunikaci, zvláště chceme-li navodit atmosféru vzájemné důvěry.



Úkol K5

Sledujte vlastní komunikaci s různými lidmi při různých vzdálenostech. Určete, kdy je pro vás daná vzdálenost přijatelná, kdy ve vás vyvolává napětí. Všimněte si komunikační vzdálenosti jiných lidí. Mění během hovoru svoji pozici?

Pokuste se vysvětlit proč. Své názory si запиšte:

Komunikace dotykem – haptika

Komunikace prostřednictvím hmatových vjemů má nezastupitelné místo v utváření mezilidských vztahů, má velký informační význam a výrazný emocionální náboj a vliv. Pohlazení, přiložení, podržení ruky druhého, položení ruky na rameno dokáže mnohdy lépe než slova vyjádřit naše pochopení, soucit, povzbuzení. Přesto vyžaduje používání haptiky v profesionální i běžné lidské komunikaci velkou citlivost a obezřetnost, abychom se nedopustili chyby a nevyvolali negativní reakci na druhé straně.

V naší kultuře se komunikace na základě bezprostředního kontaktu v běžných společenských vztazích omezuje především na různé způsoby podání rukou, eventuálně na kontakty při tanci apod. Bližší a bohatší haptické kontakty jsou typické (a nezbytné) pro komunikaci v intimních a rodinných vztazích.

Při vzájemné verbální i neverbální komunikaci učitele a žáka (mistra a učně) je důležité respektovat mnohá **důležitá pravidla** jako například: aktivní naslouchání, respektování názorů druhého, sdílení pocitů druhého, porozumění pro jeho problémy, věcnost a srozumitelnost sdělení, přiměřená míra dotazování, poskytování zpětné vazby, vyjasnění pravidel a shrnutí závěrů.

Korespondenční úkol 2

Protože se denně setkáváte s lidmi, máte jistě mnoho zkušeností s komunikací v různých situacích. Pokuste se na základě analýzy dosavadních zkušeností z komunikace formulovat další důležitá pravidla komunikace, která pomohou vytvořit atmosféru vzájemné důvěry, respektování a porozumění.

Úkol zpracujte písemně.



Shrnutí



- Mezilidské vztahy se realizují v rámci sociálního kontaktu, který má složku percepční, interakční a komunikativní.
- Interpersonální percepce je proces utváření dojmu o druhém člověku. Při utváření dojmu rozlišujeme aspekt atributivní, expektanční a afektivní. V tomto procesu působí řada vnějších i vnitřních činitelů. Tyto faktory jsou příčinou vzniku percepčních chyb, efektů.
- Sociální interakce je dvousměrný proces vzájemného působení dvou jedinců, neustálé výměny podnětů a reakcí. Je zpravidla selektivní. Mezi základní druhy sociální interakce patří kooperace (spolupráce), kompetice (soutěžení), transformace (výměna činností), konflikt (rozpor) dále pak asertivní, pasivní či agresivní vztah.
- Sociální komunikace je proces dorozumívání mezi lidmi, kdy dochází k vzájemnému sdělování a přijímání informací, zakódovaných do systému symbolů, znaků.

- Prvky komunikačního procesu jsou: komunikant, komuniké, recipient, komunikační kanál, zpětná informace. Většinou má komuniké čtyři základní složky: verbální obsah, mimický a pantomimický výraz, emotivně hlasový akcent a kontext situace.
- Na základě toho, jakých prostředků je při komunikaci převážně užito, rozlišujeme komunikaci verbální, neverbální, komunikaci činem a komunikaci prostřednictvím umění. Komunikace může být také přímá nebo nepřímá, jednostranná nebo oboustranná.
- Základním prostředkem lidské komunikace je řeč. Verbální lidská řeč je systémem znaků, které mají svůj specifický význam. Ten je dán kulturou, v níž žijeme.
- Verbální komunikace formou mluvené řeči je zpravidla doplňována tzv. metakomunikativními faktory, které usnadňují pochopení významu.
- Neverbální komunikace poskytuje podstatné množství informací, je fylogeneticky starší, hůře ovládaná vůlí. Je ovlivněna etnickými, kulturními rozdíly, rodinnou výchovou i interindividuálními rozdíly.
- Veškeré neverbální projevy lze seskupit do následujících oblastí: mimika, gestika, posturologie, kinezika, proxemika, haptika.



Kontrolní otázky a úkoly

1. *Definujte pojem interpersonální percepce a srovnajte jej s pojmem sociální interakce.*
2. *Uveďte faktory, které ovlivňují utváření dojmu o druhém člověku. Vysvětlete, v čem spočívá atribuční, expektační a afektivní aspekt sociální percepce.*
3. *Charakterizujte alespoň čtyři typy percepčních efektů.*
4. *Popište konkrétní příklady pro jednotlivé druhy sociální interakce. Vysvětlete v čem spočívají základní odlišnosti.*
5. *Charakterizujte asertivní chování.*
6. *Vysvětlete, čím se odlišuje sociální komunikace od ostatních složek sociálního kontaktu.*
7. *Uveďte základní druhy mezilidské komunikace.*
8. *Popište schéma komunikačního procesu.*
9. *Čím je podmíněn charakter mezilidské komunikace? Na základě čeho se rozvíjí lidská řeč?*
10. *Jaké faktory dokreslují význam verbálního sdělení? Konkretizujte, uveďte příklady.*
11. *Vyjmenujte a charakterizujte jednotlivé oblasti nonverbálních projevů člověka.*

Průvodce studiem



Teď je chvíle pro ověření správnosti některých Vašich odpovědí. Vraťte se k vypracování úkolů označených K3, K4 a K5 a srovnajte je s odpověďmi uvedenými v Klíči 3, Klíči 4 a Klíči 5 na konci učebního textu.

Pokud jste dokázali zodpovědět a splnit také všechny ostatní otázky a úkoly, znamená to, že jste pečlivě studovali tuto rozsáhlou kapitolu. Nezámená to však bohužel, že od nyní nebudete mít žádné problémy v sociálním kontaktu a s mezilidskou komunikací v praxi. To chce ještě hodně práce na sobě a neustálé připomínání si nejdůležitějších pravidel mezilidské komunikace a sociálního kontaktu vůbec. V každém případě by Vám nově osvojené poznatky měly pomoci při vylepšování Vašeho komunikačního stylu. Můžete se tedy směle pustit do aplikace nabytých vědomostí v praxi. Přeji Vám mnoho úspěchů!

Pojmy k zapamatování



- sociální kontakt
- interpersonální percepce
- sociální interakce
- afektivní, atributivní a expektační aspekt interpersonální percepce
- percepční efekty (chyby interpersonální percepce)
- implicitní teorie osobnosti
- haló efekt
- efekt generalizace
- efekt autoprojekce
- efekt intencionality
- efekt stereotypizace
- kooperace (spolupráce)
- kompetice (soupeření)
- transformace (výměna činností)
- konflikt (rozpor)
- asertivita
- agresivní chování
- pasivní chování
- komunikace
- komunikační proces
- metakomunikační faktory
- mimika
- gestika
- posturologie
- kinezika
- proxemika
- haptika

3 Sociální skupina

Cíle

Po nastudování této kapitoly budete umět:

- vymezit základní znaky malé sociální skupiny,
- definovat, vzájemně odlišit a uvést příklady různých typů malých sociálních skupin,
- vysvětlit a v praxi používat pojmy sociální pozice, role, status,
- rozlišit základní jevy v sociální skupině a využít poznatky ke korekci svého sociálního chování,
- popsat, jak sociální skupina ovlivňuje chování a individuální výkon jedince.



3.1 Co je sociální skupina a jak vzniká

V rámci lidské společnosti můžeme vymezit různá společenství. Například rodinu, školní třídu, ale také seskupení lidí na autobusové zastávce, na hokejovém zápase, v hledišti divadla. Ne vždy však hovoříme o sociální skupině. V posledních třech uvedených příkladech jde o náhodná seskupení, mezi jejichž účastníky nevznikají významnější vzájemné vazby. O sociální skupině hovoříme, má-li tyto základní znaky:

- interakce mezi lidmi trvá delší dobu, nikoliv pouhých několik minut,
- členové vnímají skupinu jako skupinu a sebe jako její členy,
- skupina si vytváří své vlastní normy, systém hodnot a systém sankcí proti těm, kteří se nepřizpůsobí,
- skupina má vědomí společného cíle či vlastního účelu,
- členové mají motivaci setrvat ve skupině, skupina uspokojuje jejich potřeby,
- členové skupiny jsou ve vzájemných vztazích, mají určitou pozici a roli.

Sociální skupiny se obvykle dělí **podle počtu členů** na **malé, střední a velké**. Pro **malou skupinu** dále platí, že zde probíhá komunikace tváří v tvář (face to face), všichni členové se znají a reagují na sebe jako na individualitu. Za malou sociální skupinu se běžně považují skupiny v počtu do dvaceti členů (rodina, skupina přátel, parta), případně až kolem třiceti členů (školní třída).

Skupiny lze dále dělit podle hloubky vztahů na skupiny primární a sekundární. **Primární** skupina je charakteristická intimními emocionálními vztahy, velkou závislostí a uspokojováním důležitých potřeb. Dochází zde k prvnímu sociálnímu učení (například rodina). **Sekundární** skupina vzniká většinou náhodně, při plnění uloženého úkolu (pracovní týmy, sportovní klub). I zde však mohou vznikat citové vazby, obvykle však ne tak hluboké.

Sociální skupinou není jakékoliv společenství lidí.

V průběhu života se stáváme členy různých typů skupin.

Jednotlivé skupiny se odlišují nejen hloubkou citových vazeb, ale i způsobem organizace a různým stupněm formálnosti. Ve **formálních** skupinách se vzájemné vztahy řídí jednoznačně danými pravidly o funkcích, úkolech, volbě vůdců apod. (například vojenská jednotka, pracovní skupina, školní třída). Formální skupiny vznikají většinou účelově, jsou organizovány společenskými organizacemi, institucemi, jejich cíle jsou nadosobní. V **neformální** skupině se vzájemné vztahy vytvářejí na základě sympatií a antipatií (skupina přátel). Hranice mezi formální a neformální skupinou nejsou většinou příliš ostré. Navíc formální skupina se obvykle rozpadá na neformální podskupiny (například malé skupinky přátel ve školní třídě).

Skupinu, k níž chce jedinec patřit, s jejímiž normami se ztotožňuje a která silně ovlivňuje jeho prožívání a chování, označujeme jako **vztažnou, referenční**. Skupinu, k níž jedinec skutečně patří, označujeme jako skupinu **členskou**.

Skupina vzniká v situaci, kdy spolu lidé vstupují do nějakého vztahu, spojuje je společný cíl a vzájemná interakce uspokojuje jejich vlastní potřeby. Existence společného cíle a souvislost cíle s individuálními potřebami členů skupiny je významná. Jestliže je tato souvislost nejasná, jedinci začnou upřednostňovat individuální cíle a potřeby před skupinovými a soudržnost uvnitř skupiny bude oslabena.

*Život ve skupině
vyžaduje stanovení
určitých pravidel.*

Skupina si postupně utváří systém pravidel, která vymezují práva a povinnosti jednotlivých členů, přípustné a nepřípustné formy chování apod. Systém těchto pravidel nazýváme **skupinové normy**. Skupinové normy upravují interpersonální vztahy a dávají jim určitý řád. Spolu se systémem norem je utvářen systém sankcí, postihů, jimiž jsou členové trestáni za nedodržení přijatých skupinových norem. Příklady takových sankcí jsou výtky, posměšky, ironie, odmítání, vyloučení člena ze skupiny, tělesné tresty apod.

Vznik norem a vztah členů k normám se v různých skupinách liší. Ve formálních, sekundárních, uměle vytvořených skupinách jsou skupinové normy přejaty nebo dány zvnějšku, zatímco ve skupinách neformálních (přátelé, rodina) si normy často vytvářejí sami členové. Normy, které jsou vytvářeny takto spontánně, jsou členy skupiny přijímány a zvnitřněny rychleji a jsou také více dodržovány.



Otázka k zamyšlení

Pokuste se identifikovat několik sociálních skupin, jejímiž jste členy, a určete jejich charakter podle výše uvedených kritérií. Jaké mají cíle? Jaká zde platí pravidla, čím jsou dána a jaké jsou zde vztahy? Analyzujte takto alespoň tři skupiny a zapište do tabulky:

Skupina	Cíle skupiny	Pravidla (normy)	Normy stanovil: . . .	Vzájemné vztahy

3.2 Struktura sociální skupiny

Od počátku vytvoření nové skupiny se jedinci mezi sebou poznávají, začínají ve vztahu k ostatním určité postavení, vytvářejí se postupně se upevňující vzájemné vztahy.

Každý jedinec má ve skupině ve vztahu k ostatním členům určité postavení, které nazýváme **sociální pozice**. Je spojena s určitými právy a povinnostmi a je dána mírou sociální přitažlivosti (oblíbenosti), osobní moci a mírou nezávislosti. To je ovlivněno například pohlavím, věkem, vzděláním či osobnostními charakteristikami.

Jako členové určité skupiny mohou mít jednotlivé osoby různé postavení ve vztahu k různým oborům a oblastem. Bylo zjištěno, že skupina si vždy volí z několika adeptů vůdce vhodného pro právě aktuální úkol: pro vyjednávání s učitelem, pro reprezentaci skupiny v soutěži apod.

Postavení jedince ve skupině není neměnné.

Příklad 6

Petr nepatří mezi manuálně zručné studenty. V praktické činnosti se mu nedaří, zato má výborné teoretické znalosti v oboru. Při praktickém vyučování má v pracovní skupině nízkou pozici, ale v teoretické výuce získal vysokou pozici. Třída jej pravidelně volí jako reprezentanta pro účast ve vědomostních soutěžích.



Sociální pozice a vzájemné vztahy jednotlivých členů skupiny vytvářejí relativně stabilizovaný systém, který je označován jako **struktura sociální skupiny**. Struktura skupiny však není neměnná. Lidé s nižší pozicí se obvykle snaží vybudovat si vyšší postavení. Vyšší postavení obvykle souvisí s mírou osobní moci, síly vlivu na skupinu a možností rozhodování. Často bývají tyto osoby pro ostatní osoby zároveň populární, přitažlivé. Není to však pravidlem. Osoba s vysokou pozicí může mít ve skupinách s autoritativním, despotickým vedením současně nízkou míru popularity.

Zkoumáme-li sociální strukturu, zabýváme se zpravidla analýzou postavení a vzájemných vztahů členů skupiny z hlediska moci a sociálních preferencí. Sociální strukturu malých sociálních skupin zjišťujeme sociometrickými metodami založenými na zjišťování preferencí a odmítnutí jednotlivými členy skupiny. Podle počtu voleb pak ve shodě s Nakonečným (1970) můžeme v sociální struktuře rozlišovat tyto kategorie sociálních pozic:

- z hlediska míry osobní moci (seřazeno sestupně):
 - vůdce či vedoucí (dominující osoby)
 - pomocníci (aktivní osoby)
 - soupevníci (závislé osoby)
 - pasivní členové
 - okrajoví, periferní členové
- z hlediska popularity u ostatních členů skupiny (seřazeno sestupně):
 - populární osoby (přitažlivé pro většinu členů)
 - oblíbené osoby (přitažlivé pro mnohé členy)

- akceptované osoby (preferuje je část skupiny)
- trpěné osoby (preferovány jen někým)
- mimostojící osoby (nepreferuje je nikdo ze skupiny)



Pasáž pro zájemce

*Pro bližší seznámení s různými teoriemi vůdcovství, typy vůdců i charakteristikami úspěšného vůdce skupiny doporučuji zájemcům přečíst si z knihy *Přehled sociální psychologie* od J. Čížkové (2000) kapitolu *Dynamické procesy v malé skupině*, část *Vůdcovství ve skupině* a z knihy *Základy sociální psychologie* od N. Hayesové (1998) kapitolu 3.5 *Vůdcovství*.*

Člověk zastává tolik rolí, ke kolika sociálním skupinám náleží.

S pojmem sociální pozice bývá zaměňován pojem **sociální status**, který má trvalejší charakter a zahrnuje také míru autority, moci, výsad, ohodnocení. Se sociální pozicí je těsně spjata **sociální role**. Je to standard chování, které ostatní od jednotlivce očekávají v souvislosti s jeho pozicí. Skládá se z vnitřních a vnějších znaků (oblečení, gesta, přesvědčení, pohnutky). Jedinec zastává zpravidla více rolí (role dcery či syna, studenta, spolužáka, přítele, manžela, rodiče apod.).

Role podléhá **sociální kontrole a sankcím**. Pokud jedinec svou roli neplní, nechová se dle očekávání, může ohrozit svou pozici. Naopak jedinec, který usiluje o určitou pozici, může nejprve aplikovat takové způsoby chování (rolí), které jsou s touto pozicí spojeny, a tím žádanou pozici získat.

Mnohé role, které jsou společností vyžadovány, jedinec ochotně přijímá (konvergentní přístup). Některé role odmítá, protože neodpovídají jeho potřebám a zájmům (divergentní přístup). Pokud je však přesto přinucen je přijmout, nastává proces vyrovnávání se s rolí. Ten je zpravidla spojen s účelovým vykonáváním role, vnitřním odporem či distancí.



Příklad 7

Mladík studuje na gymnáziu jen kvůli tomu, že se chce vyhnout konfliktu s rodiči. Sám by nejráději volil učební obor a šel co nejdříve do praxe.

Vzhledem k tomu, že požadavky na různé role jsou často odlišné, mohou nastat situace, kdy se vzájemně vylučují. Nastává **konflikt rolí**.



Příklad 8

Při písemce vyžaduje role žáka zcela jiné chování než role blízkého kamaráda. Jako žák nesmí radit spolužákovi ani mu nesmí dávat nic opisovat. Jako kamarád však naopak chce a dokonce cítí povinnost mu v této situaci pomoci.



Úkol

Pokuste se definovat všechny role, které ve svém životě zastáváte. Existují mezi nimi takové, s nimiž jste se neztotožnili? Znáte další případy pouze účelového vykonávání sociální role bez vnitřního ztotožnění se s ní? Pokuste se uvést vlastní případy konfliktu rolí. Své postřehy si poznamenejte.

Místo pro vypracování úkolu:

Moje sociální role:

Neztotožnil(a) jsem se s rolí:

Případy účelového vykonávání role:

Případy konfliktu rolí:

3.3 Vliv skupiny na jedince

Sociální skupina ovlivňuje názory, myšlení, postoje, ale především chování jejích členů. Druhů sociálního vlivu je popsána celá řada. Nyní se s některými seznámíme.

Sociální skupina ovlivňuje naše chování samotnou existencí skupinových norem a systémů uznávaných či preferovaných hodnot. Na základě působení mechanismů **sociálního tlaku** pak přejímáme způsoby vnímání, hodnocení, myšlení, postoje, normy atd.

Tlakům sociální skupiny podléháme ze strachu z případných sankcí (ztráta pozice, zesměšnění, vyloučení, fyzický trest apod.), z důvodu loajality ke skupině (je to prospěšné pro skupinu) nebo na základě přesvědčení o správnosti postoje.

Přizpůsobování se, respektive přejímání názorů, postojů a způsobů chování skupiny označujeme pojmem **konformita**. Konformní jedinec prožívá nejprve neshodu mezi svým vlastním míněním a míněním skupiny. Následně přijímá názor skupiny. Pokud se plně identifikuje s názory většiny, hovoříme o **faktické, vnitřní** konformitě, pokud jedinec „ustoupí“ jen navenek a vnitřně si zachovává vlastní názory, mluvíme o konformitě **účelové, vnější**.

Korespondenční úkol 3

Každý jedinec má ve vztahu k sociální situaci jinou míru tendence ke konformnímu chování. Pokuste se na základě vlastních zkušeností odhadnout, které osoby a v jakých situacích budou projevovat vysokou a naopak nízkou míru konformity.

Zvažte, zda je konformita vždy žádoucí. Svůj názor zdůvodněte.

Úkol zpracujte písemně.

Zvláště silný vliv na jedince má skupina s vysokou mírou **koheze** (soudržnosti). Koheze bývá definována jako síla působící na členy, aby zůstali ve skupině. Je závislá na síle prožitku příslušnosti ke skupině, množství a síle pozitivních vazeb ve skupině. Projevuje se mj. tím, že člověk hovoří a jedná jako „my“. Snížili-li se míra koheze, dochází k utváření podskupin.



*Lidé jednají
v přítomnosti jiných
lidí jinak, než když
jsou sami.*

Členství ve skupině, respektive přítomnost ostatních lidí významně **ovlivňuje také individuální výkon jedince**. Jistě jste sami zažili situace, kdy vám přítomnost ostatních osob pomohla k lepšímu či naopak horšímu výsledku vaší činnosti. Jedná-li se o zvýšení, zlepšení výkonu, hovoříme o **sociální facilitaci**, naopak snížení, zhoršení výkonu je označováno **jako sociální inhibice**. Zda dojde k facilitaci či inhibici, záleží na povaze úkolu, na charakteru sociálních vztahů a skutečnosti, zda je individuální výkon hodnocen. Dobře naučené a zažité úkoly provádíme v přítomnosti obecnstva lépe než o samotě, a to zvláště tehdy, když víme, že náš výkon je hodnocen (například sportovní výkony). Naopak při plnění úkolů, které jsou obtížné, vyžadují koncentraci pozornosti a soustředění, nás obecnstvo ruší, a v důsledku toho častěji chybujeme (řešení problémových nebo matematických úloh). Někdy však přítomnost ve skupině znamená, že se lidé snaží méně. Je-li do činnosti zapojeno více lidí, jednotlivec vynakládá menší úsilí, než když je sám. Tento jev nazýváme **sociální lenivost**.



Příklad 9

Představte si, že pomáháte kamarádovi vyprostit auto zapadnuté do sněhu. Pravděpodobně vyvinete větší sílu, když budete tlačít zcela sami, než když na to budete dva.

Bylo zjištěno, že když dostaly pokusné osoby úkol co nejvíce křičet, snažily se křičet mnohem více, pokud byly o samotě. Pokud byly ve skupině, jejich výkon se snížil. Jistě tu hraje roli vědomí, že se jedinec může „skrýt v davu“.



Otázka k zamyšlení

Na základě vlastní zkušenosti uveďte alespoň dva příklady sociální facilitace a sociální inhibice.

Pokuste se uvést příklady sociální lenivosti. Své příklady si poznamenejte a pak sdělte skupině.



Shrnutí

- Sociální skupinu vymezujeme jako společenství lidí, kteří mají vědomí příslušnosti ke skupině, vědomí společného cíle, jsou ve vzájemných vztazích, mají vymezeny pozice a role a jejich interakce trvá delší dobu. Skupina si vytváří své vlastní normy, systém hodnot a systém sankcí.
- Sociální skupiny dělíme na malé, střední a velké, primární a sekundární, formální a neformální, referenční a členské.
- Každý jedinec má ve skupině určitou sociální pozici (postavení), status (trvalejší postavení se společenským ohodnocením) a roli (standard očekávaného chování).

- Skupina ovlivňuje chování a individuální výkon jedince. Pod vlivem mechanismů sociálního tlaku postupně přejímáme názory, postoje a způsoby chování. Tento jev nazýváme konformita. Zvláště silný vliv na jedince má skupina s vysokou mírou koheze (soudržnosti). Přítomnost jiných lidí ovlivňuje také náš individuální výkon (sociální facilitace, inhibice, sociální lenivost).

Kontrolní otázky a úkoly

1. Vyjmenujte základní znaky malé sociální skupiny.
2. Popište, jak se od sebe odlišují formální a neformální, primární a sekundární, referenční a členské skupiny. Uveďte příklady.
3. Vysvětlete pojmy sociální pozice, role, status.
4. Jaké rozlišujeme kategorie sociálních pozic z hlediska míry osobní moci a popularity?
5. Charakterizujte, jak sociální skupina ovlivňuje chování a individuální výkon jedince.



Průvodce studiem

Pokud jste úspěšně odpověděli na všechny otázky, splnili jste cíl této kapitoly a máte základní předpoklad zabývat se studiem sociálních skupin a skupinových jevů hlouběji. Pokud zůstaly některé úkoly nesplněny a pociťujete nejasnosti, vraťte se ještě jednou k textu a pokuste se jej důkladně promyslet.

Doporučuji Vám, abyste si teoretické poznatky ověřili také na základě každodenního sociálního kontaktu a snažili se pojmenovat jevy, s nimiž se ve skupině setkáváte.



Pojmy k zapamatování

- sociální skupina – malá, střední, velká
- sociální skupina – primární a sekundární
- sociální skupina – formální a neformální
- sociální skupina – referenční (vztažná) a členská
- struktura skupiny
- sociální pozice
- sociální status
- sociální role
- sociální kontrola
- sociální normy a sankce
- konflikt rolí
- mechanismy sociálního tlaku



- konformita – faktická (vnitřní) a účelová (vnější)
- koheze
- sociální facilitace
- sociální inhibice
- sociální lenivost



Průvodce studiem

Právě jste zvládli poslední téma z části věnované sociální psychologii. Máte tedy za sebou studium vybraných kapitol ze sociální psychologie a před sebou kapitoly z pedagogické psychologie. Jistě budete souhlasit s tvrzením, že poznatky ze sociální psychologie jsou pro učitele a pedagogické pracovníky vůbec stejně důležité jako znalost problematiky z pedagogické psychologie. Proto věnujte přinejmenším stejnou pozornost a úsilí studiu následujícího textu.

4 Učení

Cíle

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- charakterizovat proces učení,
- rozeznat základní druhy učení,
- uvědomit si vliv systému rozmanitých činitelů na proces učení,
- získat základní předpoklady k vytváření optimálních podmínek pro učení,
- naučit se zásadám efektivního opakování,
- pochopit, jak ovlivňuje jedno učení druhé,
- využít získaných poznatků v praxi.



4.1 Co je učení

Učení je považováno za jeden z **autoregulačních mechanismů**, na jejichž základě se formuje vědomí, chování a osobnost jedince. Učení plní funkci aktivního vyrovnávání se s životním prostředím přírodním i společenským. Schopnost učit se však není vlastní pouze člověku, učí se i zvířata.

Bez učení by lidský život nebyl možný.

Přes velké množství definic a chápání podstaty procesu učení můžeme obecně vymezit **učení jako relativně trvalou změnu v potenciálním chování jedince v důsledku individuální zkušenosti**. Učení je podmíněno vnějšími změnami prostředí a je provázeno vnitřními změnami v psychice lidí.

Na rozdíl od **užšího pojetí**, kdy je tento děj omezován pouze na školu, na osvojování vědomostí, dovedností a návyků, zahrnuje **širší pojetí** pojmu učení proces získávání jakékoli individuální zkušenosti a utváření jedince v průběhu života na základě vlivu osobní zkušenosti. Učíme se chodit, mluvit, jednat, dodržovat společenské normy chování, vybírat a zpracovávat rozmanité informace a na základě toho potom správně reagovat, zaujímat jistá stanoviska. Při učení měníme svůj soubor poznatků, měníme své formy chování a způsoby činnosti, vztahy k lidem kolem sebe, ke společnosti i k sobě samým, mění se naše osobnostní vlastnosti.

Podle V. Kuliče je lidské učení proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušenosti, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenosti individuální nebo přejímání a osvojování zkušenosti společenské (Kulič, 1992, s. 32).

Učení znamená změnu.

Učení je **komplexní proces**, v němž působí všechny druhy psychických jevů (od vnímání přes myšlení až po citové a volní procesy) a v němž

se tyto jevy také rozvíjejí. Učením se tedy nerozvíjejí pouze vědomosti, dovednosti a návyky.

Souhrnně to znamená, že **v důsledku procesu učení dochází vždy k nějaké změně**, která je důsledkem určité zkušenosti, nikoli důsledkem prostého zrání či tělesného vývoje. Přitom se jedná o změnu v potenciálu – to znamená, že se nemusí vždy projevit bezprostředně ve skutečném výkonu.

Učení je tedy získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu celého jeho života. Naučené je opakem vrozeného.

Učení plní funkci **adaplace organismu k prostředí** (přírodnímu i společenskému) a ke změnám podmínek a požadavků tohoto prostředí. Toto přizpůsobování však není pasivní. Učení je **aktivní proces**, který **probíhá po celý život**. Učení působí na činnost. Každé činnosti se člověk učí, ale zároveň v ní probíhá další učení.

Učíme-li se s nějakým cílem, záměrem, jedná se o učení **záměrné**. Mnohdy se ale člověk učí **nezáměrně, bezděčně**, pouze tím, že vykonává určitou činnost (při hře, sportu, při práci). Oba způsoby učení jsou pro život důležité.



Otázka k zamyšlení

Pokuste se vzpomenout a určit několik situací z vašeho života, kdy jste se něco naučili **nezáměrně** a kdy naopak **záměrně**.

4.2 Druhy učení

Lidské učení má mnoho rozmanitých forem. Můžeme rozlišit zejména:

1. **Učení podmiňováním** – vytváření podmíněných reflexů, které však nejsou trvalé a po určité době vyhasínají. Při aplikaci určitých podnětů se objevuje podmíněná fyziologická nebo jednoduchá motorická reakce. Například reakce strachu a úzkosti při spatření bílého pláště či psa nebo uchopování či jednoduchá manipulace s předměty. Do této kategorie zařazujeme i učení napodobováním (na základě pozorování někoho jiného).
2. **Senzomotorické učení** – utváření a rozvíjení senzomotorických dovedností, které mají trvalý charakter. Rozvíjejí se přitom schopnosti a procesy názorného poznávání. Příkladem jsou různé složitější pohybové činnosti – sportovní, pracovní, psaní, kreslení apod. V průběhu utváření těchto dovedností dochází ke zlepšení koordinace mezi vnímáním a pohyby, pohyby se stávají přesnějšími, rychlejšími, jejich rytmus se zlepšuje, nastupuje periferní vnímání a hmatová kontrola správnosti pohybů místo zrakové.
3. **Učení poznatkům** – zejména osvojování vědomostí z různých vědních oborů i běžného života. Významnou funkci při tomto učení má paměť, ale i jiné kognitivní procesy. Tento druh učení je rozdělován na učení verbální a učení pojmové. **Učení verbální** je osvojování si odpovědí verbální povahy (slabiky, slova, texty, matematické a jiné symboly). Jeho výsledkem jsou vědomosti. **Pojmové**

Učení probíhá různým způsobem.

učení je proces, při němž dochází k vytváření pojmů na základě poznání souboru podstatných vlastností určité skupiny prvků. Člověk si zpravidla osvojuje pojmy, které jsou již hotové, vytvořené společností. Sám si ovšem musí vytvořit jejich obsah na základě vlastní myšlenkové činnosti.

4. **Učení metodám řešení problémů** – samostatné řešení problému na základě odhalování vztahů mezi předměty, jevy a situacemi a zjištění principů jejich uspořádání. Při samostatném aktivním řešení problémů si jedinec osvojuje postupy – algoritmy, které aplikuje v podobných situacích. Při tomto učení se rozvíjejí intelektové dovednosti a schopnosti, zejména tvořivé myšlení.
5. **Sociální učení** – osvojování sociálních dovedností, formování motivů a charakteru. Jedná se o učení sociální komunikaci, interakci a percepci (viz výše).

Úkol K6

Na základě uvedené charakteristiky se pokuste najít alespoň jeden vhodný příklad ke každému jednotlivému druhu učení. Vycházejte z vlastní zkušenosti. Své příklady si poznamenejte. Následně je srovnajte s příklady uvedenými v Klíči 6.



Jednotlivé druhy učení i jeho výsledky jsou **navzájem spojeny**. V jedné činnosti, v jedné situaci mohou probíhat různé druhy učení. Při skupinovém řešení problému si například zároveň osvojujeme řadu vědeckých poznatků a můžeme rozvíjet své sociální dovednosti.

4.3 Činitelé ovlivňující průběh učení

Efektivita učení u všech lidí není stejná. Někteří jedinci musí vynakládat k dosažení stejného výsledku daleko více času a úsilí. Je to způsobeno mnoha faktory, které souhrnně ukazuje následující přehled:

Vnější činitelé:

- učivo, zvláštnosti učebního předmětu nebo osvojované činnosti,
- učitel, jeho metodické vedení, vztah k žákovi,
- užší sociální prostředí – rodina, škola, skupina vrstevníků, emoční klima,
- technické a organizační podmínky,
- osvětlení, hluk, teplota a vlhkost vzduchu,
- širší sociální prostředí.

Vnitřní činitelé:

- tělesné a zdravotní předpoklady,
- psychické předpoklady – vlastnosti osobnosti (např. schopnosti, charakter),
- přítomný psychofyzický stav (pozornost, nálada, únava),
- vědomosti a dovednosti vytvořené dříve,
- motivace,
- styl učení (kognitivní styl a metoda učení).

*Úspěch nebo neúspěch
v učení nemá
zpravidla jedinou
příčinu.*

Tito činitelé nepůsobí izolovaně, ale kombinují se a vzájemně ovlivňují. Může docházet k jejich kumulaci, negaci či kompenzaci, výskyt jednoho vyvolá působení dalších. Je nutné přihlížet k nim komplexně.

Na základě zkoumání a analýzy procesu učení a činitelů působících při učení byly formulovány obecné zákony učení: mezi základní zákony patří **zákon opakování, transferu, motivace a zákon zpětné vazby**. V dalším textu se jimi budeme zabývat podrobněji.

4.4 Opakování

*Opakování = matka
moudrosti.*

Zákon opakování hovoří o tom, že v průběhu učení se opakované výkony jedince přibližují k cílové podobě výkonu. Platí to pro oblast myšlenkových i manuálních činností. Chceme-li si získané vědomosti a dovednosti zdokonalit a upevnit, je nutný větší či menší počet opakování. Opakování je jednou ze základních podmínek pro většinu učebních situací. Jeho prostřednictvím dokážeme své znalosti a dovednosti nejen zafixovat, ale také zpřesnit, zařadit do vlastního poznatkového systému, objevit a lépe pochopit nové souvislosti.

Aby mělo opakování takový efekt, je nutné, aby bylo:

- aktivní (ne opětovné čtení, ale aktivní reprodukce, vysvětlování někomu jinému),
- rozmanité (střídat různé způsoby – reprodukce, výpis důležitých pasáží, pojmů, zhotovení schémat, nalezení praktických příkladů, aplikace, diskuze),
- vhodně časově rozvržené (intervaly mezi prvními opakováními kratší, postupně delší, zařazovat přestávky atd.),
- aby umožňovalo spojení s předchozími zkušenostmi a poznatky jedince (zařadit do souvislostí, asociovat).



Úkol

Dříve než začnete číst další text, zopakujte si obsah této kapitoly. Zaměřte se na charakteristiku procesu učení, jednotlivých druhů učení a přehled činitelů, kteří ovlivňují proces učení. Využijte přitom výše uvedená pravidla efektivního opakování.

4.5 Transfer

*Člověk je ovlivněn
minulou zkušeností.*

Obtížnost a rychlost procesu učení závisí mimo jiné také na pozitivním či negativním vlivu dříve osvojených vědomostí, dovedností, návyků, rozvinutých psychických procesů a vlastností. Tuto zákonitost postihuje zákon transferu. Tento vliv nazýváme **transfer**.

Jestliže výsledky předchozího učení urychlují a usnadňují následné učení, jedná se o **pozitivní transfer** (někdy zkráceně pouze transfer). Jestliže proces jednoho učení brzdí nebo znesnadňuje druhé učení, hovoříme o **negativním transferu** neboli **interferenci**. V některých případech však nelze hovořit ani o pozitivním či negativním účinku, potom se jedná o **nulový transfer**.

Vedle toho rozlišujeme **transfer specifický**, při němž využíváme výsledky učení v podobných situacích (zejména vědomosti a dovednosti), a **transfer nespecifický**, kdy na nové situace přenášíme vztahy, principy, využíváme rozvinutých schopností (například schopnost analýzy, zobecnění).

Příklad 10

O pozitivní specifický transfer se jedná například tehdy, jestliže se dítě, které ovládá hru na housle, začne učit hrát na jiný strunný hudební nástroj a využívá přitom poznatky a zkušenosti nabyté v houslové přípravě. Dalším příkladem specifického pozitivního transferu je využití znalostí abecedy při vyhledávání slovíček.

Příklad negativního transferu, interference: Při změně naučeného pracovního postupu (přechod na jinou operaci na výrobní lince), změně stroje a způsobu jeho obsluhy nám dřívější zkušenosti a návyky brání ve snadném osvojení si požadovaných činností.

Podstata vzniku pozitivního transferu bývá vysvětlována teorií **společných prvků a metod** v původní a nové situaci (držení smyčce, znalost not) nebo teorií **generalizace**, tzn. že obecný princip se přenáší spontánně nebo záměrně na nové situace (například aplikace pochopení Archimedova zákona na řešení konkrétní situace v praxi).

Negativní transfer bývá vysvětlován působením proaktivního a retroaktivního útlumu.

Proaktivní útlum působí směrem dopředu (předchozí učení ovlivňuje negativně následné učení – například při změně pracovního postupu), **retroaktivní útlum** působí směrem dozadu (současné učení působí negativně na to, co jsme se učili dříve). Retroaktivní útlum se projevuje zejména v případě mechanicky a nedostatečně osvojené látky a podobného charakteru následně osvojevaného učiva.

Příklad 11

Při učení se dějepisu zjistíme, že si nemůžeme vzpomenout na báseň či slovíčka, která jsme se naučili předtím.

Ve většině učebních situací jsou obsaženy prvky transferu i interference. Například při řízení jiného typu vozidla nám dřívější zkušenosti s řízením auta částečně pomáhají, dovedeme se orientovat v provozu, odhadujeme vzdálenosti atd., částečně nám znemožňují plynulé ovládání vozidla. V některých situacích, v nichž bychom mohli vhodně využít dříve získané zkušenosti, se zase často transfer vůbec neprojeví, protože jsme si dostatečně neuvědomili existující podobnosti a souvislosti.

Chceme-li podpořit vznik pozitivního transferu a zároveň omezit výskyt interference, je třeba:

- upozornit na podobnosti a rozdíly v jevech, situacích a činnostech,
- dbát na dokonalé osvojení základních dovedností, správné pochopení a osvojení pojmů a vědomostí,



- využívat aktivní činnosti, samostatného objevování, řešení problémů, které vede k rozsáhlejšímu transferu.



Úkol

Na základě analýzy vlastních zkušeností popište několik dalších příkladů pozitivního a negativního transferu.

Pokuste se aplikovat nově osvojené poznatky o transferu do své vyučovací činnosti. O své zkušenosti se podělte s kolegy.



Shrnutí

- Učení charakterizujeme jako získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu celého jeho života. Plní funkci aktivního vyrovnávání se s životním prostředím, je opakem vrozeného. Je to komplexní proces a souvisí těsně s činností. Učení může být záměrné nebo nezáměrné.
- K základním druhům učení patří učení podmiňováním, senzomotorické učení, učení poznatkům (verbální a pojmové učení), učení metodě řešení problémů a sociální učení.
- Rozdíly v efektivitě učení jsou způsobeny vlivem systému vnitřních a vnějších činitelů. Vhodným uspořádáním všech podmínek můžeme dosáhnout lepších výsledků při učení.
- Mezi základní zákony učení patří zákon opakování, transferu, motivace a zákon účinku (efektu).
- Opakování je jednou ze základních podmínek učení.
- Transfer je vliv zkušenosti z jednoho učení na průběh a výsledek učení jiného. Může být pozitivní, negativní (interference), nulový, specifický a nespecifický. Vznik pozitivního transferu se vysvětluje teorií společných prvků a metod a teorií generalizace. Vznik interference je vysvětlován proaktivním a retroaktivním útlumem.
- Vzniku pozitivního transferu napomáhá upozornění na podobnosti a rozdíly, dokonalé osvojení učiva a aktivita jedince.



Kontrolní otázky a úkoly

1. *Vysvětlete pojem učení a jeho význam v životě člověka.*
2. *Popište základní druhy učení a uveďte příklady výsledků lidského učení.*
3. *Které vnější a vnitřní činitele působí při učení? Uveďte jejich přehled a příklady.*
4. *Jaké jsou charakteristické znaky efektivního opakování?*
5. *Vysvětlete rozdíl mezi pozitivním a negativním, specifickým a nespecifickým transferem.*
6. *Co napomáhá vzniku pozitivního transferu?*

Průvodce studiem

Nyní jste si osvojili základní poznatky potřebné k pochopení významu a rozmanitosti učení a uvědomění si všech činitelů, které ovlivňují jeho efektivitu. Pokud vám kontrolní otázky a úkoly činily potíže, vraťte se k textu ještě jednou.

Další kapitoly již budete jistě studovat tak, aby vaše učení bylo nejefektivnější a nedocházelo zbytečně k interferenci.

Pojmy k zapamatování

- učení – podmiňováním
- učení – senzomotorické
- učení – poznatkům
- učení – verbální
- učení – pojmové
- učení – metodě řešení problému
- učení – sociální
- činitelé učení
- zákony učení
- opakování
- transfer pozitivní
- transfer negativní (interference)
- transfer specifický
- transfer nespecifický
- transfer nulový
- proaktivní útlum
- retroaktivní útlum

5 Motivace v učebním procesu

Cíle

Po přečtení této kapitoly budete vědět:

- jaký význam má motivace pro efektivitu učení,
- co je podstatou motivace,
- co tvoří základ vnitřní a vnější motivace,
- co vše působí na úroveň motivace,
- čím zvýšit motivaci k učení a k používání žádoucích forem chování,
- jak zvýšit motivaci Vašich žáků k učení.



Průvodce studiem

V dalším textu se budeme společně zabývat tím, na základě čeho vzniká a jak je možné posilovat u žáků zájem o učení.



5.1 Co je motivace

Motivace tvoří jednu z **podmínek učení** a zákon motivace patří k **základním zákonům učení**. Jestliže žákům chybí dostatečná motivace, jsou nepozorní, nemají zájem o vyučování, vyrušují, jejich studijní výsledky neodpovídají vynaloženému úsilí. Učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci se proto často zabývají otázkou jak motivovat žáky k učení.

Bez pozitivní motivace nedochází k efektivnímu učení.

Průvodce studiem

O motivaci obecně jste se bavili již v obecné psychologii. Zopakujte si proto nejprve, co je podstatou motivace, co znamenají pojmy motiv, odvozené motivy. Pokud si nejste správností svých odpovědí jisti, nalistujte studijní oporu z obecné psychologie, kapitolu 4. Osobnost, motivace a volní procesy.



Jak již víte, motivaci můžeme obecně vymezit jako **souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují aktivitu (chování, jednání) člověka**. Motivace ve vztahu k učení je tvořena složitým systémem rozmanitých potřeb, citů, hodnotových orientací a dílčích motivačních momentů. Tento systém má u každého jedince jinou strukturu, která se u něj také vyvíjí (mění se s věkem, nabýváním zkušeností, změnou postojů, cílů apod.).

5.2 O jaké motivaci hovoříme

Motivace může vycházet z vnitřních pohnutek nebo vnějších podnětů (incentiv), velmi často vzniká na základě kombinace obou.



Příklad 12

Mirek seděl v příjemné společnosti přátel. Všichni se dobře bavili. Na zdi visela kytara. Mirek se po chvíli zeptal majitele bytu a kytary, zda si ji může půjčit a něco zahrát.

Motivace ke hře na hudební nástroj vznikla v tomto případě pravděpodobně na základě momentálního naladění a pocitu kompetence (jsem schopen obstojně hrát na kytaru) v kombinaci s vnějším podnětem (přítomnost kytary).

Podle toho, zda v motivaci převažují vnitřní pohnutky nebo vnější podněty, rozlišujeme motivaci vnitřní a vnější.

Vnitřní motivace je výsledkem rozvoje **potřeb a zájmů** jedince. Vnitřní motivy (potřeba poznávací, potřeba činnosti, společenského styku, seberealizace aj.) jsou přímo spojeny s příslušnou činností nebo učivem.



Průvodce studiem

S pojmy potřeby a zájmy jste se seznámili v kapitole 4.1 studijní opory z Obecné psychologie, proto se jimi nyní v textu nebudu zabývat. Vzpomínáte si, jak jsou tyto pojmy definovány? Pokud ne, oživte si své poznatky znovu četbou příslušné kapitoly.

Vnější motivace je dána působením **incentiv**, tj. vnějších podnětů, jevů a událostí (ve školním prostředí například odměna, trest, hrozba sankce, známka), které jsou s danou činností žáka spojeny nepřímou, ale mají zpravidla schopnost aktualizovat některou z vnitřních potřeb člověka.



Příklad 13

Žák, který sportuje a pro nějž zdraví představuje významnou hodnotu, si se zájmem nastuduje z učebnice kapitolu týkající se zdravé výživy. Dělá to proto, aby mohl nabyté poznatky aplikovat ve svém životě. Druhý žák téže třídy nastuduje tuto látku také, ale jen proto, aby dostal dobrou známku z dané látky. V prvním případě se jedná o vnitřní, v druhém případě o vnější motivaci.

Vnitřní motivace k učení je účinnější nežli motivace vnější. Žák je tím více motivován, čím těsněji je dané učivo spojeno s jeho zájmy, vnitřními potřebami a hodnotami. Musíme bohužel konstatovat, že ve škole často není tento poznatek akceptován, že školní prostředí, obsah učiva a způsoby výuky jsou vzdálené problémům skutečného života, světa dětí a dospívajících. Pro posílení vnitřní motivace by bylo potřebné začít od otázek, které děti skutečně zajímají, spolu s nimi nalézat odpovědi a poskytovat poznatky, o jejichž praktické využitelnosti budou přesvědčeny.

Ovšem i když se při výuce snažíme o maximální propojenost učiva se skutečným životem a zájmy žáka, v některých situacích se bez vnější

S chutí do toho a půl je hotovo!

motivace neobejdeme. Při používání odměn, známkování apod. je ale nutné uvědomovat si některá **úskalí a omezení vnější stimulace**:

- opakovaný neúspěch, špatná známka, nedosažení odměny vedou ke snížení sebevědomí nebo odmítnutí školy,
- děti jsou kvůli získání odměny, výhody, dobré známky ochotné podvádět, chodit za školu, předstírat nemoc apod.,
- mohou se rozvíjet nezdravé vztahy soupeřivosti a nevraživosti mezi dětmi,
- o výsledku činnosti často není dítě bezprostředně informováno (písemky),
- dítě se zaměřuje zpravidla na to, co je vyžadováno a oceňováno učitelem, nesnaží se nacházet, případně se bojí prezentovat vlastní nápady (omezení tvořivosti).

Podle fází učebního procesu rozlišujeme **motivaci počáteční** (vzbuzení aktivity jedince na počátku učebního procesu), **průběžnou** (udržení či posílení motivace v průběhu učení) a **výslednou** (posílení nebo oslabení celkové motivace po dosažení úspěchu či neúspěchu).

5.3 Činitelé motivace

Průvodce studiem



Ve studijní opoře k obecné psychologii (kapitola 4.1 Motivace a motivační činitelé) jste si nastudovali, že naše motivace k určité činnosti je ovlivňována celou řadou skutečností. Vedle pudů, potřeb, našeho hodnotového systému, postojů, cílů, emocí a dalších vnitřních činitelů působí velmi silně naše sociální prostředí. Pokuste se v následujícím textu podívat na některé z těchto činitelů se zřetelem k učebnímu procesu.

Co může podnítit motivaci žáků k učení?

Nová situace a aktivita jedince

Poznávací potřeby a potřeba aktivity, činnosti jsou přirozenými potřebami člověka. Je tedy pochopitelné, že naši pozornost upoutají a náš zájem vzbudí daleko snáz **nové, aktuální** informace a neobvyklé, **netradiční metody** než všední, známé, stereotypní, opakující se věci, že pro nás bude přitažlivější ta situace, v níž budeme sami **aktivní**, než ta, v níž budeme nuceni nečinně přihlížet. Ve vyučovacím procesu nám z tohoto důvodu pro posílení motivace žáků napomohou nové situace, pomůcky, modely, kreslení, konstruktivní činnost, možnost pohybové aktivity, řešení hádanek, kvízů apod. Velmi se osvědčuje tzv. interaktivní vyučování, v němž se žáci aktivně zapojují, diskutují, řeší problémy, zpracovávají projekty, učí se navzájem jeden od druhého.

Vše nové nás přitahuje.

Úspěch a neúspěch

Úroveň motivace k určité činnosti je závislá také na výsledku činnosti v předchozí etapě, čili záleží na tom, zda jedinec zažívá **úspěch** nebo **neúspěch**. Úspěch má pro nás pozitivní význam. Při úspěchu prožíváme

Toužit po úspěchu je přirozené.

pocity radosti, hrdosti, posilujeme vlastní sebedůvěru, nabýváme přesvědčení o vlastní způsobilosti. Úspěch bývá navíc často spojen i s uspokojením potřeby společenského uznání. V souvislosti s tím se posiluje naše motivace, tendence zabývat se danou činností.

Naopak neúspěch vzbuzuje pocity zklamání, viny, hanby, nekompetence, snižuje naši sebedůvěru, narušuje sebevědomí. V důsledku neúspěchu ztrácí člověk často zájem o danou činnost, klesá jeho aktivita. Tíživá situace nastává, pokud neznáme příčiny neúspěchu nebo nevíme, jak odstranit překážky a dosáhnout cíle. V takové situaci, při častém a opakovaném neúspěchu může u žáka dojít ke stavu **naučené bezmocnosti**, kdy jedinec ztrácí kontrolu nad svým prostředím, není schopen situaci objektivně hodnotit, a ať dělá cokoli, nedokáže změnit svou situaci. Pak obyčejně rezignuje a nesnaží se změnit svou pozici ani v případě, že se postupně změní podmínky a dosažení cíle se jeví jako reálné.



Příklad 14

V literatuře jsou publikovány výsledky následujícího pokusu: Skupině dětí byly dvěma osobami předkládány k řešení problémy. Jedna osoba zadávala problémy řešitelné, druhá neřešitelné. Po určitém počtu pokusů zadávala i tato druhá osoba řešitelné problémy. Ale velký počet dětí se nepokusil ani začít na těchto řešitelných problémech pracovat. Děti setrvaly ve stavu bezmocnosti.

Obecně platí, že **úspěch posiluje a neúspěch oslabuje motivaci**. Ale není tomu tak vždy. **Záleží na frekvenci a poměru úspěchu a neúspěchu**. Jestliže dítě zažívá úspěch často, opakovaně při nevelkém úsilí, pak jej právě dílčí neúspěch dokáže přimět k intenzivnější činnosti a probudí snahu dosáhnout lepších výsledků.

Působení sociálního prostředí

Člověk je sociální bytost a jako taková má rozvinutou potřebu sociálního kontaktu, pozitivních sociálních vztahů a sociálního uznání. Snaha po uspokojení těchto potřeb představuje proto v chování člověka významný hnací motor. Mnohý člověk chce často dosáhnout úspěchu právě kvůli očekávanému pozitivnímu hodnocení, **projevu uznání**, zejména má-li přijít od osoby, na které mu velmi záleží, která je pro něj autoritou.

Dítě je daleko více motivováno pro **činnost, která je okolím kladně hodnocena**, o kterou projevují zájem jeho kamarádi, rodiče, případně širší sociální prostředí. Je proto také ve svém postoji k učení ovlivněno učebními postoji spolužáků i rodičů a jejich vztahem ke škole.



Příklad 15

Negativní vliv mají výroky typu: „Já nevím, na co vám to v životě bude, proč vás tam neučí něco rozumnějšího?“

Motivace pro určitou činnost se zpravidla zvyšuje, jestliže máme možnost **pracovat společně** s ostatními. Podmínkou je ovšem náš pozitivní vztah k dané osobě či skupině. Pak je činnost pro nás zajímavější, příjemnější a zábavnější.

Studenti se mnohdy snaží splnit úkol jen kvůli hodnocení rodiče, spolužáků nebo učitele.

Ve škole je k motivaci často využíváno **soutěží**. Snaha člověka zvítězit, být první souvisí s výkonovými potřebami.

Úkol K7

- a) Vzpomeňte si na konkrétní případy, kdy vaši motivaci k učení posílily výše uvedené sociální faktory.
- b) Analyzujte své osobní zkušenosti s využíváním soutěží při vyučování. Za jakých podmínek posilovala možnost účastnit se soutěže motivaci žáků k učení?



Své odpovědi k oběma bodům si stručně zaznamenejte.

Další faktory ovlivňující motivaci

Motivaci k učení ovlivňují významně také další skutečnosti, například **tendence** člověka vrátit se **k dokončení úkolu**, jehož řešení bylo z nějakých důvodů přerušeno. Míra motivace záleží rovněž na tom, zda a jak souvisí nová činnost s **předchozími žákovými činnostmi a zkušenostmi**. Důležitá je rovněž souvislost s oblastmi žákových **zájmů**. Motivaci zvyšuje vlastní vytyčení **cíle**, k němuž se má dojít, a samozřejmě **souvislost učiva s žákovými životními cíli** a perspektivami. Významným činitelem ovlivňujícím motivaci člověka nejen k učení je také **aplikace odměn a trestů**.

Průvodce studiem

Podrobněji se otázkou odměn a trestů budeme zabývat v následující kapitole 6. Poskytování zpětné vazby.



Korespondenční úkol 4

Pokuste se získané poznatky o faktorech motivace aplikovat do vaší každodenní praxe. Vytvořte několik konkrétních námětů jak posílit motivaci žáků k učení, propracujte je, realizujte a výsledek písemně zaznamenejte. Své náměty můžete prokonzultovat s kolegy.



Pasáž pro zájemce

Mnohé náměty pro posílení motivace k učení můžete najít i v následujících osvědčených titulech:



CANFIELD, J., WELLS, H. C. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha : Portál, 1995.

PATHERSONOVÁ, K. *Připravit, pozor, učíme se!* Praha : Portál, 1996.

Shrnutí



- Motivace tvoří jednu z podmínek učení. Chápeme ji jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují aktivitu (chování, jednání) člověka.

- Motivace může vycházet z vnitřních pohnutek nebo vnějších podnětů (incentiv). Velmi často vzniká na základě kombinace obou.
- Vnitřní motivace k učení je účinnější nežli motivace vnější. Bez vnější motivace se ve škole neobejdeme. Může však vést ke snížení sebevědomí nebo odmítnutí školy, podvodům, nezdravým vztahům, soupeřivosti, nadměrné psychické zátěži i omezení tvořivosti žáků.
- Z hlediska fází učebního procesu rozlišujeme motivaci počáteční, průběžnou a výslednou.
- Úroveň motivace je ovlivňována faktory jako jsou: novost situace, aktivita žáka, dosažení úspěchu, sociální prostředí, tendence k dokončení úkolu, předchozí žákovy činnosti a zkušenosti, zájmy, vytyčení cíle, životní cíle a perspektivy, odměna a trest.



Kontrolní otázky a úkoly

1. *Definujte pojem motivace.*
2. *Vysvětlete rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací a posuďte jejich vliv na proces učení.*
3. *Charakterizujte činitele, které ovlivňují míru motivace k učení.*
4. *Uveďte konkrétní příklady působení sociálního prostředí na motivaci.*



Průvodce studiem

Vypracování úkolu K7 si nyní můžete srovnat s odpověďmi uvedenými v Klíči 7 na konci učebního textu.

Dokázali jste splnit i všechny další úkoly? Výborně! Nyní máte předpoklady k tomu učinit vaši výuku přitažlivější a výchovné působení efektivnější. Chce to ale trpělivost a neustálou analýzu každodenních výchovně-vzdělávacích situací.

Můžete směle pustit do dalšího studia.



Pojmy k zapamatování

- motivace – vnitřní
- motivace – vnější
- motivace – počáteční,
- motivace – průběžná
- motivace – výsledná
- činitele motivace

6 Poskytování zpětné vazby

Cíle

Po nastudování této kapitoly si osvojíte:

- základní pravidla účinného odměňování a trestání,
- podstatu a význam hodnocení, zkoušení a známkování,
- budete znát a umět vysvětlit rozdíl mezi hodnocením a známkováním,
- získáte předpoklady k uplatnění pravidel hygieny zkoušky,
- dokážete zhodnotit pozitiva i úskalí slovního hodnocení ve srovnání s klasickým známkováním.



Jedním ze základních zákonů učení je **zákon zpětné vazby**, který říká, že zdokonalování výkonu v průběhu učení je určováno soustavou autoregulačních nebo regulačních procesů a zdokonalováním této soustavy. Jinými slovy závisí na tom, do jaké míry dokáže jedinec kontrolovat své výkony, výsledky, odlišit správné od chybného. Zejména dětem a mládeži při tom pomáhají vnější regulační mechanismy, tedy kontrola a korekce zvenčí.

Zpětná informace o průběhu a výsledku je nutnou podmínkou účinného učení.

Nejčastěji se jako prostředek k poskytnutí zpětné vazby ve výchovně-vzdělávacím procesu užívá hodnocení, známkování, odměna a trest.

6.1 Odměna a trest

Prostřednictvím odměn a trestů zpevňujeme žádoucí formy chování a oslabujeme chování a jednání nežádoucí.

Odměna

- přináší jedinci uspokojení jeho potřeb, navozuje pocit libosti, zvyšuje jeho zájem,
- je spojena s určitým jednáním, chováním, které je žádoucí,
- vyjadřuje kladné společenské hodnocení jedincova chování a jednání.

Odměna povzbuzuje.

Odměna podporuje motivaci v žádoucím směru a z dlouhodobějšího hlediska je vhodnější a účinnější nežli trest. Motivační hodnota odměn se ovšem může měnit, někdy se jejich vliv vůbec nemusí projevit.

Odměna může mít rozmanitý charakter. Různé projevy uznání mají zpravidla vyšší, hlubší účinek než materiální odměny. Nedoporučuje se používat materiální odměny tam, kde je odměnou samotná činnost, protože by to mohlo vést k snížení vnitřní motivace žáka.

Při rozhodování o druhu udělené odměny bychom si měli uvědomit, že děti mohou chápat její hodnotu zcela odlišně než dospělí. Abychom zvolili vhodný druh odměny, musíme znát dobře individuální potřeby dětí. Nevhodně zvolená, věku a zájmům nepřiměřená odměna se může dítěte dokonce nepříjemně dotknout.

Odměnou pro dítě je to, co ono samo jako odměnu prožívá.



Příklad 16

Chlapec, který nerad a s obtížemi čte, byl na konci školního roku prarodiči odměněn hodnotnou knihou. Byl však samozřejmě nejen zklamán, ale cítil se i dotčen a byl rozhořčen, protože tento dar chápal jako připomenutí jeho handicapu a donucovací prostředek k lepším výkonům ve čtení.

Pozitivně působí různé pochvaly, poskytnutí určitých výhod v určitých situacích i možnost účastnit se práce na splnění určitého úkolu. Jestliže užíváme pochval, je vhodnější volit přirozenou upřímnou formu sdělení. Děti v případě okázalé pochvaly a přílišného vyzdvihování jejich zásluh pociťují zmatek, rozpaky, stydí se a tyto nelibé pocity by mohly vést až k opačnému účinku pochvaly. Chceme-li chválit před kolektivem, je navíc nutné zvážit sociální pozici dítěte. Pro dítě, které je skupinou odmítáno, má často pochvala před ostatními negativní sociální důsledky. Nepřátelství ostatních dětí se může zintenzívnit.



Příklad 17

Roman je ve třídě neoblíbený. Učitelka jej dnes při hodině přírodopisu za jeho výkon pochválila. Romana však pochvala nepotěšila. Po vyučování na něj spolužáci pokřikovali: „Ty šprte! Opovaž se za námi přijít!“ Roman by rád získal ve třídě kamarády. Rozhodl se proto, že příště se nebude snažit ve třídě svými výkony vyniknout.

Trest

- přináší jedinci omezení některých jeho potřeb, navozuje nelibost, frustraci,
- je spojen s určitým jednáním, chováním, které je nežádoucí,
- vyjadřuje negativní společenské hodnocení jedincova chování a jednání.

Trest je nutné odlišit od hrozby. Hrozba (trestu) svým nepříjemným charakterem brzdí nebo zcela blokuje nežádoucí chování. Na rozdíl od trestu má dítě kontrolu nad negativními důsledky svého chování a má šanci se jim vyhnout.

Trest určitou činnost potlačí, ale nepřekoná tendenci ji vykonávat.

Trest je činitel tlumící aktivitu, snižuje sebevědomí, vede zpravidla k vnějškové poslušnosti při vnitřním odporu. Může vyvolávat atmosféru strachu, agrese, únikové reakce (podvádění, záškoláctví, zapírání apod.), narušuje mezilidské vztahy. Trest působí krátkodobě.

Ve výchově se bez trestů neobejdeme. Je ovšem nutné používat je opatrně a s rozvahou, zvážit možné negativní následky. Doporučuje se trestat bezprostředně při výskytu nevhodných forem chování, seznámit žáky s vhodnými způsoby chování a kombinovat tresty s odměnami při výskytu žádoucího chování. Je důležité, aby trest byl dítětem přijat jako logický důsledek jeho provinění, ne jako zvlé vychovatele.

Stejnou odměnou či trestem nepostihujeme všechny jedince stejně.

Motivační účinek odměn a trestů je různý v závislosti na mnoha skutečnostech. Je to zejména osobnost žáka, osobnost učitele, jejich vzájemný vztah, dále charakter a množství odměn a trestů, situace a časový faktor.

Osobnost žáka

Tatáž odměna a trest má pro každé dítě jiný význam. Záleží na věku žáka, na jeho potřebách a zájmech, předchozích zkušenostech, osobnostních vlastnostech, momentálním duševním a fyzickém stavu i společenské roli, v níž se nachází. Stejně zákroky uplatňované ve všech případech se zdají být spravedlivé, ale skrývají nebezpečí, že budou neúčinné a nevhodné. Stejnými zákroky postihujeme každé dítě jinak. (Například úzkostní žáci jsou velmi citliví na používání trestů.)

Osobnost učitele

Čím má učitel u žáka větší autoritu a čím hlubší je jejich vzájemný vztah, tím vyšší účinek používaných trestů a odměn lze očekávat. Jinak bude reagovat dítě na výtku člověka, na jehož mínění mu velmi záleží, k němuž ho váže silné citové pouto (třeba rodič), a jinak na výtku člověka, který je mu lhostejný. Svou roli hraje i způsob výchovy (autoritativní nebo naopak liberální), celková emoční atmosféra a v neposlední řadě i chování učitele po udělení trestu. Učitel by měl i při využívání trestů vytvářet jinak příznivou emoční atmosféru, být důsledný a po udělení trestu by měl dát žákovi najevo, že se na jejich vzájemném vztahu nic podstatného nemění, že nezavrhuje celou osobnost, ale pouze některé jeho projevy. Není vhodné žákovi jeho provinění neustále bezdůvodně připomínat a vyčítat.

Charakter a množství odměn a trestů

Mají-li být odměny a tresty účinné, musí být přiměřené osobnosti a věku dítěte a vždy srozumitelné. Dítě by mělo cítit, že si odměnu zaslouží, že trest je oprávněný. V opačném případě nemůžeme počítat s posílením žádoucího a negací nežádoucího chování, ale spíše s projevy nesouhlasu a vzdoru.

Účinek odměn a trestů souvisí i s jejich množstvím, frekvencí a vzájemným poměrem. Příliš vysoká frekvence a převaha jednoho prostředku nad druhým vede zejména u trestů k postupnému snížení jejich účinnosti. Dítě na ně přestává reagovat a své chování nemění. Vhodnější a účinnější je také užívat rozmanitých a ne stále stejných odměn a trestů.

Úkol

Na základě vlastní zkušenosti najděte a popište alespoň jeden příklad účinného a jeden příklad neúčinného využití odměny a trestu. Své poznatky si запиšte a konzultujte s kolegy.



6.2 Hodnocení, zkoušení a známkování

Je vůbec třeba žáky zkoušet, hodnotit a klasifikovat, když se jedná o nesmírně stresující situace navozující negativní pocity? Pokusme se společně najít odpověď.

Tyto procesy jsou potřebné pro zprostředkování zpětné vazby pro žáka i učitele. Prostřednictvím různých metod verifikace a hodnocení

- učitel dostává informaci o tom, co žákovi (žákům) není zcela jasné, čemu nerozumějí, co je nutné znovu procvičit;
- žák získává představu o tom, zda byla jeho činnost úspěšná či nikoliv, v čem chyboval, co musí vylepšit. To je velmi důležitý předpoklad dalšího rozvoje žákovy osobnosti, jeho schopnosti autoregulace.

V důsledku této informace by měl být žák pozitivně motivován ke zvýšenému úsilí a lepšímu výkonu. Mnohdy však tomu tak není. Žák si na základě zkoušení a hodnocení utváří negativní postoj ke škole, je negativně motivován k učení. Někdy k tomu přispívá skutečnost, že učitel či žák chápou zkoušení a známkování jako trest nebo prostředek demonstrace nadřazeného postavení (moci) učitele, nikoliv správně jako prostředek zpětné vazby, diagnostickou pomůcku a motivační prostředek.

*Žák musí hodnocení
pociťovat jako
spravedlivé.*

Hodnocením rozumíme prisouzení hodnoty určitému výkonu, chování nebo vlastnosti žáka vzhledem k předem stanovenému kritériu. Kritéria hodnocení ovšem bývají vymezena obecně, specifikuje je každý učitel v konkrétních podmínkách.

Ve srovnání s pojmem známkování se jedná o pojem širší, zahrnující v sobě posuzování chování, výkonu a vlastností nejen na základě zkoušení, ale i pozorování v každodenní situaci. Může mít také podobu úsměvu či slovního komentáře ve třídě.

Jak je hodnocení žákem přijímáno, záleží do značné míry na jeho objektivitě a na situaci, v níž hodnocení provádíme (stejně jako u udělování odměn a trestů).

*Prostředek kontroly
a ověřování účinnosti
učebního procesu
a prostředek motivace
žáka k učení.*

Zkoušení je záměrně navozená situace, která slouží k zjišťování kvantity a kvality výsledků učení (kolik a jakých vědomostí a dovedností žák si žák osvojil, do jaké hloubky). Zkoušení aktivizuje úsilí a snahu žáka dosáhnout co nejlepších výsledků.

V praxi se užívají různé formy zkoušení. Při sestavování otázek a úkolů obsažených v testech, ústních i praktických zkouškách bychom měli dbát na to, aby neověřovaly jen paměťově osvojené vědomosti, ale verifikovaly i rozvoj logického a tvořivého myšlení a dále je rozvíjely.

K negativním stránkám zkoušení zjevně patří častá přítomnost úzkosti, strachu a trémy. Zkoušení je zátěžová situace, při níž má jedinec obavy z vlastního selhání, neschopnosti vyhovět požadavkům na něj kladeným, a v důsledku toho z negativního sociálního hodnocení a trestu. Negativní emoce zpravidla snižují žákův výkon. Abychom snížili tyto negativní jevy, mělo by být zkoušení a jakékoliv kontrolování ze strany učitele považováno za běžnou všední záležitost a měli bychom dodržovat základní pravidla **psychologie** (či hygieny) **zkoušky**, mezi něž patří:

- náležitá příprava na zkoušení (procvičit učivo, oznámit zkoušení dopředu),
- jasné a srozumitelné stanovení požadavků,
- rovnoměrně rozložené opakování a zkoušení,
- klidná příjemná atmosféra,

- individuální přístup,
- objektivita.

Otázka k zamyšlení



Analyzujte situace zkoušení, které navozujete ve vlastní vyučovací praxi (případně které jste zažívali sami jako studenti). Jsou při nich respektována výše uvedená pravidla psychologie zkoušky? Můžete z vlastní praxe vyvodit další pravidla k zmírnění psychické zátěže zkoušení a jeho zefektivnění?

Své nápady si запиšte:

.....

.....

.....

Ověřování osvojení učiva končí v našich školách většinou přidělením příslušné **známky**. Právě známky bývají často zdrojem konfliktů a nepříjemných emocí. Mají tedy vůbec své opodstatnění? K čemu slouží?

Známka má informovat samotného žáka, jeho rodiče i další instituce o úspěchu či neúspěchu (**informační funkce**). Ukazuje, zda žák může postoupit do vyššího ročníku či na vyšší stupeň školy (**administrativní funkce**). Umožňuje rozdělení žáků na slabé, průměrné a nadprůměrné (**diagnostická funkce**). Na základě známky mohou být zjištěny určité nedostatky či schopnosti žáků, zhodnocena obtížnost učiva. To umožňuje přizpůsobení výuky a změny osnov (**řídící funkce**). Znamka by měla aktivizovat žáka, zvyšovat jeho úsilí (**motivační funkce**) a utvářet přesnější představu žáka o sobě, rozvíjet schopnost hodnotit se (**funkce sebehodnocení**). Měla by také působit na utváření osobnosti a sociálních vztahů (**výchovná funkce**).

Z analýzy známek může učitel vysledovat některé důležité skutečnosti. Velké kolísání prospěchu je většinou důsledkem nestálé učební aktivity a motivace, rovnoměrné zhoršování svědčí o pravděpodobném nedostatku schopností nebo postupné ztrátě zájmu. Náhlá změna prospěchu v jednom předmětu může být důsledkem narušeného vztahu k danému učiteli, náhlá změna celkového prospěchu bývá důsledkem výrazné změny fyzického či psychického stavu, problémů v rodině apod. Analýza celkového studijního profilu nám dává informace o žákových schopnostech a zájmech.

Úkol



Analyzujte známky žáků Vaší třídy. Zamyslete se nad možnými příčinami případného snížení prospěchu v jednotlivých případech i v rámci celé třídy. Svá zjištění si zaznamenejte a přineste s sebou na konzultaci.

Úskalí školního známkování

O naplnění výše uvedených funkcí a pozitivním vlivu známek na rozvoj osobnosti žáka bychom mohli diskutovat.

*Vůči známkování jsou
vznášeny časté
námítky.*

*Známka nepřináší
dostatek informací.
Kvůli známce je žák
schopen podvodu.*

V naší společnosti má známka zavedenou dlouholetou **tradici** a funkci jakéhosi fetišu. V průběhu školního roku se stává každodenním tématem rozhovorů dětí a rodičů. Znamky hrají v životě dítěte významnou roli, zatímco v praktickém životě již zpravidla nikoho nezajímá, jak jsme ve škole prospívali.

Zdá se, že **není možné** podle prospěchu **předpovědět úspěšnost člověka v praxi** zejména proto, že známky často vyjadřují pouze množství osvojených vědomostí (ne stupeň rozvoje rozmanitých schopností). Dokonce se ukazuje, že mnozí jedinci ve škole úspěšní mají v budoucnosti tendenci zařadit se do průměru, opakovat to, co se žádá, neprojevat svůj názor a přesvědčení, nehledat netradiční řešení.

O motivační funkci známky lze úspěšně polemizovat. I když připustíme její pozitivní motivační hodnotu v případě dobrých známek, jedná se o **vnější motivaci**, spojenou ovšem i se strachem z trestu za špatné známky v případě neúspěchu. Cílem učení se stávají známky, nikoliv samotné poznání. Známkování nevede ke spolupráci.

Nepříznivý vliv na rozvoj osobnosti žáka má zejména špatná známka. Snižuje míru jeho motivace, negativně ovlivňuje postoj k učení, ke škole, k poznání. U žáků, kteří přes svou snaživost a píli nemají možnost získávat ve škole dobré známky, vedou opakované neúspěchy k pocitům nejistoty, snížení sebedůvěry, narušení sebeobrazu a vzniku **komplexu méněcennosti**. To souvisí často se vznikem pocitu školní diskvalifikace, kterou dítě může chápat jako diskvalifikaci společenskou.

Informační hodnota známky rovněž není příliš vysoká. Přináší sice informace o tom, na jaké úrovni žák či student zvládl učivo (většinou ve srovnání s výkony ostatních žáků), nevypovídá již ale mnoho o individuálním pokroku, o konkrétních vědomostech, dovednostech a schopnostech, o povaze a příčinách chyb a nedostatků ani o možných způsobech jejich odstranění.

Běžná klasifikace vykazuje navíc vysokou míru **subjektivity** (různá kritéria u různých učitelů, vliv oblíbenosti žáků, jejich věku, pohlaví, chování a jiných faktorů).

Uvědomění si těchto skutečností vedlo k tomu, že se již delší dobu v odborných pedagogických kruzích i širší veřejnosti diskutuje o pozitivních a negativních důsledcích známkování a hledání **alternativních způsobů hodnocení**. Jedním z nich je možnost užívání slovního hodnocení, které podrobně charakterizuje nejen stupeň osvojení učiva, jeho rozsah a kvalitu, ale obsahuje informace o žákových předpokladech, rozvoji jeho schopností i osobnostních vlastností, o přístupu k plnění úkolů, o jeho sociálních vztazích, o individuálním pokroku i o možnostech dalšího rozvoje a zlepšení.



Úkol K8

- a) *I když jsou nám jasná negativa známkování a vidíme nesporné výhody slovního hodnocení, přece jen se na většině škol známkuje. Proč asi?*

- b) Zamyslete se nad výše uvedenými skutečnostmi, zvažte další argumenty pro a proti známkování a slovnímu hodnocení, zaujměte vlastní stanovisko a pokuste se najít vhodné řešení.

Své nápady запиšte.

Místo pro vypracování úkolu:

.....

.....

.....

.....

Pokud nadále zůstáváme u běžného a navyklého způsobu pětistupňové klasifikace, je nanejvýš potřebné připojit ke známce psaný nebo slovní komentář sdělující další podrobnosti, nepoužívat známky jako trestu, vysvětlit dopředu kritéria známkování, hodnotit pozitivně i správné a tvořivé odpovědi, které se neshodují zcela s naším názorem, zajistit co nejrychlejší zpětnou vazbu (opravit písemky co nejdříve) a také to, aby žáci nepodváděli.

Shrnutí



- Zákon zpětné vazby říká, že zdokonalování výkonu v průběhu učení je určováno soustavou autoregulačních nebo regulačních procesů a zdokonalováním této soustavy. Nejčastěji se jako prostředek k poskytnutí zpětné vazby ve výchovně-vzdělávacím procesu užívá hodnocení, známkování, odměna a trest.
- Odměna přináší jedinci uspokojení jeho potřeb, je spojena s určitým jednáním, chováním, které je žádoucí, vyjadřuje kladné společenské hodnocení. U trestů je tomu naopak.
- Odměna podporuje motivaci v žádoucím směru, má povzbudivý vliv a z dlouhodobějšího hlediska je vhodnější a účinnější nežli trest.
- Trest tlumí aktivitu, snižuje sebevědomí, vede zpravidla k vnějšíkové poslušnosti při vnitřním odporu. Působí krátkodobě a mívá negativní vedlejší účinky.
- Motivační účinek odměn a trestů je různý v závislosti na mnoha skutečnostech.
- Hodnocení, zkoušení a známkování je prostředkem zpětné vazby pro žáka i učitele. Plní zejména motivační a regulační funkci.
- Hodnocením rozumíme přisouzení hodnoty určitému výkonu, chování nebo vlastnosti žáka vzhledem k předem stanovenému kritériu. Ve srovnání s pojmem známkování se jedná o pojem širší.

- Zkoušení je záměrně navozená situace, která slouží k zjišťování kvantity a kvality výsledků učení. Zkoušení je zátěžová situace. Abychom snížili negativní průvodní jevy, měli bychom dodržovat základní pravidla psychologie (či hygieny) zkoušky.
- Znamka má plnit funkci informační, administrativní, diagnostickou, řídicí, motivační, výchovnou a funkci sebehodnocení.
- Znamkování i slovní hodnocení v sobě skrývají jak pozitiva, tak i určitá negativa.



Kontrolní otázky a úkoly

1. *Vysvětlete podstatu působení odměn a trestů.*
2. *Srovnejte účinek odměn a trestů.*
3. *Uveďte základní pravidla pro efektivní užívání odměn a trestů.*
4. *Vysvětlete význam hodnocení, zkoušení a známkování.*
5. *Definujte proces hodnocení, zkoušení a známkování.*
6. *Popište pravidla psychologie zkoušky.*
7. *Charakterizujte funkce známkování.*
8. *Uveďte a zhodnoťte všechna pozitiva a negativa známkování ve srovnání se slovním hodnocením.*



Průvodce studiem

Na závěr této kapitoly si porovnejte své názory uvedené v řešení úkolu K8 s myšlenkami uvedenými v Klíči 8 na konci studijního textu. Jistě se vám podařilo splnit také všechny další úkoly, které jsou v této kapitole uvedeny. Je ale docela pravděpodobné, že cítíte potřebu otázku odměňování a trestání či hodnocení a známkování s někým prodiskutovat. Nic vám nebrání! Alespoň si svůj názor upřesníte a budete moci kvalifikovaně argumentovat, až se tímto tématem budeme zabývat v rámci naší společné konzultace.



Pojmy k zapamatování

- zpětná vazba
- odměna
- trest
- hodnocení
- zkoušení
- psychologie (hygienu) zkoušky
- známkování
- slovní hodnocení

7 Styl učení

Cíle

Po prostudování této kapitoly budete umět:

- vysvětlit rozdíl mezi pojmy styl učení a kognitivní styl,
- určit vlastní kognitivní styl,
- charakterizovat sedm základních typů inteligence podle H. Gardnera,
- popsat základní pravidla podporující efektivitu učení.



7.1 Styl učení a kognitivní styl

Prostřednictvím četných výzkumů bylo zjištěno a potvrzeno, že děti a vůbec všichni lidé se neučí stejným způsobem. Každý jednotlivec, má-li možnost, **volí si takové způsoby učení, které jsou pro něj nejúčinnější a nejspolehlivější.** Vytváří si tak svůj **specifický styl učení.**

Podle Mareše (1998) jsou to *postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, poslušností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou (pružností).* Vyvíjejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně.

Své styly si člověk zpravidla neuvědomuje, systematicky neanalyzuje a promyšleně je nezlepšuje. Případají mu samozřejmé, běžné, navyklé, jemu vyhovující.

Pro každého jedince je určitý styl typický a relativně stálý, přesto se v závislosti na povaze konkrétního učiva a úkolu mění. Specifické učivo si vyžaduje specifický postup při učení.

Příklad 18

Když jste se měli učit dějiny literatury jistě jste používali jiné metody nežli při procvičování učiva z matematiky. Pro dějiny literatury jste asi volili podtrhávání textu, výpisky, hlasitou reprodukci, interpretaci obsahu, zatímco pro matematiku spíš opakované řešení problémů a příkladů.

Od pojmu styl učení je nutné odlišit pojem **kognitivní styl.** Kognitivní styl je charakteristický způsob, jímž lidé vnímají a zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se. Jinak řečeno jak organizují a řídí své zpracovávání informací a zkušeností.

I když existovaly tendence ztotožňovat pojmy kognitivní styl a styl učení, není možné s tím souhlasit, protože podle uvedeného vymezení v sobě styly učení zahrnují vedle složky kognitivní i složky motivační, osobnostní, sociální aj.

Pojem styl učení bychom mohli v tomto smyslu chápat jako pojem nadřazený pojmu kognitivní styl a metoda učení.



Metoda učení žáka by měla odpovídat zvláštnostem jeho kognitivního stylu.

Ve shodě s Marešem je možné chápat kognitivní styly jako speciální složku stylů učení, složku, která je převážně vrozená, obtížně ovlivnitelná. V literatuře se setkáváme s pojmem učební typ, který je často chápán a vymezován stejně jako pojem kognitivní styl. Jsou rozlišovány různé učební typy, například zrakový, sluchový a praktický.



Pasáž pro zájemce

V poslední době se i u nás začíná věnovat pozornost vztahu individuálního kognitivního typu, stylu učení a výsledků učení. Podrobnější informace včetně podnětů k určení individuálního kognitivního typu a učebního stylu naleznete například v těchto publikacích:

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998.

VESTER, F. *Myslet, učit se... a zapomínat?* Plzeň : Nakladatelství Fraus, 1997.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997.

Dále je možné využít internetových zdrojů, kde je možné například nalézt Rottenfusserův test „Urči si svůj styl učení“

(adresa: www.poradna-lasky.cz/testy/index_new.php) nebo Kolbův test učebního stylu (adresa: www.bohemica.com/essays/diagnostika.htm)

7.2 Gardnerova teorie mnohočetné inteligence

Vymezení kognitivních stylů má velmi blízko k teorii mnohočetných inteligencí Howarda Gardnera, která je přijímána dalšími psychology a stala se základem některých didaktických koncepcí (např. integrovaná tematická výuka S. Kovalikové a K. Olsenové).



Úkol

Vy sami jste se s touto teorií setkali v Obecné psychologii v kapitole 2.5 Myšlení. Vzpomenete si, jaké typy inteligence rozlišuje? Pokuste se o to!

Pokud se vám to nepodařilo, čtete pozorně následující text, kde budeme jednotlivé typy charakterizovat zejména s přihlédnutím k činnostem, v nichž se dané schopnosti projevují a jimiž je lze také rozvíjet.

Každý z nás přijímá a zpracovává informace jiným způsobem.

Podle Gardnera má každý člověk přinejmenším sedm typů inteligence, které jsou na sobě relativně nezávislé, vázané na různé oblasti mozku, s vlastním průběhem vývoje (Kovaliková, 1995). Gardner chápe inteligenci jako soubor dovedností, které člověku umožňují najít a vyřešit skutečné problémy nebo obtíže, s nimiž se setkává. Není tedy možné chápat následující typy inteligence jako vstupní informační kanály, jako smysly. Musíme odlišovat to, jak žáci informace zachycují prostřednictvím smyslů (zrakových, sluchových, kinestetických, taktilních a jiných), od toho, jak je potom v mozku zpracovávají.

Do dlouhodobé paměti proniknou jen informace, které si žák utřídil a přehodnotil.

Získané informace, které si chceme uchovat v paměti, zpravidla strukturuje do logických smysluplných celků. Tyto celky mohou být lidským mozkiem zpracovávány různým způsobem, přičemž pro každého může být nejvýznamnější jiný způsob zpracování informace. Podle toho rozeznává Gardner sedm základních typů inteligence:

Logicko-matematická inteligence

Zpracování informace probíhá především na základě vnímání struktury logických či matematických vztahů, uspořádávání a třídění předmětů, odhadování jejich množství, chápání číselných symbolů, porozumění jejich významu, kvantitám a číselným operacím.

Z hlediska ontogenetického vývoje se tento typ projevuje brzy a nejproduktivnější období končí kolem čtyřicítky. Mezi činnostmi, kterými se u dětí projevuje a zároveň dále rozvíjí tento typ inteligence patří:

- oblíbené časté a rychlé počítání aritmetických příkladů z hlavy,
- jakékoli početní činnosti,
- výpočet šancí a pravděpodobností,
- řešení logických hádanek a problémů,
- šachy, dáma a jiné strategické hry,
- vymýšlení různých experimentů,
- hledání odpovědí na otázky typu „Kde končí vesmír“, „Co se stane, až zemřeme“,
- odhadování množství aj.

Jazyková (lingvistická) inteligence

Jazykové nadání představuje v tradičním vzdělávání nezbytný předpoklad k úspěchu. Spočívá ve schopnosti užívat různých stránek jazyka, chápání významu slov a pojmů.

Takto nadané děti se věnují rády a úspěšně například těmto činnostem (které současně jazykovou inteligenci dále rozvíjejí):

- psaní (dopisů, deníku, povídek, básní, tvorba vlastního časopisu, ...),
- čtení,
- vyhledávání informací z příruček, novin, encyklopedií,
- snadné zapamatování si jmen, míst, dat, podrobností,
- sdělování a vysvětlování nových poznatků a názorů,
- vymýšlení fantastických historek, vyprávění vtipů a příběhů,
- řešení i sestavování křížovek, přesmyček, slovních hříček a hádanek.

Prostorová (zraková) inteligence

Stejně jako předchozí je i tento druh inteligence důležitý pro zapamatování a řešení problémů. Spočívá ve schopnosti představit si něco, tj. schopnosti přesně vnímat vizuální stránku světa, zpracovat tento počáteční vjem a znovu oživit jeho jednotlivé stránky i bez momentální přítomnosti příslušného podnětu. Spojovacím článkem s řečí nejsou zvuky, ale obrazy. Tyto zrakové a prostorové představy jsou mnoha vědci považovány za primární zdroje myšlení. Tento názor podporuje i skutečnost, že mnoho světově proslulých vědců (např. Einstein) proniklo k podstatě nějakého problému spíše na základě prostorového modelu (představování

Intelligenční testy zkoumají nejčastěji inteligenci matematicko-logickou, verbální a prostorovou.

si předmětu z různých úhlů „vnitřním zrakem“) než matematickým myšlením.

Příklady činností, které rozvíjejí prostorovou představivost a v nichž takto nadané děti vynikají:

- umělecké aktivity (výtvarná činnost),
- kreslení – přesné podoby lidí nebo věcí,
- čtení i tvorba map, navigování,
- užívání nákresů a plánů,
- vytváření názorných schémat jakékoli informace,
- jasné zrakové představy při přemýšlení,
- hry se skládačkami, bludišti,
- snadno si pamatují informace vizuálního charakteru (filmy, fotografie, obrazy, ...).

Tělesně pohybová (kinestetická, fyzická) inteligence

Fyzická aktivita těsně souvisí s kognitivními procesy a příznivě ovlivňuje učení.

Jedná se hlavně o schopnost vysoce diferencovaně a obratně používat svého těla jak pro sebevyjádření, tak pro činnosti zaměřené k nějakému cíli (mim, herec, atlet), a dále schopnost dovedně zacházet s předměty.

Pro děti s dobrou tělesně-pohybovou inteligencí je typické například:

- mají v oblibě různé pohybové aktivity (plavání, turistiku, jízdu na kole, ...),
- jsou úspěšné ve sportech, tanci,
- jsou neustále v pohybu, vrtí se, podupávají si,
- jsou zručné při manuálních, rukodělných činnostech,
- dobře napodobují gesta, pohyby, chování jiných lidí.

Hudební inteligence

Výcvik ve čtení not pomáhá k rozvoji čtení a matematiky (Fischer, 1997).

Projevuje se ve schopnosti správně intonovat, zapamatovat si melodii, rytmus, tóny a skladbu. Sluchové, rytmické a hudební představy jsou poměrně přesné, žák si je snadno vybavuje. Obsah přijímaných informací je u jedinců hudebně nadaných často převáděn do podoby rytmických a intonačních vzorců zejména v případě, kdy je například jazyková inteligence na poměrně nízké úrovni. Složitý text převedený do melodické či rytmické podoby je pak pro žáka mnohem lépe zvládnutelný. Naopak monotónní výklad učitele neumožňuje těmto žákům efektivní zpracování přijímaných informací.

Pro hudebně nadané děti je charakteristické, že:

- umí hrát a improvizovat na hudební nástroj,
- umí intonovat, pamatují si melodie,
- rozeznají chybnou intonaci,
- rády, často a pěkně zpívají,
- udrží rytmus,
- učí se často při hudbě a vyžadují tzv. zvukovou kulisu apod.

Interpersonální inteligence

Projevuje se jako schopnost chápat druhé, všímat si chování, pocitů a motivace jiných lidí, rozlišovat mezi nimi, rozlišovat jejich nálady, temperamenty, záměry. Díky této schopnosti dokáže například dospělý jedinec velmi vhodně aplikovat neadekvátnější způsoby jednání v sociální skupině, dokáže ovlivnit heterogenní skupinu jedinců s různými stanovisky apod. Rozvíjí se později než ostatní typy. Podle Piageta (viz Fisher, 1997, s. 21) to dříve neumožňuje právě egocentrismus typický pro malé děti (tedy neschopnost vnímat svět jinak než ze svého vlastního hlediska).

Pro jedince s rozvinutou interpersonální inteligencí je při řešení problémových situací i při nabývání nových poznatků velmi důležité mít možnost spolupracovat s ostatními, sdělovat si vzájemně svá stanoviska a srovnávat je.

Činnosti, které umožňují takto nadaným jedincům prokázat své kvality a zároveň rozvíjejí interpersonální dovednosti:

- navazování a udržování mnoha společenských kontaktů a přátelství,
- četné mimoškolní aktivity,
- zapojování se do skupinových her,
- společná práce v týmu, diskuse, společné řešení problémů,
- naslouchání druhým a diskuse s nimi,
- pomoc druhým při učení a řešení problémů,
- péče o jiné děti, lidi, kteří potřebují pomoc aj.

Intrapersonální (metakognitivní) inteligence

Podle Fishera je metakognice pravděpodobně nejdůležitější stránkou lidské inteligence, protože se v ní uplatňují všechny ostatní formy inteligence.

Intrapersonální inteligence spočívá v uvědomění si svého „Já“, ve schopnosti zkoumat a znát své vlastní myšlenky, pocity a motivy vlastního chování. Také tento typ inteligence se rozvíjí postupně v souvislosti s rozvojem jeho „Já“. Růst metakognitivního poznání je podle Fishera klíčovým činitelem v úspěšném učení – v umění plánovat, předvídat, pamatovat si a zjišťovat (Fisher, 1997, s. 22).

Děti, které jsou intrapersonálně nadané,

- projevují smysl pro nezávislost nebo mají silnou vůli,
- mají vyhraněné názory,
- jsou rády samy (věnují se svým osobním zájmům, učení, projektům),
- jdou svou cestou ve způsobu oblékání a chování, zaujímají vlastní postoje apod.

Chceme-li podnítit rozvoj těchto dovedností, bylo by vhodné motivovat děti k tomu, aby si:

- vedly osobní deník nebo záznamy,
- stanovovaly osobní cíle a kontrolovaly jejich dosažení,

Rozvoj inter- a intrapersonální inteligence je vázán na kulturní a sociální podmínky života jedince.

*Jednotlivé typy
inteligence se
vzájemně ovlivňují.*

- plánovaly využití času,
- předvídaly,
- uvědomovaly si, co znají, umí, dokážou a co ještě chtějí znát, umět, . . . ,
- povídaly o svých citech, náladách a rozuměly jim apod.

Jednotlivé typy inteligence nelze chápat izolovaně. Rozvoj jedné oblasti schopností zpravidla působí i na rozvoj schopností dalších. Při zamyšlení se nad uvedenými druhy inteligence dále zjistíme, že řešení rozmanitých životních situací i učebních úkolů od nás vyžaduje rozvinuté dovednosti v oblasti všech typů inteligence. Efektivita učení je do značné míry závislá na schopnosti přijímat, chápat, tolerovat názory ostatních jedinců, spolupracovat s nimi a učit se od nich na jedné straně, na druhé straně na schopnosti uvědomovat si a chápat vlastní myšlenkové struktury, procesy i vnitřní pocity, motivy, osobní hodnoty a cíle. Stejně tak je potřebné pochopit logické a matematické vztahy mezi různými jevy, komunikovat, pracovat s vizuálními představami apod. Proto je důležité poskytnout dítěti podmínky pro rozvoj všech uvedených typů inteligence, zároveň ovšem respektovat interindividuální rozdíly v rozmanitosti způsobů přijímání a zpracování informací a řešení problémů.



Otázka k zamyšlení

Na základě výše uvedené charakteristiky sedmi typů inteligence posuďte pro vás charakteristické projevy a pokuste se charakterizovat vlastní kognitivní styl. Své závěry prodiskutujte s kolegy.

7.3 Podmínky efektivního učení

Ve školství se mnoho učitelů neustále snaží hledat optimální metodu, která by byla efektivní pro všechny žáky. Z předchozího textu ale vyplývá, že nikdy nebude vzhledem k individuální rozmanitosti kognitivních stylů a existenci mnohočetné inteligence tohoto cíle dosaženo. Chceme-li tedy zabezpečit ideální podmínky pro učení každého žáka, musíme tuto skutečnost vzít na vědomí a vhodnou strukturací výuky mu zároveň **nabídnout možnost volby přijatelného způsobu zpracování informací.**

Shrneme-li předchozí poznatky a uvědomíme-li si rovněž specifické potřeby učení se různému učivu, můžeme konstatovat, že neexistuje jediná správná obecně aplikovatelná metoda. Pro učení se různým předmětům, různému učivu a pro každého člověka jsou efektivní odlišné metody, proto je nutné osvojit si různé metody a ty na základě zkušenosti vhodně aplikovat.

Přesto lze vyvodit několik obecných pravidel podporujících efektivitu učení. Lepšímu pochopení a uložení poznatků do dlouhodobé paměti pomáhá:

- strukturace nových informací, poznatků,
- snaha o pochopení vzájemných vztahů mezi jevy,

*Učitel by měl žákovi
pomoci najít efektivní
styl učení.*

- důsledné uvědomělé propojení nového učiva s dříve získanými poznatky,
- vysvětlení, ujasnění pojmů na konkrétních příkladech,
- vědomá kontrola činnosti a jejích výsledků (je důležité identifikovat chyby a jejich příčiny, neboť analýza chyb pomáhá k lepší sebekontrolě a pokrokům v učení),
- výběr a zapsání hlavních myšlenek a jejich uspořádání, eventuálně vypracování schémat,
- aktivní způsoby opakování (praktická aplikace poznatků, ústní či písemné sdělení),
- rozmanitost forem procvičování a opakování,
- vhodné časové rozvržení opakování,
- respektování individuální výkonové křivky.

Shrnutí



- Styly učení jsou postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou (pružností).
- Vyvíjejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně. U téhož žáka se můžeme setkat s projevy různých stylů učení v závislosti na povaze učebního úkolu.
- Kognitivní styly jsou charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají a zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se. Jde o speciální složku stylů učení, která je převážně vrozená, obtížně ovlivnitelná.
- Vymezení kognitivních stylů má velmi blízko k teorii mnohočetných inteligencí H. Gardnera, který rozlišuje sedm základních typů inteligence: logicko-matematickou, jazykovou, prostorovou, tělesně pohybovou, hudební, interpersonální a intrapersonální.
- Chceme-li zabezpečit ideální podmínky pro učení každého žáka, měli bychom mu nabídnout možnost volby přijatelného způsobu zpracování informací.
- Přesto lze vyvodit několik obecných pravidel podporujících efektivitu učení.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Definujte a odlište od sebe pojmy styl učení a kognitivní styl.*
2. *Charakterizujte jednotlivé typy inteligence podle H. Gardnera.*
3. *Jaká obecná pravidla platí pro lepší pochopení a zapamatování učiva? Pokuste se dodržovat je při vlastním učení!*





Průvodce studiem

Blahopřeji vám, jestliže jste dokázali zodpovědět všechny otázky! Zvládli jste spoustu nových pojmů, osvojili si náročné, ale jistě zajímavé učivo. Určitě jste se pokusili analyzovat svůj styl učení a při dalším učení budete moci využít poznatků z této kapitoly ke zlepšení vaší metody učení. Nezapomeňte, že je velmi důležité, aby vaše metoda učení byla adekvátní vašemu individuálnímu kognitivnímu typu.



Pojmy k zapamatování

- styl učení
- kognitivní styl
- metastrategie učení
- logicko-matematická inteligence
- jazyková (lingvistická) inteligence
- prostorová (zraková) inteligence
- tělesně pohybová (kinestetická) inteligence
- hudební inteligence
- interpersonální inteligence
- intrapersonální inteligence

8 Vliv emocí na proces učení

Cíle

Na základě nastudování této kapitoly dokážete:

- pochopit význam emocí pro proces učení,
- zmapovat příčiny vzniku negativních emocí,
- uvědomit si konkrétní důsledky nudy, hněvu, strachu a úzkosti,
- charakterizovat základní pravidla pro rozvoj pozitivních emocí ve třídě.



Naše emoce působí na veškeré poznávací procesy i motivaci, ve svých důsledcích ovlivňují tedy také školní výkon a spokojenost žáků ve škole. Jestliže je žák příjemně naladěný, prožívá pozitivní city a emoce (pocit radosti, uspokojení, bezpečí, ...), odráží se to pozitivně na zlepšení přesnosti jeho vnímání, schopnosti vybavovat si představy, asociovat, ukládat poznatky do paměti, pohotově myslet a adekvátně reagovat, rovněž únava se dostavuje později. Jestliže však pociťuje strach, napětí, ohrožení apod., je zpravidla blokována jeho myšlenková činnost i průběh ostatních kognitivních procesů, únava se dostavuje daleko rychleji. Negativní vliv na výkon jedince však mají i příliš intenzivní pozitivní emoce.

Je žádoucí ve škole podněcovat vznik pozitivních emocí střední intenzity.

Příklad 19

Radostný afekt (příliš velká radost) nám znemožní se soustředit, něco si zapamatovat, adekvátně reagovat.



Úkol

V obecné psychologii jste se zabývali problematikou emocí. Vzpomenete si, jaké emoce rozlišujeme? Jak souvisí s temperamentem? Odpovězte a odpověď запиšte:



.....

.....

.....

Pokud jste nedokázali samostatně odpovědět, podívejte se do studijní opory z obecné psychologie, kapitola 3. Osobnost a emoce.

8.1 Vliv negativních emocí na proces učení

Jestliže je v zájmu optimalizace podmínek učebního procesu vytvářet příjemnou atmosféru naplněnou pozitivními emocemi střední hodnoty, je důležité vyvinout úsilí k zamezení rozvoje příliš intenzivních negativních emotivních reakcí. Ve škole se jedná především o strach, úzkost, nudu, zlost a hněv.

*Někdy nás přepadá
tréma, úzkostné napětí
s neschopností
soustředit se. Napětí,
které naopak
mobilizuje naše síly,
nazýváme
předzkouškový stav.*

Strach a úzkost

Školní prostředí spojené s očekáváními a požadavky na chování a výkon jedince je naplněno řadou podnětů a situací, které vzbuzují **strach, úzkost a trému** jako vysoký stupeň úzkostnosti. **K rozvoji strachu ve škole přispívá** zejména vyučovací styl založený na přísnosti, časté stresové situace, nestrukturovanost učiva a požadavků učitele a nízká úroveň znalostí a připravenosti žáka (např. neměl-li možnost se připravit). Pocit strachu a úzkosti může u jedince vyvolávat různé reakce. U jednoho zvýšenou aktivitu, agresi, únik ze situace, u jiného pasivitu, vytěsnění z vědomí. U mnohých žáků má negativní důsledky na školní výkon. Každý z nás má jinou míru tendence k úzkostné reakci. Někteří jedinci prožívají úzkost velmi často, při sebemenším podnětu ohrožení. Hovoříme o úzkostných jedincích a úzkostnosti jako relativně stálé vlastnosti osobnosti.

Žáci s vysokým stupněm úzkostnosti se nacházejí v obtížné situaci. Nepříjemně prožívají nejen písemky, zkoušení, ale také situaci domácí přípravy na vyučování. Je pro ně časově náročná, dlouho se rozhodují, těžce překonávají stavy napětí, trpí obavami, že zapomněli něco důležitého. To je provázáno nesoustředěností, poruchami paměti a schopnosti přesného uvažování i poruchami spánku a zvýšenou unavitelností. Na učitelovy dotazy se snaží odpovědět co nejrychleji.

Těmto dětem pomáhá, když pracují v klidné, bezpečné atmosféře, nemusí vystupovat před velkou skupinou, mají jasné pokyny a požadavky od učitele, přehledně strukturované učivo a dostatek času na vypracování úkolu (testu).



Otázka k zamyšlení

Občas ovšem slýcháváme také takové názory, že strach patří ke škole a že bez něj by děti nebyly dostatečně motivované k učení. Opravdu bylo výzkumně ověřeno, že v jistých případech určitá míra úzkosti přispívá ke zvýšení výkonové motivace a dosažení vyššího výkonu. Byla také zjištěna závislost účinku úzkosti na charakteru úkolu (v humanitních oborech se negativní vliv strachu a úzkosti projevil daleko méně než v ostatních). Jak působí strach a úzkost na váš výkon? Co Vám osobně napomáhá pro snížení míry strachu a úzkosti? Prodiskutujte s kolegy.

Negativní vliv na školní výkon má také prožívání intenzivního **hněvu a zlosti**. Tento nepříjemný pocit prožíváme občas všichni. Dostavuje se zejména v situacích, kdy:

- s námi někdo špatně zachází, ubližuje nám psychicky či fyzicky,
- někdo porušuje dohodnutá pravidla,
- není možné (nebo jen s obtížemi) dosáhnout něčeho, co chceme, potřebujeme.

Jestliže analyzujeme případy, v nichž jsme se rozhněvali či pociťovali zlost, zjistíme, že v některých situacích nám tento náš emocionální stav a následná reakce pomohly vyřešit problém, zatímco jindy se v důsledku našeho chování vzniklý konflikt ještě prohloubil. Na základě intenzity a účinku rozlišujeme hněv produktivní a neproduktivní.

Produktivní hněv je podněcující, žádoucí, zvyšuje naše úsilí a aktivitu, vede k promyšlenějšímu jednání, argumentaci, konstruktivnímu řešení.

Naopak **hněv neproduktivní** je nežádoucí, nezdravý. Zpravidla se jedná o velmi silný prožitek vzteku, nenávisti a hořkosti, který je doprovázen nepříjemnými fyzickými stavy. V důsledku toho nejsme schopni správně posoudit situaci a adekvátně reagovat. Jednáme nekonstruktivně, nevhodně, svým chováním vyvoláváme hněv i u partnera. Tím konflikt neřešíme, ale prohlubujeme.

Proto je velmi důležité, abychom usměrňovali intenzitu tohoto emočního prožitku. Není dobré řešit aktuální problémy ve stavu zlostného afektu. Vždy bychom si měli situaci rozebrat a najít vhodná řešení.

Problém, který byl příčinou hněvu, by neměl zůstat bez následného řešení.



Otázka k zamyšlení

Vzpomínáte si na nějakou nedávno minulou situaci, v níž jste pociťovali hněv či zlost? Co bylo příčinou vašeho rozčarování? Pokuste se přesně a konkrétně vymezit jádro problému. Vidíte nějaké východisko? Pokuste se zformulovat své požadavky ve vztahu k osobě, která byla příčinou vašeho nedávného hněvu. Je tento požadavek uskutečnitelný? Pokud se domníváte, že ano, pokuste se to dané osobě vhodně, klidně ale jasně sdělit.

Ve vyučování se žáci občas také **nudí**. Nepříjemný prožitek nudy se dostavuje tehdy, kdy žák není dostatečně motivován, nevidí smysluplnost a osobní přínos daného učiva (chce se dozvědět něco jiného, co má pro něj větší význam) nebo jestliže je výklad monotónní či málo srozumitelný, vyučování jednotvárné a nepodněcující aktivitu žáka. U žáků integrovaných může být příčina v nedostatečném individuálním přístupu a nevhodně zvolených metodách výuky.

Nuda pramení zejména z neuspokojení žákovy potřeby poznání a činnosti.

Vzniku nudy napomáhají také různé sociální faktory jako nezájem a nuda ostatních spolužáků, školní klima, postoj rodičů ke vzdělávání i kulturní úroveň rodiny.

Jestliže se žák nudí, snaží se tento nepříjemný prožitek překonat, což **se projevuje** tzv. rozptýlenou aktivitou (hra, četba pod lavicí, piškvorky, bavení se, kreslení, psaní psaníček atd.) nebo zahloubáním se do vlastních myšlenek (plánů, fantazií, přemýšlení o zajímavějších věcech). Někdy se projeví agresivitou, která je namířena proti učiteli, spolužákům nebo pomůckám a školnímu zařízení (vyrývání do lavice, ničení pomůcek, házení předměty apod.).

Učitelé pak často na takové projevy reagují napomínáním, výtkami a trestáním žáků, ale přitom si neuvědomují, že zdrojem vyrušování a nevhodného chování je zpravidla žákova nuda vzniklá metodickou chybou a nedostatečným motivačním působením samotného učitele.

Korespondenční úkol 5

Provedte na vašem pracovišti malý průzkum frekvence výskytu, příčin a projevů nudy například pomocí krátké anonymní písemné ankety u žáků (učňů, studentů). Výsledky ankety písemně zpracujte. Podle možností pak výsledky ankety s vašimi žáky prodiskutujte.



*S. Kovaliková
požaduje vytvoření
neohrožujícího
„mozkově
kompatibilního“
prostředí.*

8.2 Úsilí o příznivou emoční atmosféru

Jestliže víme, že pozitivní emoce přispívají ke zlepšení školního výkonu, bude jistě v našem zájmu vytvořit příznivé prostředí. K tomu přispějeme zejména když:

- budeme schopni empatie, tedy vžít se, vcítit se do situace a psychologického stavu žáka či studenta, pochopíme jeho starosti, problémy, důvody určité formy chování apod.,
- budeme mít a projevíme smysl pro humor (ten je ve školách stále vzácný, přitom humor napomáhá uvolnění, odstranění únavy, spoluvtváří pozitivní sociální vazby, motivuje),
- dáme žákům najevo náš pozitivní vztah a náklonnost a budeme je oslovovat křestním jménem místo příjmení,
- didakticky zpracujeme učivo tak, aby bylo pro žáka zajímavé, atraktivní, aktuální, smysluplné a přitažlivé,
- místo stálého a pouhého poukazování na chybu budeme žákovi pomáhat dosahovat úspěchů a užívat častěji odměn než trestů,
- se žáci budou moci cítit příjemně a bezpečně v prostoru „své“ třídy (včetně estetické úpravy třídy),
- jsou společně vytvořena a všemi respektována pravidla vzájemného soužití (mezi základní pravidla soužití ve třídě s integrovanou tematickou výukou zařazuje S. Kovaliková princip důvěry, pravdivosti, aktivního naslouchání, neshazování (či vzájemné úcty a respektování) a princip osobního maxima).



Otázka k zamyšlení

Na základě uvedených pravidel zhodnoťte, zda svým přístupem k žákům podporujete vznik pozitivní emoční atmosféry.

Jak chápete obsah základních pravidel soužití podle S. Kovalikové? Zapište si své názory a podělte se o ně s kolegy. Vaše pojetí prodiskutujeme na společné konzultaci.



Shrnutí

- Charakter a výsledek procesu učení je významně ovlivňován našimi emocionálními stavy.
- Pozitivní emoce střední intenzity zvyšují školní výkon a spokojenost žáků ve škole.
- Negativní a příliš intenzivní pozitivní emoce působí negativně na kognitivní schopnosti a proces učení.
- Negativní účinek byl zjištěn zejména u strachu, úzkosti, hněvu, zlosti a nudy.
- K rozvoji strachu ve škole přispívá zejména vyučovací styl založený na přísnosti, časté stresové situace, nestrukturovanost učiva a požadavků učitele a nízká úroveň připravenosti žáka. Zvláštní pozornost vyžadují úzkostní žáci.

- Hněv a zlost se dostavuje, když nám někdo ubližuje, porušuje dohodnutá pravidla nebo není možné dosáhnout vytýčeného cíle. Rozeznáváme hněv produktivní a neproduktivní.
- Nuda pramení z nedostatečné motivace a monotónního vyučování.
- Učitel by měl vytvářet příjemnou emoční atmosféru na základě empatie, smyslu pro humor, pozitivního vztahu k žákům, zajímavosti učiva, úspěchu a odměňování žáků, péče o dodržování dohodnutých pravidel.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Popište, jaký význam mají pozitivní a negativní emoce pro proces učení.
2. Co podporuje ve škole vznik strachu a úzkosti? Popište vhodný přístup k úzkostným žákům.
3. Jaké jsou příčiny vzniku hněvu a zlosti? Definujte produktivní a neproduktivní hněv.
4. Z čeho pramení a jak se projevuje nuda u žáků?
5. Charakterizujte základní pravidla pro rozvoj pozitivních emocí ve třídě.



Průvodce studiem

Dozvěděli jste se, jak je pro efektivitu procesu učení důležité naše emoční naladění. Dostali jste několik námětů k tomu, jak vytvořit ve vyučování příjemnou atmosféru. Pokud se vám podaří uvést všechny náměty do praxe, měl by se následně zvýšit zájem žáků o vaši výuku a vám by to mělo přinést ještě větší radost z vaší práce.

Jsou ovšem skutečnosti, které nám nedovolí prožívat každý den v zaměstnání radost a pohodu. Právě o tom se budeme bavit v následující kapitole.



Pojmy k zapamatování

- úzkost
- strach
- úzkostnost
- hněv
- zlost
- nuda
- pozitivní emoční atmosféra



9 Jak pečovat o duševní zdraví

Cíle

Po prostudování této kapitoly dokážete:

- porozumět pojmům duševní zdraví, stres, stresory,
- pochopit význam duševní hygieny pro práci učitele a zdravý rozvoj žáků,
- objasnit podstatu, příčiny a projevy syndromu vyhoření („burnout efektu“),
- pochopit základní strategie překonání stresu a prevence syndromu vyhoření,
- popsat základní relaxační techniky,
- rozeznat chyby ve vlastní životosprávě, denním režimu, způsobech chování, myšlení a prožívání.



Duševní zdraví je možné chápat jako stav, kdy všechny duševní pochody probíhají optimálním způsobem, harmonicky, umožňují správně odrážet vnější realitu, přiměřeně a pohotově reagovat na všechny podněty a řešit běžné i nenadálé úkoly, stále se zdokonalovat a mít pocit uspokojení ze své činnosti. Pojem duševního zdraví bývá často ztotožňován a zaměňován s pojmem **duševní rovnováha** či **duševní vyrovnanost**. Nevyrovnaní lidé volí často nevhodné obranné mechanismy pro zvládnutí zátěžových situací. Jsou často nesoustředění, ztrácejí přehled o situaci, nejsou schopni ji dobře analyzovat.

Vyrovnaný člověk dokáže vnímat svět objektivně a snadněji překonává překážky.

Problematikou péče o duševní zdraví člověka se zabývá **psychohygienu**. Psychohygienou (duševní hygienou) rozumíme obvykle soubor propracovaných pravidel a rad, které slouží k udržení, prohloubení nebo znovu-získání duševního zdraví, duševní rovnováhy.

Pozitivní vliv dodržování formulovaných pravidel se projevuje:

- v prevenci somatických a psychických nemocí (jsou prokázány oboustranné vazby mezi duševní vyrovnaností a somatickými nemocemi),
- v oblasti sociálních vztahů (nevyrovnaní jedinci jsou často původci konfliktů, na sociální okolí negativně působí jejich přecitlivělost, předrážděnost, úzkostlivost),
- v kvalitě pracovního výkonu (zejména v sociálních profesích) – vliv na schopnost koncentrace, únavu, tvořivost, plánovitost, pečlivost apod.,
- v subjektivním pocitu spokojenosti.

Průvodce studiem

Naše duševní zdraví je každý den ohrožováno působením mnoha podnětů, tzv. stresorů. O problematice stresorů, stresů, zátěžových situací a reakcích člověka na ně jste se již dočetli v učebním textu z Obecné psychologie.



Není tedy nutné tyto termíny znovu vymezovat. Pokud si nejste jisti, zda je dobře chápete, vyhledejte znovu kapitulu Osobnost, motivace a zátěžové situace a znovu si je připomeňte.

Pokud umíte vysvětlit pojmy: stres, stresory (včetně jejich dělení), distres, eustres, citlivost vůči stresorům, reakce na stres v emoční a fyziologické oblasti, frustrace a frustrační tolerance, můžete bez obav přikročit ke studiu následujícího textu.

Předpokladem duševního zdraví žáků je vyrovnaný učitel.

9.1 Syndrom vyhoření v učitelské profesi

Učitelské povolání se řadí mezi profese, které mají výrazně stresogenní charakter. Na učitele je kladeno ze strany dětí, rodičů, řídicích pracovníků i veřejnosti příliš mnoho nároků, z nichž některé jsou nesplnitelné a mnohé si navzájem odporují. Patří mezi ně například požadavek permanentního udržení kázně ve třídě, tlak na odborný růst a přitom nedostatek prostředků i prostoru pro další vzdělávání se, relativně malé kompetence a přitom vysoká osobní zodpovědnost, citová zainteresovanost na úspěchu i neúspěchu žáků, časté plnění neočekávaných a naléhavých úkolů, nutnost bleskových rozhodnutí apod. K tomu přistupují nepřesně vymezené hodiny pro výkon své práce (značnou část práce si nosí domů), vystavování se mnohostranné kritice, dále skutečnost, že učitel pracuje ve třídě v relativní izolaci od ostatních dospělých a nemá tedy možnost přímé podpory, pomoci, rady zvenčí. Tyto profesní stresory způsobují permanentní stres většiny učitelů.

Stres, zejména je-li intenzivní a opakovaný, má negativní vliv na jedince jak v rovině biologické, psychické tak i sociální. V důsledku dlouhodobě působícího stresu se může dostavit syndrom vyhoření neboli „burnout efekt“, s nímž se setkáváme zejména u učitelů v poslední době stále častěji.

Syndrom vyhoření vzniká tam, kde je velký rozpor mezi vysokým očekáváním a realitou.

Syndrom vyhoření je definován jako vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, narušení profesionálních postojů. Projevuje se především u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (Hennig, C., Keller, G., 1996).

„Burnout efekt“ se rozvíjí postupně v několika charakteristických **etapách**:

1. **fáze zvýšené angažovanosti, nadšení:** V této počáteční fázi učitel vykonává dobrovolně (často bez nároku na odměnu) mnoho práce navíc, cítí se nepostradatelný, potlačuje vlastní potřeby, ale i neúspěchy a zklamání.
2. **fáze tzv. stagnace:** Učitel zažívá první zklamání, zvyšuje se u něj potřeba komfortu, volného času i přátel. Sociální kontakt však omezuje na styk s kolegy, život redukuje pouze na práci, přičemž ho však již profesionální požadavky začínají obtěžovat.
3. **fáze frustrace:** Učitel citlivě vnímá neúspěch, zažívá pocit bezmocnosti, nekompetentnosti, nedostatku uznání, přesycenosti, ob-

jevují se psychosomatické příznaky, dokonce i potřeba utišujících prostředků.

4. **fáze apatie:** Vztah učitel–žák je nepřátelský, dostavuje se deziluze, zoufalství, rezignace a lhostejnost. Učitel se omezuje jen na zcela nezbytné věci.
5. **fáze vyhoření:** Jde o poslední stadium, kdy se objevuje „burnout efekt“. Dostavuje se úplné psychofyzické vyčerpání organismu, je nutná intervence zvenčí.

Symptomatika „burnout efektu“ zahrnuje změny duševní, emocionální, sociální i tělesné.

V duševní rovině se dostavují potíže s koncentrací pozornosti, neschopnost jasného výkladu, řešení komplexních úkolů, nepružné černobílé myšlení, nedůvěra ve vlastní schopnosti, negativní postoj k žákům a rodičům, negativní hodnocení vlivu školy, ztráta zájmu o profesní témata, únik do fantazie.

Mezi emocionální projevy patří sklíčenost, nedůvěra, pocit bezmoci, viny, zoufalství, beznaděje, nedocnění, sebelítost, ale i netrpělivost, podrážděnost, náladovost.

V sociální oblasti se projevuje výrazné omezení kontaktů s rodiči a žáky, ale i přáteli a kolegy, partnerské problémy, četné konflikty s vlastními dětmi, netolerance, redukce profesní angažovanosti, nedostatečná příprava na vyučování, ztráta snahy pomáhat problémovým žákům, zanechání zájmových činností.

Z psychosomatických reakcí jsou běžné poruchy spánku, oslabení imunitního systému, rychlá unavitelnost, vegetativní potíže dýchací, srdeční, zažívací, bolesti hlavy, vysoký krevní tlak, svalový tonus, neschopnost relaxace.

Příčiny „burnout efektu“ jsou spatřovány především v dlouhodobém působení stresu, v různých psychogenních faktorech či v osobní ztrátě smyslu života.

Podle dosavadních poznatků je z **vnitřních podmínek** pro vznik syndromu vyhoření riziková hlavně náchylnost ke stresu, osobnost typu A, úzkostné rysy, negativní afektivita (emoce, prožívání), vyšší citlivost, závislost na ostatních a odevzdanost a nízké či nestabilní sebehodnocení. Z **vnějších rizikových faktorů** hraje významnou roli chronický stres.

K **podpurným vlivům** jsou řazeny především vnitřní psychická pohoda a nezdolnost, chování typu B, osobní kompetence, z vnějších pak hlavně sociální opora a pracovní autonomie.

Průvodce studiem

Problematikou syndromu vyhoření se budete dále zabývat i v učebním textu z Pracovní psychologie. Navážete na poznatky osvojené v této kapitole a dále si je obohatíte.



*Vyhořet může jen ten,
kdo hořel.*

Existuje mnoho návodů jak překonat stres. V současnosti je na trhu řada publikací, které vám mohou být dobrým pomocníkem a inspirací ke změně vašeho životního stylu. V následujícím textu najdete přehled základních doporučení, která by vám měla pomoci na cestě k udržení vlastní duševní rovnováhy.

9.2 Strategie překonání a prevence stresu a syndromu vyhoření

Pravidelný denní režim a správná životospráva

Čas k práci je stejně důležitý jako čas k odpočinku.

Požadavek pravidelného denního režimu se v dnešní hektické době může mnohému zdát téměř neuskutečnitelný. Přesto je dosti důležitý, protože souvisí se zachováním přirozeného rytmu v životě i přírodě. K základním principům duševní hygieny patří:

- správné **střídání práce a odpočinku**,
- rozumné **plánování denních činností** (s ohledem na osobní výkonnostní křivku),
- schopnost či dovednost stanovit si **priority** (nejdůležitější, neodkladné úkoly),
- být pánem svého času,
- počítat s časovou rezervou a prostorem pro přestávky,
- racionálně **hospodařit s časem** (využívat veškerého času, který máme k dispozici, zvýšit pořádek ve věcech, omezení časových ztrát, efektivní využití volného času),
- zajistit **dostatek kvalitního odpočinku** (nejlépe pohybem, sportem, manuální prací),
- zajistit **dostatek kvalitního spánku**,
- dodržovat zásady **zdravé výživy**,
- vhodně upravit své **pracovní prostředí**.

Umění odpočívat, pravidelně zařazovat přestávky, vyčlenit si časový prostor pro nerušenou relaxaci patří mezi nejdůležitější pravidla duševní hygieny.

Aby byl náš odpočinek opravdu kvalitní, je ovšem důležité uvědomit si několik zásad:

- Hluboká únava se odstraňuje mnohem obtížněji nežli únava lehká.
- Odpočinkové fáze by měly být správně rozděleny. Po každé hodině několikaminutová přestávka, po obědě a před večerním spánkem delší uvolnění, každodenní pobyt na čerstvém vzduchu (optimálně tři hodiny). Každý týden věnovat odpočinku celý jeden den.
- Při odpočinku musíme dbát na celkové psychické uklidnění, soustředit se na odpočinek, ne na množství úkolů, které nás čeká.
- Pro odpočinek je třeba zvolit jiné než pracovní prostředí. Změna prostředí pomáhá zvýšit kvalitu odpočinku. Nejlepším prostředím je příroda.

- Aktivní odpočinek je účinnější než pasivní. Úplná nečinnost (zvláště delší) nepředstavuje vhodný odpočinek. Místo regenerace dochází k negativním účinkům – počátek odumírání (počátek atrofie svalů, zakrňování i psychických funkcí).
- Charakter aktivního odpočinku je vhodné volit podle druhu předchozí činnosti – po tělesné práci duševní aktivitu, po duševní práci vhodnou manuální práci, pohyb, sport.

Úkol

Proveďte analýzu svých činností v průběhu dvou dnů. Zaznamenejte písemně všechny činnosti a jejich časový rozsah. Zapište si jak dlouho a jakým způsobem jste odpočívali. Domníváte se, že Váš režim dne odpovídá výše uvedeným požadavkům? Napište si, v čem by jej bylo možné upravit.



Pozitivní mezilidské vztahy a sociální komunikace

Na základě rozvíjení mezilidských vztahů člověk uspokojuje svoje sociální potřeby. Míra jejich uspokojování závisí do značné míry na charakteru mezilidských vztahů. Proto můžeme mezilidské vztahy považovat za významný faktor našeho duševního zdraví. Působení negativních vztahů se zpravidla projevuje v duševní nevyrovnanosti jedince. To se odráží také v negativním vidění druhých lidí a negativním postoji k nim. Většinou dochází také k následnému zhoršování sociálních vztahů.

Pečujme o své přátele.

Neshody, neurované vztahy, konflikty představují pro zúčastněné osoby opět významný stresující faktor. Jde tedy o tzv. začarovaný kruh a je velmi obtížné, ale nutné najít z něj cestu ven.

Pokusme se vymezit **základní pravidla**, jak v sociálním styku neohrožovat naše duševní zdraví:

- **Utvořit si správný obraz druhých lidí – vyvarovat se percepčních chyb**, tj. přesné a pokud možno objektivní vnímání, posuzování a hodnocení druhých lidí. (Zejména při stresu a úzkosti máme tendenci hodnotit lidi jako horší nežli jsou a podezírat je ze zlých úmyslů.)
- **Rozvíjet a posilovat přátelské vztahy** na základě pozitivního naladění, důvěry a upřímnosti, aktivního naslouchání, zájmu o druhé, jejich oceňování, dostatečnou empatii.
- **Chovat se asertivně**. Respektovat práva druhých osob i svá vlastní práva, být si vědom vlastní hodnoty.
- **Předcházet konfliktům** zejména v prostředí nezdravé atmosféry, napětí. V případě již vzniklého konfliktu je potřeba jej co nejdříve (ovšem až v klidném stavu) vyřešit a nenechat přerůst do dlouhodobé, chronické podoby.

Zvládání obtíží v emocionální oblasti

Hlavními problémy, s nimiž se stresovaní jedinci, osoby s narušenou psychickou rovnováhou potýkají, jsou zvýšená emoční tenze (napětí), nedostatek emoční energie (stavy únavy, vyčerpání) a negativní citové ladění (pesimistické a depresivní nálady).

Smích je zázračná medicína.

- Pro zvládání **zvýšené emoční tenze** se doporučuje:
 - Zvyšovat své kompetence. Zvýší-li se pocit jistoty a důvěra ve vlastní schopnosti (rozvíjením pedagogických dovedností a zvyšováním pracovní kvalifikace), nežádoucí emoční napětí se zmírní.
 - Rozvíjet kompenzační (náhradní) aktivity. Neúspěch v jedné oblasti může být nahrazen úspěchem v oblasti druhé.
 - Zařazovat abreaktivní aktivity, tedy cílené odreagování, uvolnění, relaxace.
- **K šetření emoční energií** je žádoucí:
 - Zvýšit odstup od těžkostí, nepřeceňovat význam určitých jevů, brát věci s nadhledem.
 - Zvyšovat svou odolnost (otužovat se, dobrovolně trénovat zvládání zátěžových situací).
 - Vyhýbat se silným dojmům a drastickým situacím, konfliktům (podle potřeby a možností).
 - Redukovat profesní stresory. (Snaha vyhovět všem požadavkům přivádí učitele nutně do stresu. Je třeba vymezit hranice očekávání – hranice svých povinností, psychických a fyzických sil a naučit se bránit nadměrné zátěži, umět říci ne.)
 - Omezit své vnitřní konflikty, zbavit se nerozhodnosti, zlepšit schopnost rozhodování na základě sebepoznání, ujasnění vlastního pořadí hodnot, vytvoření životního cíle.
- **Ke změně negativního citového ladění** je třeba:
 - Snažit se dosáhnout emočního přeladění různými způsoby navozování prožívání žádoucího psychického stavu (radost, uvolnění, klid), které při své opakované, dlouhodobější aplikaci působí na celkové emoční naladění jedince (pozitivní namísto negativního).
 - Navození žádoucích stavů se může dosáhnout prostřednictvím myšlení, představ, zaměřením se a plným prožíváním pozitivních prvků a drobných radostí (tzv. psychogenní přeladění).

Strategie změny životních postojů

Souvisí s výše uvedeným. Negativní orientace vlastních myšlenek a životních postojů přispívá k vzniku pocitů stresovanosti. Pro obranu proti stresu je daleko přínosnější **pozitivní myšlení** a pozitivní přístup k životu. Není ovšem žádoucí ani vhodné vnímat pouze to pozitivní a zavírat oči před těžkostmi a problémy vlastního skutečného života.

K větší vyrovnanosti a zachování duševního zdraví se doporučuje **orientovat se** ve svých úvahách především **na budoucnost**. Při vytyčování vlastních cílů je dobré formulovat je pozitivně (co chci).

Charakter životního postoje souvisí také s **hledáním a nalézáním smyslu života**. Podle V. Frankla a jeho „logoterapie“ jsou lidé, kteří ztrácejí nebo obtížně nalézají smysl vlastního života, daleko náchylnější ke stresu nežli ostatní. Jednu z hlavních příčin neuspokojení potřebou

Pozitivně uvažující jedinci jsou psychicky i fyzicky zdravější.

smyslu vidí Frankl v tom, že jedinec se nadměrně soustřeďuje na sebe sama, neustále se pozoruje, příliš reflektuje své chování a trpí sebelítostí.

Relaxace

Realizace různých relaxačních cvičení je účinným prostředkem k uvolnění zvýšeného napětí. Základem zvýšeného napětí je napětí svalů. To nastává přirozeně a funkčně při jakékoli činnosti, avšak zpravidla přetrvává ještě dlouho po skončení dané činnosti nebo situace, která tenzi vyvolala. Pokud toto napětí není pomocí relaxace odbouráno, má tendenci se hromadit. Následně pak dochází k neurosvalové hypertenzi, stavu, pro který je typická zvýšená dráždivost a neúměrná nervová aktivita.

Běžným typem relaxace je **spontánní svalová relaxace**, kterou provádíme ve chvílích odpočinku. I když má toto spontánní uvolnění velký význam, většinou neodstraní zcela všechno napětí a u jedince se objevují příznaky tzv. reziduální tenze (mírně nepravidelné dýchání, mírně zrychlený puls, zvýšený tlak apod.). Objevuje se i mrkání, stahování svalů kolem očí, stisk čelistí, přetrvávání nepříjemných emocí.

Během dne je potřeba (podle Jacobsona) i v průběhu aktivní činnosti využívat tzv. **diferencované svalové relaxace**. Spočívá v přiměřeném napětí pouze těch svalů, které jsou pro danou činnost nezbytné. Tak se dá zabránit předčasné únavě a vyčerpání.

K co nejdokonalejšímu, úplnému odstranění neurosvalové tenze slouží **speciální metody svalové relaxace**, z nichž jsou velmi známé například Jacobsonova progresivní relaxace a Schultzův autogenní trénink. Tyto relaxace mohou být prováděny individuálně nebo skupinově, pod vedením zkušeného terapeuta (což je daleko efektivnější) nebo bez něho.

Rozsah a zaměření tohoto učebního textu nedovoluje podrobné seznámení s těmito metodami, které ostatně vyžadují speciální výcvik. Pro zájemce doporučuji studium příslušné literatury a osobní účast na některém z psychologických výcviků relaxačních technik a metod.

Otázka k zamyšlení

Která opatření pro zlepšení duševního zdraví můžete a hodláte realizovat ve vlastním životě?

Pohovořte si o možných změnách se svými kolegy, přáteli, rodinnými příslušníky.

9.3 Péče o duševní zdraví ve vzdělávacím procesu

Vyrovnaný, klidný učitel s vysokou mírou odolnosti proti stresové zátěži je snad nejdůležitějším předpokladem zachování a rozvoje duševního zdraví žáků ve školách. Chceme-li tedy pozitivně působit na duševní zdraví svých žáků, musíme myslet na svou psychickou vyrovnanost.

Na duševní zdraví dětí kromě toho působí řada dalších vzájemně se ovlivňujících faktorů, jejichž existenci bychom měli mít na paměti a snažit se jejich účinek pozitivně ovlivnit. Při plánování i realizaci výchovně-

Zvyšující se napětí činí člověka vnímavějším k negativním jevům okolí.



Velkou zátěží je pro žáky nerespektování jejich osobnosti a nespravedlnost ze strany učitele.

-vzdělávacího procesu je třeba vycházet z výše uvedených principů psychohygieny denního režimu, správné životosprávy a mezilidských vztahů.

Duševní rovnováha dítěte může být výrazně narušena v důsledku **neadekvátnosti požadavků** vzhledem k dosaženému stupni celkového psychofyzického vývoje. Jedná se zpravidla o důsledek předčasného „zaškolení“ pro školu nezralého dítěte, nevhodný výběr střední školy, která neodpovídá specifickým schopnostem žáka apod.

Na duševní vyrovnanost dětí působí velmi negativně jejich **přetěžování** přílišným množstvím povinností a náročností (i časovou) úkolů. Zatížení by mělo být víceméně rovnoměrné a respektovat denní, týdenní a roční křivku výkonnosti žáků. Z tohoto hlediska je naprosto nevhodné přetěžovat žáky několika náročnými písemkami a opakováním v jeden den, a to ještě například v pátek. **Rozvrh hodin** je také často v rozporu s těmito poznatky. Pro zmírnění zátěže a regeneraci sil žáků má nesmírný význam zařazování dostatečně dlouhých **přestávek** s možností spontánní pohybové aktivity dětí (jedna delší přestávka s možností pobytu venku). Měly by být samozřejmě respektovány také zásady správné výživy (dostatečný příjem tekutin, zabezpečení stravování, čas na jídlo) a hygienické požadavky na fyzikální prostředí (světlo, teplo, hluk, mikroklimatické podmínky).

K zatěžování žáků a časnému vzniku subjektivního pocitu únavy však může dojít také nepřímo v důsledku **nepřiměřeného výběru učiva**, nepřiměřeného, pro žáky **nesrozumitelného podání látky** (nedostatečně jasný výklad), **nevhodné (špatné) organizace**, **neadekvátního výběru vyučovacích metod** (pouze pasivní příjem informací), **nedostatku aktivizujících podnětů**, **nerespektování didaktických zásad**, **nerespektování sociálně psychologických aspektů výchovy**.

Značný vliv na duševní vyrovnanost žáka, na jeho motivovanost k učení a další rozvoj má správné, spravedlivé a citlivé **udělování odměn a trestů** a celkové **posuzování a hodnocení žáka**, ústní a písemné **zkoušení**. Je potřeba dodržovat pravidla **psychologie zkoušky** (viz výše).

Zvýšenou pozornost je třeba věnovat žákům neprospívajícím a žákům v rekonvalescenci, dále dětem, které jsou ve skupině odmítané či izolované, a dětem s neurotickými příznaky.



Korespondenční úkol 6

- a) *Zhodnoťte, zda jsou principy psychohygieny uplatňovány ve vaší škole (na vašem pracovišti). V jaké oblasti spatřujete nedostatky?*
- b) *Jaké jsou možnosti odstranění těchto nedostatků? Navrhněte řešení.*



Shrnutí

- Psychohygienou (duševní hygienou) rozumíme soubor propracovaných pravidel a rad, které slouží k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví, duševní rovnováhy.

- Učitelství povolání se řadí mezi profese, které mají výrazně stresogenní charakter.
- Nadměrná intenzita a dlouhodobé trvání stresu může vést ke vzniku „burnout efektu“, syndromu vyhoření, který je definován jako stav úplného fyzického a psychického vyčerpání.
- Strategie prevence a zvládnutí stresu vycházejí z principu zvyšování individuální psychofyzické odolnosti jedince a snahy o redukci vnějších stresorů. Spočívají především v úpravě denního režimu a životosprávy, mezilidských vztahů, odstranění emoční tenze, zvýšení odolnosti vůči stresu, změně životního postoje a relaxačních aktivitách.
- Zásady psychohygieny je nutné dodržovat ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Vysvětlete obsah pojmu psychohygieny.
2. Jak je chápán pojem duševní zdraví?
3. Popište podstatu, příčiny, projevy a fáze rozvoje „burnout efektu“.
4. Vysvětlete základní strategie prevence a zvládnutí stresu.
5. Vymezte vztah mezi fyzickým a psychickým zdravím člověka.
6. Zhodnoťte význam relaxace pro upevnění duševního zdraví jedince.



Pojmy k zapamatování

- psychohygieny
- duševní zdraví, duševní vyrovnanost, duševní rovnováha
- stres (distres, eustres)
- syndrom vyhoření, „burnout efekt“
- relaxace



Závěr

Dočetli jste závěrečnou kapitolu studijní opory, která si kladla za cíl posloužit jako dobrý pomocník pro vaši pedagogickou praxi. Chci věřit, že tak tomu opravdu je. Že nyní lépe pochopíte nejen své žáky a jejich chování, ale také sami sebe. Že budete lépe vybaveni pro plánování a řízení různých učebních činností i pro řešení neočekávaných výchovných situací.

S poznatky nabytými studiem textu přistupte nyní ke studiu dlouhodobějšímu a náročnějšímu: studiu vlastní pedagogické reality. Přeji vám hodně štěstí a úspěchů.

Místo dalšího povídání zařazuji na tomto místě klíče správných odpovědí k úkolům označeným K1–K8.

Vaše autorka

Klíče správných odpovědí

Klíč 1



a) Uvedte příklady různého účinku sociálního zpevnování různými osobami.

Například jestliže nás za něco pochválí člověk (třeba soused nebo i učitel), který je nám velmi nesympatický a navíc jeho názory a postoje nijak neohrožují naše sociální postavení, pravděpodobně nebude toto zpevnění dostatečně účinné. Naopak ocenění od milovaného rodiče či od učitele, který je pro nás autoritou a jehož hodnocení má pro nás zásadní význam, výrazně posílí naši tendenci chovat se opět obdobným způsobem.

b) Pokuste se najít vedle pozitiv i úskalí či nedostatky sociálního učení nápodobou.

Pozitiva učení nápodobou lze spatřovat v těchto aspektech:

- modely prezentují výsledek učení, k němuž má jedinec dospět (nehledá pracně výsledek, přejímá výsledky učení druhých lidí),
- je spontánní.

Nedostatky naopak vidíme hlavně v tom, že:

- jedinec volí pro nápodobu i vzory nežádoucí (proto se snažíme ovlivnit volbu vzorů nápodobu, i když je to problematické),
- kognitivní obrazy činnosti mohou být nedokonalé (nevšimne si všeho a může udělat při nápodobě chybu), proto se doporučuje opakovat předvedení vzorového úkonu či chování se slovním doprovodem,
- zpodobnění je někdy velmi hrubé, proto je velmi důležitá dobrá zpětná vazba,
- pokud si jedinec vypracuje návyk napodobování vzorů, stává se závislým na modelu, nespolehá sám na sebe a nevytváří nové formy chování, potlačuje se tvořivost jedince.

Klíč 2



I učitel a školní prostředí vůbec mohou významnou měrou přispět **k rozvoji přiměřeného sebevědomí**. Jednou z cest je vedení žáka k sebehodnocení. Jestliže je žák dostatečně obeznámen s pravidly a kritérii učitelova hodnocení, pochopí a zvnitřní si je, pak je schopen sám posoudit/zhodnotit svůj vlastní výkon.

K rozvoji reálného sebevědomí dochází zpravidla tam, kde je navozován učební proces označovaný jako „**učení orientované na úspěch**“. Oč jde? Namísto toho, aby se učitel pozastavoval pouze nad chybami a neúspěchy žáka a nekonstruktivně jej kritizoval, snaží se především pomoci žákovi dosáhnout úspěchu, respektive subjektivního pocitu úspěšnosti.

Takový přístup zahrnuje následující pravidla:

- zvýšit míru a frekvenci pozitivní zpětné vazby (naše společnost je příliš zaměřená na chybu a úspěch či žádoucí chování považuje za normu, kterou není třeba oceňovat),
- je nutné žáka povzbuzovat a vyslovovat důvěru v jeho schopnosti,
- pomáhat žákovi k lepšímu sebepoznání (poznání vlastních schopností, předpokladů, možností případně omezení) a na základě toho pomáhat k volbě reálných cílů,
- jasně formulovat pravidla pro hodnocení žáka a ověřit si jejich pochopení žáky,
- analyzovat neúspěch, respektive příčiny neúspěchu (je vhodné zaměřit se na skutečné příčiny, protože jedinci se sníženým sebevědomím mají tendenci přičítat neúspěch vlastním sníženým schopnostem),
- případná kritika žáka by vždy měla být konstruktivní,
- je potřeba hodnotit hlavně individuální pokrok žáka (není možné stavět rozvoj sebevědomí například průměrných žáků na srovnávání s žáky s výborným prospěchem),
- postupovat po malých krocích (zejména náročnější úkoly, cíle dlouhodobější povahy se zdají nedosažitelné, ale rozčlenění na jednotlivé kroky nás utvrdí o tom, že jsou realizovatelné),
- učitel by měl akceptovat žáka takového jaký je.

(Podrobněji viz DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc : VUP, 1998, s. 51–59.)



Klíč 3

Komunikaci si lze v praxi jen těžko představit bez současné percepce a interakce. Ve skutečnosti spolu všechny tři stránky sociálního kontaktu velmi těsně souvisejí a vzájemně se prostupují. Jestliže na sebe vzájemně působíme, obvykle si také nejrůznějším způsobem sdělujeme nějaké informace. V některých situacích – například když na ulici míváme kolemjdoucí osoby nebo když pozorujeme osoby, s nimiž nevstupujeme do bližšího kontaktu, můžeme hovořit o prosté percepce.



Klíč 4

- a) pasivní
- b) asertivní
- c) agresivní



Klíč 5

Jestliže jeden z partnerů mění při vzájemné komunikaci vzdálenost, může to být způsobeno změnou tématu hovoru – začne-li se hovořit o něčem, co je druhému nepříjemné, odstoupí. Naopak přistoupí při sdělování tajnosti. Pokud se zprvu oficiální vztah mění v průběhu hovoru v důvěrnější, osoby přišly na skutečnosti, které je spojují, může to doprovázet zmenšení

vzájemné vzdálenosti. Zajímavé je sledovat vertikální dimenzi komunikace: jestliže se potkají dvě osoby na schodišti, jedna zaujme postavení na vyšším schodu, druhá po chvíli postoupí na tentýž stupeň. Může to vyjadřovat ochotu věnovat se dále vzájemné konverzaci (neutíkat) nebo naznačit chápání vzájemného vztahu jako rovnocenného.

Klíč 6



Příklady k jednotlivým druhům učení:

- Klasické podmiňování: sevření žaludku, stísněný pocit při zazvonění školního zvonku (a to i v případě, že neočekáváme nějaké akutní nebezpečí).
- Další senzomotorické dovednosti: psaní na stroji, hra na hudební nástroj, ruční práce (šití, pletení) apod.
- Verbální učení: osvojování si slovíček cizího jazyka, učení se básní, definic.
- Pojmové učení: osvojování si odborné terminologie z různých oborů (viz například pojmy k zapamatování na konci každé z kapitol).
- Problémové učení: například problémy zařazované do testů inteligence (doplňte číselnou řadu, řadu obrazců) nebo různé hlavolamy, ale také řešení praktických a vědeckých problémů (jak stěhovat do prvního poschodí rozměrný nábytek. . .).
- Sociální učení: viz příklady uvedené v kapitole 1.1 Socializace.

Klíč 7



Soutěže opravdu zvyšují motivaci a aktivitu zejména u těch dětí, které mají velké šance zvítězit nebo alespoň umístit se na předních místech v daném oboru. Jistě jste postřehli, že někteří jedinci, hlavně slabší žáci, žáci, kteří jsou v dané oblasti neúspěšní, nebo žáci, kteří mají sníženou sebedůvěru, se snaží soutěžím raději vyhnout. Je tedy nutné si uvědomit, že časté zařazování soutěží, neustálé srovnávání a zdůrazňování individuálního úspěchu má negativní vliv na sebepojetí a motivaci hlavně slabších žáků. Navíc působí destruktivně také na utváření sociálních vztahů a rozvoj spolupráce ve skupině. Soutěže lze tedy v rozumné míře doporučit za předpokladu, že jsou síly žáků vyrovnané, všichni mají reálnou šanci na úspěch a že jsou žáci zároveň vedeni také ke spolupráci.

Klíč 8



a) Známkování je rychlejší, nevyžaduje specifické kompetence učitele (diagnostické a vyjadřovací schopnosti, dokonalou znalost různých stránek osobnosti žáka aj.), je pro něj daleko snadnější, časově méně náročné. Také mnohými rodiči je známka přijímána lépe, protože přináší rychlé a „jasné“ informace o tom, jaké místo dítě na základě svých výkonů ve třídě zaujímá.

Jedním z podstatných důvodů známkování je tradice. Zámka funguje coby motivační činitel již velmi dlouhou dobu a je pravdou, že mnoho

úspěšných dětí, které by zavedením slovního hodnocení přišly o zaslouženou odměnu v podobě jedniček, by pravděpodobně pociťovalo neuspokojení, zklamání, nedostatečné ocenění jejich práce. Pokud by se současně neměnil charakter vyučování a učiva, který by vedl k rozvoji vnitřní motivace dětí, mohlo by dojít ke snížení úsilí žáků dosahovat lepších výsledků. Změna klasifikačního systému předpokládá ovšem také změnu kritérií pro přijímání žáků na vyšší stupně školy. Ze zkušeností víme, že při přijímacím řízení hraje mnohdy prospěch (studijní průměr) velmi důležitou roli.

b) Mnozí učitelé, vědomi si úskalí i předností známek i slovního hodnocení, volí kombinovaný způsob klasifikace – vedle známky poskytují žákům slovní nebo písemný komentář.

Literatura



- [1] BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
- [2] BROCKERT, S. *Ovládání stresu*. Praha : Melantrich, 1993.
- [3] BURISCH, M. *Das Burnout-Syndrom*. Berlin : Springer, 1989.
- [4] CANFIELD, J., WELLS, H. C. *Hry pro zlepšení motivace a sebe-pojetí žáků*. Praha : Portál, 1995.
- [5] CANGELOSI, S. J. *Strategie řízení třídy*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-083-9.
- [6] ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- [7] ČÁP, J., ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie. (Obecná psychologie pro střední pedagogické školy.)* Praha : Nakladatelství H+H, a. s., 1998.
- [8] ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. 181 s. ISBN 80-244-0150-9.
- [9] DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. 234 s. ISBN 80-7067-837-2.
- [10] DOBROVOLSKÁ, D. *Základy pedagogické a sociální psychologie pro studenty učitelství 1. stupně základní školy*. 1. vyd. Ostrava : Pedagogická fakulta, 1987. 287 s.
- [11] FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7.
- [12] FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- [13] GARDNER, H. *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences. (Rámeček mysli : teorie mnohočetných inteligencí.)* New York : Basic Books, Inc. 1985.
- [14] GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. 1. vyd. Olomouc : HANEX, 1998. 192 s. ISBN 80-85783-24-X.
- [15] HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha : Jiří Budka, 1993.
- [16] HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha : Portál, 1998.
- [17] HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

- [18] HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 99 s. ISBN 80-7178-093-6.
- [19] KOHOUTEK, R., a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno : Akademické nakladatelství, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.
- [20] KOVALIKOVÁ, S., OLSENOVÁ, K. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-0-7.
- [21] KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha : Grada Avicenum, 1994.
- [22] KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha : Academia, 1992.
- [23] MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
- [24] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
- [25] MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?* 4. vyd. Praha : Portál, 1994. 109 s. ISBN 80-85282-00-3.
- [26] MÍČEK, L. *Duševní hygiena*. Praha : SPN, 1986.
- [27] MÍČEK, L., ZEMAN, V. *Učitel a stres*. Opava : Vade Mecum, 1997.
- [28] NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia, 1997.
- [29] NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- [30] NOVÁK, T. *Jak se zbavit stresu*. Praha : Grada, 1999.
- [31] PATHERSONOVÁ, K. *Připravit, pozor, učíme se!* Praha : Portál, 1996.
- [32] ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno : Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- [33] STEELE, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Rozvíjení kritického myšlení. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II*. 1998.
- [34] STEELE, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Jak se děti učí? Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka*. 1997.
- [35] ŠTEFANOVIČ, J. *Psychologie (pro gymnázia a pedagogické školy)*. Praha : SPN, 1976.
- [36] URBANOVSKÁ, E., PLEVOVÁ, I., PUGNEROVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 1. vyd. Olomouc : VUP, 2000. 67 s. ISBN 80-244-0164-9.

-
- [37] VESTER, F. *Myslet, učit se... a zapomínat?* 1. vyd. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 1997. 191 s. ISBN 80-85784-79-3.
- [38] VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : ISV – nakladatelství, 1997. 453 s. ISBN 80-85866-20-X.

*Texty k distančnímu vzdělávání
v rámci kombinovaného studia*

PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.

Sociální a pedagogická psychologie

Publikace je určena pro celoživotní vzdělávání, pedagogické studium
učitelů praktického vyučování a odborného výcviku

Výkonná redaktorka Mgr. Emilie Petříková
Odpovědná redaktorka Jarmila Kopečková
Sazba Vydavatelský servis, Plzeň

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
e-mail: vup@upol.cz

Olomouc 2006

1. vydání

ISBN 80-244-1410-4

NEPRODEJNÁ PUBLIKACE