

Zkvalitňování vzdělávání budoucích učitelů na PdF UHK
CZ.O2.3.68/0.0/0.0/16_038/0006939



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání





Psychologie osobnosti a sociální

Skorunková Radka
Vondroušová Jindra

ÚVOD.....	3
1 SOCIÁLNÍ SKUPINY.....	4
2 SOCIALIZACE	10
3 SOCIÁLNÍ INTERAKCE A JEJÍ VLIV NA CHOVÁNÍ	15
4 SOCIÁLNÍ KOGNICE.....	20
5 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE	25
6 POSTOJE.....	33
7 PROSOCIÁLNÍ A AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ	38
8 ZÁTĚŽOVÉ SITUACE.....	43
9 TEORIE OSOBNOSTI	49
10 TEMPERAMENT, RYSOVÉ KONCEPCE.....	54
11 SCHOPNOSTI, INTELIGENCE	60
12 CHARAKTER.....	65
13 JÁSTVÍ	70
14 MOTIVACE, POTŘEBY	75
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	80
ON-LINE ZDROJE.....	82

ÚVOD

Studijní text obsahuje témata sociální psychologie a psychologie osobnosti, která jsou využitelná pro práci učitele s žákem jako individuální osobností i s celou školní třídou jako sociální skupinou.

Předložený text je určen pro studenty učitelských oborů, kteří navštěvují semináře těchto předmětů, v nichž se se seznamují teoreticky i prakticky se zákonitostmi fungování malé sociální skupiny, s projevy skupinové dynamiky a zvládáním situací spojených s interakcí v sociální skupině. Výuka psychologie osobnosti směřuje k pojetí osobnosti žáka jako individuality a k porozumění osobnosti z hlediska jednotlivých teoretických přístupů a typologií. Utváří respekt a toleranci k individuálním odlišnostem osobnosti žáků v heterogenní školní třídě.

1 SOCIÁLNÍ SKUPINY

❖ Definice základních pojmů

Význam utváření sociálních skupin

Evolucionistické pojetí, které vychází z učení CH. Darwina, vysvětluje sociální chování živočišných druhů jako výsledek jejich evoluce, během které se potvrdilo, že pro přežití celého druhu je výhodné sdružování do skupin.

Výhody skupinového života (stádo, hejno, tlupa):

- zmenšení nebezpečí ze strany nepřítele – stádo má větší šanci uniknout predátorovi,
- společné hledání potravy – lov ve smečkách, rozdělení rolí a spolupráce při lovu,
- rozdělování omezených zdrojů potravy a jejich obrana (Nakonečný, 2009).

Život člověka probíhá za běžných podmínek zákonitě také ve skupinách.

Každý jedinec se v průběhu svého života stává **součástí mnoha různých skupin**. Tato skutečnost vyžaduje, aby byl člověk schopen se do skupinového života zapojit a aktivně se na něm podílet. Od raného dětství si proto osvojuje nezbytné **sociální dovednosti**.

Typy sociálních skupin z hlediska různých kritérií

Malá skupina - skupina do cca 30 osob. Malé skupiny tvoří jedinci, kteří se osobně znají, komunikují spolu a jsou formálně nebo neformálně integrováni společným cílem.

Velká skupina - tvořena velkým počtem lidí spojených určitým znakem (tj. početné sobory osob s nějakou společnou demografickou charakteristikou – např. studenti, lékaři).

Primární skupina – určující jsou blízké emoční vztahy, vzájemná závislost, uspokojování potřeb (mezi primární skupiny patří zejména rodina).

Sekundární skupina - založena méně na osobním vztahu, např. školní třída, pracovní skupina, sportovní tým, zájmové kroužky.

Formální skupina - utvořena formálními pravidly, skupina má plnit stanovený účel, členové jsou do skupiny vybíráni podle stanovených pravidel, např. školní třída. Ve formálních skupinách může docházet ke spontánnímu utváření neformálních podskupin, což je ve školních třídách zcela běžné.

Neformální skupina - vzniká vlivem vzájemné interakce členů skupiny, kteří se sdružují na základě vlastního zájmu, skupina je založena na osobních vzájemných vztazích, např. parta vrstevníků.

Členská skupina - jedinec do skupiny patří.

Referenční (vztažná) skupina - jedinec je členem a ztotožňuje se s normami skupiny, nebo jedinec do skupiny nepatří, ale přeje si stát se členem skupiny.

Negativně referenční - jedinec skupinu hodnotí negativně, nepřeje si být jejím členem. Negativně referenční skupina může být také ta, ke které jedinec náleží, ale kdyby si mohl vybrat, tuto skupinu by si nevolil (tato situace může nastat např. při zařazení do studijní skupiny nebo pracovního týmu).

Funkce malých sociálních skupin

Význam malé skupiny pro jedince:

- umožňují jedinci uspokojování jeho sociálních potřeb,
- poskytují srovnávací rámec pro jeho postoje a jednání,
- utváří jeho pojetí „sociální reality“ a jeho sociálních rolí,
- malá skupina poskytuje „sociální zrcadlo“ pro sebepojetí a sebehodnocení jedince.

Skupinová dynamika

Skupinová dynamika - vše, co se odehrává ve skupině:

- vývoj skupiny,
- navazování kontaktu a komunikace mezi členy,
- utváření bližších vztahů, přátelství a dvojic,
- vznik podskupin,
- rozdělení rolí,
- konflikty ve skupině.

Ve školní třídě na základě skupinové dynamiky vzniká a zpětně skupinovou dynamiku ovlivňuje:

- sociální klima školní třídy (jak žáci a učitelé vnímají, prožívají a hodnotí to, co se ve třídě odehrává; klima je dlouhodobý skupinový jev),
- atmosféra školní třídy (aktuálně probíhající nálada ve skupině).

Klima ve školní třídě:

- vzniká jako výsledek vzájemného působení učitelů a žáků, vyjadřuje sociální procesy a vztahy, které ve školní třídě probíhají,
- je trvalejší sociální a emoční charakteristikou školní třídy,
- projevuje se v soudržnosti třídy, ve vzájemné toleranci žáků, v přizpůsobivosti třídy zátěži, ve vztahu k učitelům i k učení, k motivaci i školní úspěšnosti (Lašek, 2007).

Fáze vývoje sociální skupiny

1. formování - poznávání členů skupiny,

2. krystalizace rolí - členové skupiny zauímají určité role, mohou vznikat konflikty a rivalita mezi potenciálními vůdci skupiny,

3. vytváření skupinových norem - pravidla chování ve skupině mohou být: implicitní - otevřeně nevyjádřená; explicitní – vyřčená, vyjednaná, odsouhlasená pravidla,

4. aktivní práce skupiny – plnění cíle skupiny (Gillernová, Krejčová, 2012).

Vlastnosti sociální skupiny

Sociální skupinu lze charakterizovat z hlediska vlastností, které jsou výsledkem skupinových dějů. Většina níže uvedených vlastností spolu souvisí, neboť se utváří ve vzájemně provázaných skupinových procesech (Řezáč, 1998).

Stabilita skupiny

Stabilní skupiny mají malou proměnlivost ve složení členské základny i ve struktuře pozic. Stabilita neformální skupiny je obvykle výrazem dobrého skupinového klimatu a vysoké

hodnoty skupinového života pro její členy. Stabilita skupiny může být také dosažena u formálních skupin mocí a pevnými normami, avšak s oslabením autority, která skupinu ovládá, může dojít k zásadnímu narušení stability.

Integrace skupiny

Ve vysoce integrované skupině má každý člen své místo a je začleněn do vztahů ve skupině. Nízká integrace skupiny se projevuje nedostatečným začleněním některých členů a nerovnoměrně rozloženými vztahy mezi členy.

Koheze – soudržnost skupiny

Vysoce soudržná skupina je charakterizována pevností a stálostí intra skupinových vztahů, mezi členy se projevuje pocit sounáležitosti, skupina spolupracuje na dosažení společného cíle.

Atraktivnost skupiny

Přitažlivost skupiny je podmíněna významem skupinových cílů a činností pro jedince. Každý jedinec vnímá atraktivnost skupiny subjektivně, pro někoho může být dosažení členství ve skupině významným cílem, zatímco jiná osoba tutéž skupinu za atraktivní nepovažuje a po členství ve skupině netouží.

Atraktivnost skupiny je dána také obecněji významností postavení skupiny ve společnosti, tedy tím, jak širší společnost vnímá důležitost a přínos dané skupiny pro společnost.

Stálost skupiny

Jedná se o stabilitu skupiny z hlediska času. Školní třídu na základní škole lze považovat za stálou skupinu vzhledem k jejímu trvání 9 let, zatímco skupina pracovníků, která byla utvořena na letní brigádě, je příkladem skupiny s nízkou mírou stálosti. V těchto obou případech však může vzniknout velmi stálá neformální podskupina na základě vzájemných sympatií a emocionálních vztahů, která z vlastní iniciativy udržuje dlouhodobě kontakt i po formálním ukončení členství v původní skupině (parta bývalých spolužáků nebo parta studentů, kteří se poznali na brigádě).

Autonomie skupiny

Nezávislost skupiny se projevuje tím, že skupina dokáže samostatně fungovat a dosahovat svých cílů. Míra autonomie označuje také stupeň nezávislosti na jiných skupinách, se kterými je propojena v širším sociálním prostředí.

Míra intimity skupiny

Intimita ve skupině znamená existenci hlubokých, emotivních vztahů mezi členy, k čemuž dochází nejčastěji v rodinách. Ve skupinách s menším počtem členů je pravděpodobnější, že mezi členy skupiny budou vznikat blízké vztahy, zatímco velký počet členů skupiny je spíše překážkou v dosahování intimity skupiny.

Propustnost skupiny

Každá skupina je charakterizována tím, jak snadné nebo obtížné je do skupiny proniknout a stát se jejím členem. Propustnost se týká i možnosti odchodu ze skupiny. Například sekty jsou typické tím, že mnohem jednodušší je do skupiny vstoupit, než skupinu opustit.

Homogenita – heterogenita skupiny

Tato vlastnost je dána složením skupiny a charakteristikami jejích členů. Homogenní skupinu tvoří členové se shodnými charakteristikami, např. z hlediska věku, pohlaví, vzdělání, profese apod. V psychologii práce jsou oceňovány skupiny heterogenní, které jsou tvořeny odlišnými typy osobností i profesí, v nichž se členové skupiny vzájemně doplňují a jako celek podávají kvalitní výsledky práce.

Zaměřenost skupiny

Orientace skupiny je spojena s cílem, kterého má skupina dosáhnout. Cíl může být skupině formálně uložen (např. ve školní třídě); v neformálních skupinách si cíl skupina určuje sama.

Hodnotová orientace skupiny

Jedná se o zaměření skupiny na uznávání a udržování určitých společných hodnot, které členové skupiny ctí.

Míra uspokojení

Jde o skupinovou charakteristiku významnou z hlediska naplnění individuálních potřeb v průběhu skupinové činnosti.

Stupeň libosti

Označuje, jak příjemné či nepříjemné je z pohledu jedince zařazení do skupiny.

Míra kontroly

Tato vlastnost je spojena s uplatňováním skupinové moci a kontroly.

Sociometrie

Sociometrii jako metodu měření vztahů mezi členy skupiny zavedl J. L. Moreno.

Měření lze realizovat v malé sociální skupině s jasně ohraničeným počtem členů. Ve školní třídě by měli žáci vybírat v odpovědích na otázky pouze z okruhu spolužáků. Každý člen skupiny smí provést neomezený počet voleb.

Formulace otázky musí vycházet z promyšleného kritéria, neboť volby členů skupiny mohou být založeny nejen na sympatiích, ale také na schopnostech, povahových vlastnostech a dosaženého vlivu (moci) ve skupině.

Příklady otázek, které zjišťují sympatie, kamarádské vztahy:

- **Pozitivní volby:**
 - Koho bys pozval domů na oslavu svých narozenin?
 - S kým bys chtěl obývat stan na školním výletě?
 - Koho by sis vybral pro spolupráci na společném projektu? (v této otázce se může projevit také vnímání schopností spolužáků)
- **Negativní volby:**
 - S kým bys nechtěl v žádném případě sedět v jedné lavici?
 - Koho by sis nikdy nevybral jako spolubydlícího do společného pokoje na školním výletě?

Příklady otázek, které zjišťují, kdo z žáků má ve třídě největší vliv:

- **Pozitivní volby:**
 - Kdo z žáků vaši třídu nejvíce ovlivňuje?
- **Negativní volby:**
 - Koho z žáků bere vaše třída nejméně vážně?

Při vyplňování dotazníku musí být zaručena anonymita a v žádném případě se nesmí členové skupiny dozvědět, kdo si koho vybral (nebo nevybral) v odpovědích na zadané otázky.

Sociometrický test by měl být využit k pozitivnímu ovlivňování struktury skupiny. Výsledky by se měla skupina dozvědět v obecné podobě. Např. „Podle dotazníku se ukazuje, že je vaše třída rozdělena na menší skupinky, které mezi sebou nemají žádné vazby. Objevuje se zde také několik izolovaných dvojic.“

Sociogram - výsledky lze zpracovat do grafické prezentace struktury skupiny.

V sociogramu lze rozlišit jedince, který je:

- **izolovaný** – nikoho si nevybírání a nikdo ho také nevolí,
- **odmítaný** – směřují k němu pouze negativní volby,
- **hvězda** – osoba, ke které směřuje velký počet pozitivních voleb,
- **pozitivně expandující** – osoba, která provádí velký počet pozitivních voleb,
- **negativně expandující** – osoba, která provádí velký počet negativních voleb,
- **dyáda** – dvojice, která provádí vzájemnou volbu a nikoho dalšího již nevolí.

V sociogramu se objevují také složitější **skupinové struktury** složené z vzájemných voleb více členů (sít) nebo seskupené kolem jednoho jedince (hvězda).

Na základě sociometrie lze vypočítat u každého člena skupiny:

- **pozitivní sociometrický status** - vyjadřuje míru pozitivního přijetí jedince skupinou,
- **negativní sociometrický status** - vyjadřuje míru odmítání jedince skupinou,
- **index pozitivní sociální expanze** - ukazuje, jak moc jedinec usiluje o navazování vztahů ke členům skupiny,
- **index negativní sociální expanze** - ukazuje tendenci k negativnímu ladění mezilidských kontaktů, kterou mívají jedinci silně kritičtí nebo odmítaví k druhým osobám.

Role v sociální skupině

V malé sociální skupině dochází k rozdělení rolí, obvykle se ve skupině formují sociální role:

Alfa - neformální vůdce skupiny, nejaktivnější člen, imponující a akceptovaný většinou;

Beta – expert, má specifické schopnosti, předpoklady, pomocník vůdce;

Gama - většina členů skupiny, spíše pasivní a přizpůsobiví jedinci;

Omega – outsider, okrajová pozice, ve skupině bývá spíše neoblíben,

P – „obětní beránek“ - obvykle symbolický představitel nepřátelské skupiny.

Pozice v sociální skupině

Pozice ve skupině podle oblíbenosti - vzniká na základě kontaktu jedince s ostatními členy, jedinec projevuje zájem o druhé, pomáhá jim a podporuje je: 1. člen populární, 2. oblíbený, 3. akceptovaný, 4. trpěný, 5. mimo stojící.

Pozice ve skupině podle vlivu – vliv jedince na skupinu, jeho moc a prestiž vzniká na základě reálných schopností jedince a jeho sebeprosazení: 1. vůdce (má největší vliv na skupinu), 2. pomocníci (aktivní), 3. soupeřníci (pasivní), 4. outsideři (bez vlivu na skupinu).

❖ Seminární aktivity

Otázky

Žáci s jakými povahovými vlastnostmi bývají obvykle oblíbenými členy skupiny?

Žáci s jakými povahovými vlastnostmi se obvykle stávají vůdčími členy skupiny?

Diskuze

Jaké má učitel možnosti ovlivnit průběh vývoje školní třídy v jednotlivých fázích vývoje sociální skupiny?

Jaké výukové aktivity byste zařadili v prvních hodinách výuky, abyste podpořili formování skupiny (poznávání členů skupiny)?

Cvičení

Měření klimatu školní třídy – vyzkoušíme v seminární skupině postup měření sociálního klimatu školní skupiny (Mareš, Ježek, 2012).

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

❖ Literatura

Použitá literatura

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH. *Děti, rodina a stres*. Praha : Galén, 1994.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80- 85931-48-6.

2 SOCIALIZACE

❖ Definice základních pojmů

Socializace primární a sekundární

Socializace = proces začleňování jedince do společnosti.

Vliv sociálního prostředí na vývoj osobnosti jedince.

Jedinec si po celý život osvojuje hodnoty a sociální normy skupiny, v níž žije a působí.

Primární socializace = prvotní, základní socializace; primární socializaci obvykle zajišťuje rodina. V průběhu primární socializace dochází k:

1. osvojení základních kulturních návyků - udržování tělesné čistoty, užívání předmětů denní potřeby, zásady chování ve společnosti, společensky vhodné oblékání,
2. osvojení řeči - řeč je základem myšlení, řeč je prostředkem komunikace, řeč usnadňuje chápání požadavků společnosti,
3. orientace v základních hodnotách kultury - socializace ovlivňuje naše chápání toho, co je morální – nemorální, pravdivé – nepravdivé, důležité – nevýznamné, hezké – ošklivé apod.,
4. přijetí role svého pohlaví,
5. schopnost přiměřeného chování a sebeovládání - rozvoj schopnosti seberegulace, rozvoj sociálních dovedností, jež jsou významné pro sekundární socializaci (Řezáč, 1998).

Výsledky primární socializace ovlivňují úspěšnost sekundární socializace!

Sekundární socializace = začlenění do skupin, jejichž členem se jedinec stává v průběhu života: např. školní třída, sportovní tým, pracovní skupina atd.

Kultura

Život člověka probíhá převážně ve světě vytvořeném lidmi (= kultura) a od počátku života je jedinec vystaven požadavkům, aby respektoval pravidla a zvyky společnosti, v níž vyrůstá.

Kultura = organizovaná skupina idejí, zvyků a reakcí; projevuje se ve způsobu života dané společnosti.

Explicitní kultura = pozorovatelné prvky kultury (společenské chování, oblečení).

Implicitní kultura = vnitřní prvky kultury (způsob myšlení, hodnoty, víra).

Modální osobnost = každá kultura má svůj prototyp osobnosti; modální osobnost zahrnuje vlastnosti, jež se u členů dané kultury vyskytují často, jsou výrazné a typické pro danou kulturu.

Sociální normy

Sociální normy = kulturně-hodnotové vzorce společnosti; každá společnost vyjadřuje v normách to, co očekává od svých členů:

- **normy obecné** - platné pro každého člena skupiny,
- **normy speciální** - platné pro některé členy skupiny.

Konvenční normy – vznikly z tradice, konvence, dohody. Stanovují nepsaná pravidla pro určité situace běžného života (pozdrav, oblékání, stolování).

Institucionální normy – právní normy, stanové určitými institucemi (stát). Dodržování těchto norem je vymáháno trestními sankcemi.

Ideální normy – požadavky chování, které vycházejí z idejí (např. předpisy etiky, náboženství).

Sociální role

Sociální role = očekávaný způsob chování v určité situaci; člověk zastává tolik rolí, ke kolika sociálním skupinám náleží.

Rozlišujeme role z hlediska trvání:

- **dočasné** - zajišťují průběh běžných sociálních situací (nakupování, cestování v MHD, návštěva divadla, účast ve výběrovém řízení, vyšetření u lékaře apod.),
- **stálé** - dlouhodobé trvání role (rodičovská rol, profesní role).

Z hlediska vztahu jedince k roli rozlišujeme:

- **konvergence** ve vztahu k roli - přijetí role, identifikace s rolí,
- **divergence** ve vztahu k roli - nepřijetí role, účelové plnění role, vykonávání role z nutnosti.

Rozpor ve vztahu k roli má negativní důsledky pro jedince i pro osoby v jeho okolí.

Sociální role jsou **komplementární** (učitel – žák, lékař – pacient).

Jedinec může prožívat **konflikt rolí** (z jednotlivých rolí vyplývají protichůdné požadavky).

Každý jedinec do své role přináší **osobní koncepci role** (vlastní subjektivní pojetí), z čehož vyplývají rozdíly u různých osob v stejných rolích (např. různé pojetí role učitele).

Sociální učení

Socializace se uskutečňuje prostřednictvím sociálního učení.

Mezi formy sociálního učení patří **sociální posilování, imitace, identifikace a internalizace**.

V průběhu života jedince tyto čtyři formy sociálního učení probíhají neustále a vzájemně se prolínají.

Sociální posilování

Sociální posilování = důsledky odměn a trestů.

Sociální odměnou jsou různé formy pochvaly, poskytnutí nějaké výhody, zapojení do oblíbené činnosti, projevení zájmu, souhlasu, sympatie, lásky, přijetí do skupiny, přidělení atraktivní role, ...

Sociálním trestem je projev nesouhlasu, nespokojenosti, zklamání, odmítnutí, odepření projevů sympatie, vyloučení ze skupiny, ignorování, vyhrůžky, agrese, ...

Způsoby chování, které jsou pozitivně posilovány sociální odměnou, mají tendenci se upevňovat.

Sociální trestání může tlumit nežádoucí způsob chování, ale současně může způsobovat trestanému psychické obtíže.

Odměny i tresty působí vždy v souvislostech, záleží na tom:

- kdo odměny a tresty je uděluje,
- jaký je vztah mezi vychovatelem a odměňovaným či trestaným žákem,

- na osobnosti odměňovaného či trestaného jedince,
- na skupině (sociální klima), ve které jsou odměny a tresty udělovány.

Účelné je udělovat odměny a tresty za konkrétní projevy chování žáka nebo výsledky jeho činností – tedy za to, co je v silách žáka ovlivnit a změnit. Nemá význam chválit či trestat osobnostní charakteristiky, schopnosti či celkově osobnost (Gillernová, Krejčová, 2012).

Udělování odměn nebo trestů může být:

- **Záměrné** - vědomé, promyšlené, cílené využití motivace, odměn.
- **Neuvědomované** - vychovatel projevuje reakce na chování dítěte, aniž by si to uvědomoval (např. mimikou, paralingvistickými projevy doprovázející řeč) a dítě tyto sociální signály vnímá jako pozitivní nebo negativní odezvu.

Imitace, identifikace a internalizace

Imitace = napodobování modelu. Podstatou nápodoby je **observační učení**, které popsal kanadský psycholog **Albert Bandura** (*Bobo doll experiment*). Jedná se o **učení pozorováním modelu**.

Jedinec má tendenci napodobovat chování, u kterého pozoruje, že vede k zisku, k úspěchu, k pozitivní odezvě (**zástupná odměna**).

Naopak se vyvaruje chování, u kterého pozoruje, že je trestáno. Například žák při vyučování vidí, že spolužák, který se přihlásil s dotazem, byl odpovědí učitele zesměšněn. Proto se nechce sám na nic učitele dotazovat, aby se vyhnul tomuto sociálnímu trestu.

Imitace má v sociální skupině velký vliv na chování členů skupiny. Tento princip sociálního učení může učitel promyšleně uplatňovat:

- učitel se stává modelem pro chování nebo žákům zprostředkuje kontakt s dalšími osobami, které působí jako modely žádoucího chování, postojů apod.
- učitel svou reakcí na projevy jednoho žáka formuje chování ostatních přihlížejících žáků.

Napodobování může přejít do **identifikace** - ztotožnění se s modelem (s jedincem, který je vzorem).

Jedná se o **ztotožnění** s osobou, k níž má jedinec vysoce pozitivní vztah a chce se svému vzoru přiblížit.

Internalizace je výsledkem sociálního učení, kdy u jedince nastává **zvnitřnění** norem, rolí, chování apod. Jedinec tedy projevuje určité chování, přestože na něho nepůsobí již žádné odměny, tresty ani modely (Lašek, 2006).

Narušená socializace

Nedostatečná stimulace vývoje dítěte nebo negativní vlivy prostředí vedou k narušení procesu socializace.

Důsledky narušené socializace: poruchy chování, narušený emoční vývoj, subjektivní nespokojenost a frustrace jedince, nedochází k začlenění jedince a jeho uplatnění ve společnosti.

Psychická deprivace = psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy dítěti není dána příležitost k uspokojení některé jeho základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu.

Psychická subdeprivace = emoční a sociální ochuzení ve vývoji dítěte. Je důsledkem chování rodičů vůči dítěti (Vágnerová, 2014):

- snížená akceptace dítěte,
- snížená empatie,
- málo interakcí rodičů s dítětem.

K psychické subdeprivaci, které si lidé v okolí dítěte nemusí všimnout, protože navenek rodina působí jako neproblematická, dochází v moderní společnosti mnohem častěji než k těžké psychické deprivaci.

❖ Seminární aktivity

Otázky

Jak se nedostatky v primární socializaci žáka mohou projevit v socializaci sekundární (např. při začleňování žáka do školní třídy)?

Jaké prvky explicitní a implicitní kultury můžeme pozorovat ve školní třídě?

Kdo se podílí na utváření kultury ve školní třídě?

Jaké vlastnosti byste zařadili do modální osobnosti Čechů?

Jaké formy sociálního učení probíhají během vyučování? (uveďte konkrétní příklady z vaší zkušenosti)

Jak se u žáka může ve škole projevovat psychická deprivace (subdeprivace)?

Diskuze

Potřebuje školní třída sociální normy? Pokud ano - jaké normy a kdo by je měl stanovit?

Měl by učitel ovlivňovat průběh socializace (začleňování) žáků do školní třídy?

Cvičení

Existují různé přístupy **utváření pravidel školní třídy**.

Časté je zavádění pravidel nařízením, tj. pravidla stanovuje vyučující, který vysvětlí žákům pravidla chování ve třídě, přehled pravidel vyvěsí na nástěnku a hodnotí jejich dodržování. Tento přístup využívá **vnější motivaci** (motivační systém, udělování odměn nebo trestů.)

Společné soužití členů školní třídy může být regulováno také pravidly, která si skupina sama navrhne a odsouhlasí. V tomto případě je stanovení pravidel opřeno o **vnitřní motivaci** žáků.

Ve skupinové diskuzi hledáme pravidla vhodná pro konkrétní školní třídu. Zohledňujeme vždy věk žáků, počet žáků, vývoj třídy (problémy, klima), zaměření třídy, konkrétní činnosti nebo úkoly, které ve skupině máme.

Postup utváření pravidel ve skupině:

1. Každý student obdrží 2 prázdné lístky a pracuje samostatně:

„Navrhněte 2 pravidla pro tuto skupinu, řiďte se podle vašeho názoru, co očekáváte od pravidel v této skupině, jaká pravidla by vám vyhovovala a pomáhala ve společném fungování.“

Student zapíše každé pravidlo na prázdný lístek.

2. Skupina je rozdělena do podskupin o 4-6 členech, obdrží 6 prázdných větších lístků a popisovač. Každý člen malé skupinky předloží ostatním svá 2 navržená pravidla, společně je ve skupince prodiskutují. Formulují za celou skupinku pravidla, která zapíší na prázdné lístky. Skupinky obdrží zásady správné formulace pravidel (pojmenujeme popisným jazykem chování, které očekáváme; vyvarujeme se negativním formulacím a zákazům). Každá skupinka navrhuje max. 6 pravidel.

3. Společná diskuze celé skupiny vede k odsouhlasení, jaká pravidla jednotlivých skupinek přijme celá skupina. Skupinky vysvětlují, co je vedlo k jejich pravidlům a co od pravidel očekávají. Pokud se sejdou podobná pravidla, celá skupina se rozhoduje, jakou formulaci pravidel použije anebo pravidlo ještě společně upravuje.

Vybraná pravidla jsou zapsána na nástěnku a slouží jako vodítko pro celou skupinu, jaké chování se od členů očekává (Šitná, 2009).

❖ Literatura

Použitá literatura

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9. HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003.

LAŠEK, Jan. *Sociální psychologie II*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-968-7. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

3 SOCIÁLNÍ INTERAKCE A JEJÍ VLIV NA CHOVÁNÍ

❖ Definice základních pojmů

Sociální interakce

Sociální interakce = vzájemné ovlivňování osob a skupin, kdy dochází k podněcování činnosti.

Základní formy sociálních interakcí (Řezáč, 1998):

- **Koexistence** = jedinci směřují ke svým individuálním cílům relativně nezávislými způsoby činností a nacházejí se přitom v společném sociálním prostoru.
- **Koordinace** = dochází ke sladění individuálních činností; nastává součinnost.
- **Kooperace** = společná cesta ke společnému cíli; jedinec se podílí na společné sociální aktivitě.

Styly interakcí:

- **Rivalita** = soupeření, kdo s koho.
- **Soutěžení** = sociální hra s cílem zvýšit výkon všech.
- **Reciprocita** = vzájemná podpora, náklonnost, spoluprožívání.
- **Manipulace** = jeden účastník interakce zneužívá druhého pro dosažení vlastního cíle.

Sociální facilitace

Sociální facilitace = lidé podávají vyšší výkon v přítomnosti druhých osob, která má na jedince povzbuzující vliv.

- **Koakce** - jedinec dosahuje vyššího výkonu, pokud činnost provádí současně s dalšími osobami (např. *osobní rekordy cyklistů jsou vyšší, pokud cyklisté jedou ve skupině*).
- **Přítomnost diváků** - také pouhá přítomnost druhých osob, které výkon jedince sledují, má povzbuzující vliv (fanoušci sportovního utkání).

Přítomnost druhých osob zvyšuje výkon jedince obvykle **při jednoduchých** a dobře zvládnutých, automaticky prováděných činnostech.

Sociální inhibice

Sociální inhibice = přítomnost druhých osob může mít také nepříznivé důsledky: častější chyby, zhoršení rychlosti a přesnosti výkonu.

Přítomnost druhých osob negativně ovlivňuje výkon jedince zejména **při složitých** a ne zcela osvojených činnostech (například pokud je žák zkoušen před tabulí a nemá učivo dostatečně osvojené, dopouští se více chyb, než kdyby psal písemnou práci bez přítomnosti přihlížejících).

Přítomnost druhých osob má na výkon jedince buď pozitivní, nebo negativní vliv také podle toho, o jaký **typ osobnosti jedince** se jedná má (rozdíly jsou dány například introverzí a extravertí, mírou sebevědomí apod.)

Sociální zahálení

Pokud je jedinec začleněn ve skupině, která má společný úkol, může nastat snížení jeho výkonu z důvodu sociálního zahálení.

Sociální zahálení nastává v podmínkách, kdy není individuální výkon nijak sledován. Jedinec se spoléhá na ostatní členy skupiny, nesnaží se v takové míře, jak by musel, kdyby úkol plnil sám (Myers, 2016).

Se sociálním zahálením je potřeba počítat při zadávání skupinových úkolů ve školní třídě (společné referáty, projekty apod.)

Sociální zahálení lze omezit:

- zadávání práce skupinkám s přiměřeným počtem členů, aby měl každý šanci se zapojit,
- rozdělením dílčích úkolů mezi jednotlivé členy skupiny (činnosti může přidělit učitel, ale také si je může rozdělit skupina sama mezi sebou),
- kontrolou činnosti jednotlivých členů skupiny,
- skupina provádí reflexi v průběhu plnění úkolů nebo po ukončení činnosti, při které si vzájemně členové skupinky poskytují zpětnou vazbu o přínosu jednotlivých členů,
- sebehodnocením, kdy každý člen skupiny na závěr reflektuje svůj přínos pro skupinovou práci.

Konformita

Konformita = jedinec se ve svém myšlení a chování přizpůsobuje skupině.

Konformita je důležitou součástí života ve společnosti, protože bez konformity by společnost nemohla fungovat. Jedinci ve společnosti musí projevovat jistou míru konformity, aby mohli spolupracovat a přizpůsobovat se sociálním normám.

Jednotlivé skupiny (ať už se jedná o celé kulturní společenství anebo o malé skupiny jako jsou školní třídy) **se liší mírou tolerance vůči méně konformním osobám.**

Konformita nastává i tehdy, když je jedinec přesvědčen o své pravdě a názor skupiny považuje za chybný. Jedná se o situaci, kdy potřeba být přijat celou skupinou převažuje nad potřebou jedince obhajovat vlastní stanovisko.

Většina lidí podceňuje vlastní míru konformity – lidé se obvykle domnívají, že by tlaku skupiny nepodlehli a rozhodně by svůj názor obhajovali, pokud by ho považovali za pravdivý. Podle experimentů se však ukazuje, že konformitě podléhá většina osob.

Např. **Aschův experiment** - okolo 75% zkoumaných osob alespoň jednou svůj názor přizpůsobilo většině.

Faktory, které vedou ke konformitě:

- neshoda s názorem celé skupiny vede u většiny osob k hledání chyby ve vlastním úsudku;
- pocity úzkosti z odlišnosti;
- skupina je vnímána jako zdroj zpětné vazby;
- potřeba být skupinou přijat a být rovnocenným členem.

Vliv menšiny na skupinu

Lidé s menšinovým názorem mají šanci svůj názor ve skupině prosadit a získat si většinu členů na svoji stranu.

Menšina může přesvědčit skupinu o svém názoru, pokud:

- je aktivní a má odvalu svůj názor obhajovat,
- skupina jedince s odlišným názorem považuje za důvěryhodné a kompetentní;
- menšina vystupuje důsledně, ale ne dogmaticky;
- menšina postupně získává jednotlivé členy skupiny na svou stranu a tím zvětšuje svůj vliv.

Deindividuace

Dochází k **potlačení vlastní identity**:

- jedinec se chová ve skupině jinak, než když je sám;
- vliv anonymity;
- oslabení pocitu zodpovědnosti za své činy;
- přizpůsobení skupinovým normám.

Byl prokázán **negativní vliv deindividuace** (např. zvýšení agresivity fanoušků sportovního utkání) i **pozitivní vliv** (např. posílení pomáhajícího chování při demonstraci).

Gustav Le Bon, Psychologie davu: „*Dav se rozumem nikdy nevyrovná izolovanému jedinci.*“

Efekt přihlížejícího

Pravděpodobnost, že lidé pomohou cizímu člověku v nouzi, klesá v přítomnosti druhých lidí:

- všichni přítomní se domnívají, že ostatní lidé vyhodnotili situaci jako nenaléhavou;
- všichni se spoléhají, že zasáhne někdo jiný;
- všichni se domnívají, že někdo jiný z přítomných osob bude více kompetentní pomoci.

Situační vlivy

Situační vlivy = jedinec jedná pod vlivem tlaku sociální situace, v níž se nachází.

H. Arendtová: „Za jistých okolností se i ten nejslušnější obyčejný člověk může stát zločincem.“

P. Zimbardo - Stanfordský vězeňský experiment (Zimbardo, 2014):

- 12 vězňů a 12 dozorců vybráno ze 75 dobrovolníků,
- byli vybráni psychicky vyrovnaní, zdraví jedinci;
- experiment byl předčasně ukončen pro neúnosné agresivní chování;
- ztotožnění s rolí vězňů a dozorců.
- všichni se domnívají, že někdo jiný z přítomných osob bude více kompetentní pomoci.

Poslušnost vůči autoritě

Poslušnost vůči autoritě:

- pod tlakem autority dělají lidé věci, kterých by se sami ze své vůle nedopustili;

- jedinec o svých činech nepřemýšlí, pouze plní rozkazy; ztráta vlastního morálního svědomí.

Milgramův experiment - udělování elektrošoků osobám, které udělaly chybu při učení.

Skupinová polarizace

Skupinová diskuze zpravidla posílí názory a postoje jedince, se kterými do diskuze vstupoval. Týká se to pozitivních i negativních tendencí.

- Pozitivní se po skupinové diskuzi stanou ještě více pozitivní.
- Negativní názory se ještě více polarizují směrem až k nenávisti apod.

Vysvětlení efektu skupinové polarizace – na členy skupiny při diskuzi působí (Nolen-Hoeksema, 2012):

Informační sociální vliv

- pokud lidé považují ostatní členy skupiny za dostatečný a hodnotný zdroj informací,
- čím více argumentů ve prospěch názoru zazní, tím je pravděpodobnější, že se k názoru přikloní celá skupina,
- předpojatost diskuze (argumenty ve prospěch názoru; opakování informací, které již zazněly).

Normativní sociální vliv

- člen skupiny má zájem být skupinou přijímán,
- přizpůsobí svůj názor skupinovému názoru,
- může vyjadřovat ještě extrémnější názor než skupina, aby se zalíbil.

Skupinová polarizace se velmi intenzivně projevuje v diskuzích na sociálních sítích.

Prostřednictvím internetu se mohou podobně smýšlející jedinci kontaktovat, vzájemně se utvrzovat o své „pravdě“ a podporovat se ve svých názorech, obavách, předsudcích atd.

❖ Seminární aktivity

Otázky

Které ze stylů interakcí (rivalita, soutěžení, reciprocita, manipulace) mohou probíhat ve školní třídě? (uveďte konkrétní příklady z vaší zkušenosti)

Jak může učitel ovlivňovat jednotlivé styly interakcí mezi žáky?

V jakých situacích ve škole dochází k sociální facilitaci nebo inhibici?

Dostali jste se někdy do situace, kdy nastal tzv. efekt přihlížejícího?

Diskuze

Myslíte si, že byste odolali tlaku situace, kdybyste se dostali do role účastníka experimentů, které prováděli Asch, Zimbardo a Milgram?

V jakém typu sociálních interakcí (koexistence, koordinace, kooperace) se cítíte nejlépe?

Který typ sociálních interakcí považujete za nejvýhodnější pro žáky ve školní třídě?

Základem profesních dovedností učitele je **zvládání sociální interakce**, což vyžaduje, aby byl učitel vybaven sociálními dovednostmi.

Mezi důležité sociální dovednosti řadíme (Gillernová, Krejčová, 2012):

- podporování seberegulace a rozvíjení sebedůvěry
- rozvíjení odpovědnosti za sebe sama a za sociální prostředí, ve kterém působím
- vyjadřování se ke konkrétním situacím
- odlišování prožitků a pocitů od úsudků a názorů u sebe i ostatních
- umění pochválit
- akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů

Učíme se také **vyjadřovat zpětnou vazbu**, která:

- poskytuje informace o nás, jak vnímáme chování druhého,
- vychází z našeho subjektivního prožitku,
- neporovnává někoho s někým,
- zaměřuje se na konkrétní projevy v chování / výkonu,
- obsahuje vyjádření k takovému chování / výkonu, které je možné změnit,
- obsahuje zejména pozitivní formulaci („Oceňuji, že ... „)

❖ Literatura

Použitá literatura

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing, 2012.

MYERS, David G. *Sociální psychologie*. Přeložil Helena VAĎUROVÁ, přeložil Zuzana PASEKOVÁ, přeložil Milena BILDOVÁ. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-0871-4.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80- 85931-48-6.

ZIMBARDO, Philip G. *Luciferův efekt: jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Praha: Academia, 2014. Společnost (Academia). ISBN 978-80-200-2346-9.

4 SOCIÁLNÍ KOGNICE

❖ Teorie

Pojem Sociální kognice

Sociální kognice = proces, při němž vnímáme, interpretujeme a předvídáme chování druhé osoby. Obsahuje procesy, které probíhají při utváření subjektivní reality. Zahrnuje poznatky o kódování, ukládání a vybavování z paměti, o konstruování a reprezentacích sociálního poznání, o vytváření úsudku o druhých (podvědomé hodnotící hledisko) a rozhodování se vůči nim. Výsledek soc. kognice často významně ovlivňuje další interakci (vývoj vztahu, jednání s takovým člověkem).

Specifika sociální kognice

Sociální kognice zahrnuje složitější procesy, než je tomu v případě poznávání neživých objektů. Je od jiných druhů poznávání odlišná v tom, že může být snadno zkreslena vlastními asociacemi, dosavadními zkušenostmi, proměnlivostí v čase, ale také tendencí posuzovaného člověka ovlivňovat, jak chce na druhé působit.

Poznávání druhých lidí, byť často odvozované od fyzických a vzhledových charakteristik, směřuje k usuzování na psychické vlastnosti, které však (oproti fyzickému prostředí) nelze vnímat přímo ani je objektivně zachytit (intelligence, autenticita, morálka, ...) (Komárková, Slaměník, Výrost, 2001)

Při poznávání druhých obvykle vycházíme z následujících zdrojů (Holeček, 2014):

- ❖ Chování
- ❖ Verbální komunikace
- ❖ Neverbální projevy a rysy
- ❖ Kontext

Sociálně-kognitivní stereotypy

V průběhu socializace si vytváříme dovednosti, jak poznávat lidi, ale i jisté zlozvyky, které zjednodušují a zkreslují obraz druhé osob a brání jejímu objektivnímu poznání, neboť jsou postaveny mj. na následujících jevech:

Efekt primárnosti

= tendence k ovlivnění úsudku či vzpomínky informací obdrženou na začátku výrazněji než tou, kterou jsme obdrželi později, a to buď přímo, nebo zprostředkovaně. Jedná se o téměř okamžitý soud, který lze vysvětlit mj. posunutím významu (první vlastnost ovlivní pochopení či interpretaci vlastnosti druhé, např. tvrdohlavost vyznívá jinak, následuje-li po cílevědomosti nebo naopak po výbušnosti). Dalším důvodem existence efektu primárnosti je pokles pozornosti.

Haló-efekt

= tendence posuzovat člověka podle výrazné, centrální vlastnosti či rysu, na základě čehož dochází ke generálnímu dojmu, který je značně zjednodušen. Spouštěči haló-efektu jsou nejčastěji vzhled (vč. úpravy zevnějšku), hlas a obsah sdělení.

Projekce

= tendence přisuzovat druhému člověku vlastní myšlenky, pocity, motivy. Zejména shledáme-li nějakou podobnost s námi, snáze mu připisujeme i další podobnosti. Vzhledem k tomu, že se jedná o ego-obranný mechanismus, máme často tendenci připisovat druhým lidem své záporné vlastnosti a motivy, a to úměrně tomu, jak jsme si jich vědomi.

Implicitní teorie osobnosti

= tendence tvořit si na základě sociálních zkušeností a zaměřenosti vlastní, soukromé typologie lidí. Intuitivní spojování osobnostních rysů, které se vyskytují společně (má-li člověk vlastnost X, má i vlastnost Y). Implicitní teorie osobnosti jsou o to více subjektivními konstrukty pro odlišné interindividuální chápání pojmů označujících jednotlivé vlastnosti (mentální reprezentace či konotace osobnostních rysů).

Předsudky

= tendence hodnotit jedince na základě nepodložených, předem vytvořených postojů, které se obvykle týkají příslušnosti k národnosti, pohlaví, povolání, věku, fyzických charakteristik atd.

Další faktory ovlivňující sociální kognici

Efekt očekávání (sebenaplnující se předpověď)

= interaktivní posilování výchozího dojmu o osobě či skupině do té doby, než se „potvrdí“, což s sebou mnohdy nese i nevědomé přizpůsobení se pozorovaného objektu očekávání pozorovatele (Pygmalion a Golem efekt). Experiment Rosenthal & Jacobson (1968)

Kauzální atribuce

Teorie atribuce vysvětluje, co lidé subjektivně považují za příčiny chování druhých lidí i sebe sama (versus motivace, v jejíž teorii panuje snaha o nalezení objektivních příčin chování).

Vybrané atribuční chyby:

- ❖ Základní atribuční chyba = tendence přeceňovat vliv vnitřních osobnostních vlastností a podceňovat situační faktory
- ❖ Efekt falešného konsenzu = pocit, že vlastní chování odpovídá tomu, jak by reagovala většina, ne-li každý, že zvolené jednání je „v normě“.
- ❖ Egocentrický sklon sebeochraňující – popírání vlastní odpovědnosti za neúspěch (skupiny)
- ❖ Egocentrický sklon sebezprosazující – připisování si zásadního podílu na úspěchu (skupiny)

Atribuce ovlivňují očekávání a jednání s druhými. (Hewstone, Stroebe, 2006)

Kognitivní disonance

= postojový nesoulad, příp. nesoulad mezi postojem a chováním, který se může projevovat mj. selekcí informací z podnětového pole a narušuje objektivnost poznávání daného jedince. Informace, které s již vytvořeným postojem disonují, jsou přehlíženy, potlačovány, odmítány. Informace, které jsou s postojem v souladu, jsou naopak přijímány. Mnohdy dochází k používání racionalizací za účelem potvrzení si vlastního postoje, vůči němuž se objevují (byť vlastní) pochybnosti. (Helus, 2015)

Osobní poznávací styl (Jung)

4 psychické funkce, které určují, jakým způsobem jsou jedincem zpracovávány informace o okolním světě, včetně sociálního:

1. Percepce
2. Myšlení
3. Cítění
4. Intuice

Sebe prezentace coby podávání informací o sobě

Každý jedinec o sobě podává informace a více či méně vědomě ovlivňuje, co a jakým způsobem o sobě druhým sdělí, čímž může výrazně ovlivnit, jak jej jeho sociální okolí bude schopno poznat. Obvykle se člověk snaží o vyvolání co nejlepšího dojmu, prezentuje své nejlepší stránky. Někteří lidé však např. díky svému temperamentu nejsou ochotni o sobě mnoho informací sdělit. (Řezáč, 1998)

Svůj vliv při podávání informací o sobě má i *sebepercepce*, tedy vnímání sama sebe, což je proces, při kterém jedinec poznává sám sebe (postoje, emoce a jiné vnitřní stavy) nikoli přímo, ale pozorováním vlastního chování v kontextu druhých lidí. Čím více se vlastní sebepojetí blíží skutečnosti (v dospělosti máme tendenci zachováni si konzistence sebepojetí), tím méně zkresluje obraz druhých.

❖ Aplikace

Sociální kognice ve škole

Poznávání žáků učitelem obvykle není objektivní, nestranné, výsledný dojem může být povrchní a zjednodušený. Přesto tento dojem významně ovlivňuje, jak se učitel k žákovi bude chovat, což zpětně ovlivní žáka samotného a jeho reakce.

I v interakcích mezi učitelem a žákem dochází k nepřesnostem v úsudcích, ovlivněných např. (Helus, 2015):

- ❖ Haló-efektem: subjektivně výrazné charakteristiky žáka ovlivní celkový učitelův dojem z něj (nápadnost v úpravě vzhledu, oblečení, zanedbanost, ale i okolnosti jako předchozí známky, prospěch v jiných předmětech, socioekonomické zázemí žáka, schopnost žáka zrcadlit učitele – zaujatým přikyvováním při výkladu, oceněním vtipů aj.)
- ❖ Efektem primárnosti: první setkání s žákem, ale i předinformace, které učitel o žákovi, příp. o třídě získá od kolegů ve sborovně
- ❖ Atribuováním: pokud si učitel vysvětluje neúspěch žáka nedostatkem jeho schopností (vnitřní, stálé příčiny), očekává i v budoucnu jeho neúspěch.

Příčiny, které učitel vnímá za úspěchy či neúspěchy žáků mohou být **vnitřní** (schopnosti, zájem, snaha, ...) nebo **vnější** (rodinné prostředí, „náhoda“, pomoc spolužáků, ...), příp. **stálé** (povaha) nebo **epizodické**, proměnlivé (indispozice, smůla).

Podle zdroje a trvání příčin u učitele dochází k **atribuci aktivizující**, kdy žákův úspěch je připisován vnitřním příčinám, neúspěch je podmíněn příčinami nestálými. **Desaktivizující atribuce** je typická učitelovým připisováním neúspěchu žáka stálým činitelům (snížené schopnosti, nezáměr rodičů, nevyhovující pracovní podmínky doma, ...) a úspěch epizodickým (spolužáci napovídali, náhoda, ...) (Hewstone, Stroebe, 2006)

Příčina	stálá	epizodická
vnější	Rodinné prostředí, těžké učivo, malá podpora v rodině, nevyhovující podmínky	Rozptýlenost z dění mimo školu, štěstí x smůla

vnitřní	Schopnosti, nadání	Způsob přípravy, vynaložené úsilí, motivovanost, zájem
----------------	--------------------	--------------------------------------------------------------

- ❖ Kognitivní disonancí: Vnímá-li učitel žáka jako šikovného, spolehlivého, informace, které by ukazovaly na to, že tomu tak není, má učitel tendenci potlačovat, odmítat.

❖ Seminární aktivity

Otázky

S jakými nepřesnostmi v sociální kognici jste se v rámci své žákovské zkušenosti setkali ve vztahu mezi učitelem a žákem?

Jak může učitel využít efektu primárnosti?

Z jakých zdrojů získáváme informace o druhých? Čeho si na nich nejdříve všímáme?

Které jevy popisované v teorii sociální kognice se mohou uplatňovat i ve virtuálním prostředí a jak?

Vzpomeňte si na člověka, o němž jste si vytvořili mylný úsudek a na základě čeho jste jej poté změnili.

Aplikujte teoretické poznatky o sociální kognici, zejména o poznávacích stereotypch a dalších faktorech ovlivňujících posuzování druhých, na školní prostředí.

Diskuze

Jaká je moje představa ideálního žáka? Jak vznikala a čím vším je ovlivněna? Jak se tato představa může odrážet v učitelově přístupu k žákům?

Odhadujeme, jaké vlastnosti má vyučující a zdůvodňujeme je.

Jak může učitel získat co nejobjektivnější informace o žácích? Jaké zdroje může využít?

Jak může učitel podpořit vzájemné poznání žáků?

Cvičení

Opakujeme pokus S. Asche, kterým potvrdil existenci efektu primárnosti (seznam vlastností hypotetické osoby).

Na základě techniky Vakcína objevujeme, které informace o druhých jsou pro nás důležité, zda podléháme stereotypům, předsudkům či jiným efektům, které jsou spojeny s nepřesnostmi v posuzování druhých. Vyvozujeme, jak snadno si informace o druhých konstruujeme.

Nacvičujeme, jak bude probíhat první kontakt s novou třídou.

Vymýšlíme dotazník pro žáky, který napomůže jejich vzájemnému poznání se. Otázky volíme obezřetně, domýšlíme důsledky.

Učíme se popisnému způsobu vyjadřování se o druhých, bez hodnotící složky.

V následujícím textu najděte popis alespoň 2 pojmů, které souvisí se sociální kognicí: „Na začátku školní docházky při úvodních hodinách se žák několikrát pomalu a trochu neobratně

vyjádřil, což učitel nevědomě přisoudil nižší rozumovým schopnostem. V průběhu dalších hodin (týdnů) se žákem zachází jako s méně schopným. Žák však nakonec nevykazoval příliš dobré výsledky, byť byl bystrý a schopný.“

❖ Literatura

Použitá literatura

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, ed. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

KOMÁRKOVÁ, Růžena, Ivan SLAMĚNÍK a Jozef VÝROST, ed. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Grada, 2001. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0180-4.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

5 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE

❖ Teorie

Pojem Sociální komunikace

Sociální komunikace = specifická forma sociální interakce, při níž se předávají informace za předpokladu jejich porozumění. Komunikace slouží ke sdělování, ale také ke sdílení.

Struktura komunikace:

- ❖ Komunikátor – ten, kdo sděluje
- ❖ Komunikant – ten, kdo přijímá
- ❖ Komuniké – vlastní obsah sdělení
- ❖ Komunikační kanál – způsob či cesta, po níž komunikace probíhá
- ❖ Psychický účinek přijatého komuniké – komunikantova interpretace sdělovaného

Komunikační šum = překážka v přijímání signálů, příp. v jejich předávání druhému. Způsobuje zkreslení sdělení nebo brání jeho příjmu.

- ❖ Fyzikální
- ❖ Fyziologický
- ❖ Psychologický
- ❖ Sémantický

Verbální komunikace

Verbální komunikace je komunikace slovy, využití jazyka v mluvené nebo psané podobě. Slova jsou znaky, které vytvářejí znakový systém symbolizující lidský svět. Význam slova závisí na jeho umístění ve větě, na akcentu i na kulturním prostředí.

Psychologie komunikace rozlišuje dva základní významy slov:

- ❖ Denotát – přesný, objektivní význam slova, společný pro všechny, kdo mluví stejnou řečí
- ❖ Konotát – subjektivní, emocionální význam slova, určený asociacemi, které jsou daným slovem vyvolány

Příčinou některých problémů v komunikaci mohou být rozličné konotace slov. Pro někoho se může jednat o slova emočně neutrální, pro jiného vypjatá, aniž by o tom druhý věděl.

Míra osvojení jazyka ovlivňuje **kvalitu komunikace**, zejména schopnost domluvit se, vyjádřit se precizně, porozumět si.

Kromě vrozených dispozic může kvalitu verbální komunikace ovlivňovat prostředí, v němž dítě vyrůstá. Zejména v předškolním věku je podnětnost prostředí klíčová pro osvojení jazyka v **rozvinutém kódu**, tedy bohatší slovní zásoba, správná gramatika a skladba vět, chuť vyprávět. Podnětné prostředí znamená existenci zájmu o promluvy dítěte, dobré řečové modely, čtení pohádek (nikoli reprodukované) a čas na vzájemné vyprávění. **Omezený kód** je způsoben opakujícími se frázemi, strohými pokyny, omezováním dětského řečového projevu a absencí vyprávění či čtení. Důsledky jsou poté patrné i ve využívání řeči coby nástroje myšlení.

Paralingvistické faktory řeči jsou takovými průvodními jevy mluvené řeči, které ovlivňují pochopení sdělení, ale také ukazují na krátkodobé či dlouhodobé charakteristiky komunikátora a mohou být trvalé či přechodné.

1. Intenzita hlasu
2. Výška hlasu
3. Barva hlasu
4. Intonace řeči
5. Rychlost řeči
6. Objem řeči – množství slov vyřčených za urči
7. Artikulace – preciznost výslovnosti
8. Frázování – pauzy v projevu
9. Akustická náplň přestávek – artikulované i neartikulované zvuky
10. Přesnost řečového projevu – chyby v projevu, nedokončení vět či myšlenek, ...

Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je dorozumívání bez slovních znaků. Jedná se o široké spektrum způsobů, které slouží k:

- ❖ sdělování postojů a citů, zájmu, vztahu
- ❖ podpoře verbální komunikace
- ❖ nahrazení verbální komunikace

Velká část neverbální komunikace probíhá bez vědomé kontroly, a pokud ji dokážeme dobře vnímat, rozumět jí a interpretovat, získáváme jedinečné informace o našem komunikačním partnerovi, stejně jako můžeme zapůsobit na okolí.

Základní charakteristiky neverbální komunikace:

- ❖ neverbální citlivost je osvojována během socializace
- ❖ každý neverbální signál může mít několik významů, záleží na celku a kontextu
- ❖ je poplatná kultuře a genderu
- ❖ je většinou neuvědomovaná
- ❖ čím větší je shoda mezi vnitřním stavem a vnějším chováním, tím jsou neverbální signály přesvědčivější (opačným případem je **dvojná vazba**) (Řezáč, 1998)

Mimika

= komunikace prostřednictvím výrazů tváře, obličejovými svaly. Skýtá bohatý potenciál ke sdělování informací, které jsou čitelné z čela, obočí, očí, nosu a úst. Mimikou sdělujeme zejména emoce, poskytujeme zpětnou vazbu.

Existují 3 mimické zóny, a to (1) čelo s obočím, (2) oči a (3) nos s ústy, z nichž lze s různým procentem výpovědi usuzovat na aktuální emoce, ale také na dlouhodobé charakteristiky, které se do tváře propisují ve formě vrásek. (Vybíral, 2009)

Oční kontakt

Oční kontakt je důležitou složkou doprovázející komunikaci tváří v tvář a jeho absence u komunikace distanční je důvodem, proč je tento druh komunikace méně oblíben a v některých situacích přímo nevhodný.

Intenzita očního kontaktu se odvíjí od:

- ❖ role komunikátora či komunikanta
- ❖ míry formálnosti vztahu

Intenzivnější oční kontakt může znamenat atraktivnost, informovanost, sebedůvěru, vcítění. Se zvyšováním očního kontaktu stoupá důvěra a autentičnost hovoru. Minimální či žádný oční kontakt při komunikaci vede mnohdy k jejímu přerušení či ukončení.

Zajímavým prostředkem neverbální komunikace jsou zornice, neboť jejich stahování a rozšiřování není ovlivnitelné vůlí a obvykle na ně reagujeme podvědomě. Zvětšené zornice znamenají zájem, přitažlivost, oproti zornicím zúženým, které znamenají zlost či nepřátelství. (Vybíral, 2009)

Proxemika

= komunikace pomocí prostorové, horizontální vzdálenosti mezi komunikujícími, ale také vertikální, tzn. úrovní očí. Každý účastník komunikace má kolem sebe pomyslnou „bublínu“, která se rozšiřuje či smršťuje v závislosti na vztahu, který k partnerovi v komunikaci máme. Výraznou roli v představě o ideální vzdálenosti hraje i temperament.

Při komunikaci tváří v tvář jsou nevědomě oběma komunikujícími zaujímány vzdálenosti, které vyhovují oběma (proxemické tance). Pokud tomu tak není, pozornost komunikujícího s odlišnou představou o vzájemné vzdálenosti se soustředí nikoli na obsah sdělení, ale na tento diskomfort.

Proxemické zóny:

- ❖ intimní – méně než 30 cm. Vzdálenost, při níž je umožněn fyzický kontakt. Zrakové podněty jsou mnohdy méně důležité než hmatové či čichové. Vzdálenost typická pro členy nukleární rodiny, milence.
- ❖ Osobní – 30 až 100 cm. Vzdálenost, v níž je ještě možné se druhého dotknout, detaily obličeje však již nejsou zkreslené.
- ❖ Sociální – 1 až 3 m. Vzdálenost, v níž se ztrácí možnost rozeznávat detaily, je příznačná pro formální sociální kontakt na úradech aj.
- ❖ Veřejná – nad 3 m. Distance typická pro řečníka, učitele, herce, ..., která mu propůjčuje jistou míru autority a prestiže, zároveň však i to, aby byl řečník všemi viděn, avšak za cenu ztráty možnosti sledovat detaily.

Manipulace s proxemickými zónami je obvykle komunikačními partnery výrazně registrována, zejména je-li narušena intimní či osobní zóna člověkem, s nímž máme formální vztah, příp. naopak, udržuje-li člověk, s nímž máme vztah neformální, najednou vzdálenost formální.

Do oblasti proxemiky spadá i poloha komunikujících v prostoru (např. proti sobě, vedle sebe), jejich stání či sezení (zejména pokud jeden stojí a druhý sedí).

Specifické situace nastávají v prostředcích hromadné dopravy, v davu, při návštěvě doktora apod. (Vybíral, 2009; Křivohlavý, 1998)

Haptika

= komunikace dotyky. Mohou vyjadřovat pozitivní či negativní emoce, mohou ovládat či usměrňovat chování, postoje či pocity druhého, příp. mají funkci rituální (podání ruky, políbení, ...)

Způsob podání ruky je obvykle významným podnětem, který je více či méně uvědoměle interpretován směrem k záměru komunikačního partnera, jeho osobnostním vlastnostem či zájmu. Důvody silného či slabého stisku však mohou být velmi pragmatické. (Vybíral, 2009)

Posturologie

= komunikace tělesným postojem, držením těla a končetin zejména při sezení, stání či chůzi.

Základními tendencemi jsou:

- ❖ Přiblížení X oddálení
- ❖ Rozšíření X schoulení

Postoje mohou být dominantní či submisivní, sebevědomé či nejisté, uvolněné a napjaté atd. Kongruentní postoj je postojem souhlasným: přiblížení, rozšíření, zrcadlení druhého, postoj nekongruentní má opačné charakteristiky a zaujímáme jej tehdy, pokud s druhým nesouhlasíme. (Vybíral, 2009; Křivohlavý, 1988)

Chronemika

= komunikace pomocí časových charakteristik chování, které se odvíjí od osobního psychického tempa, situace nebo aktuálních psychických stavů. Chronemika postihuje zacházení s časem svým i s časem druhých.

Rychlý projev může znamenat jistotu, radost, sílu, energii, nedočkavost, nezájem, nechut ke kontaktu aj. Pomalost může znamenat nejistotu, depresi, uvážlivost, sebekontrolu, zalíbení nebo dominantnost.

Při souladu může docházet k synchronizaci obou partnerů, jejich pohybů, gest apod.

Gestika

= komunikace zejména pohyby rukou, ale také nohou či hlavy.

Funkce gest:

1. Ilustrátory – doprovázejí řeč, zdůrazňují, zpřesňují
2. Regulátory – usměrňují či řídí komunikaci
3. Symboly – zastupují slova, mohou být slovně vyjádřeny, mají přesný význam
4. Adaptátory – manipulace s vlastním tělem či předměty, které doprovází emocionální stavy komunikujícího a ty z nich bývají dobře patrné.

Vzezření a úprava zevnějšku

= komunikace pomocí fyziognomie či stavby těla, ale hlavně prostřednictvím oblékáním a vnější úpravy (oblečení, účes, líčení, doplňky, ...)

Oblečením a vnější úpravou podtrhujeme či maskujeme věkovou a pohlavní příslušnost. Lze z nich vyčíst míru extravertizace, tendenci na sebe upozorňovat, ale také sociální status, estetické cítění či aktuální rozpoložení.

V rámci určitých příležitostí a situací je vyžadován určitý způsob úpravy zevnějšku a oblékání. Jeho nerespektování může být zdrojem komplikací v komunikaci či neúspěchu (např. neformální oblečení u přijímacích či závěrečných zkoušek).

Součástí sebeprezentace je i řeč předmětů, které vlastníme a používáme (diář, mobilní telefon, módní doplňky, auto aj.)

Úprava prostoru

Bohatým zdrojem informací o komunikačních partnerech je úprava (uspořádání, vybavení, vyzdobení) soukromých i pracovních prostor. Sdílná je přítomnost i absence věcí (knihovna, televize, počítač, fotografie...) (Řezáč, 1998)

Transakční analýza (Berne, 2011)

Koncepce, podle níž se v mezilidské komunikaci uplatňují 3 stavy ega, a to v různé míře a v závislosti na osobní historii, osobnostních vlastnostech a aktuální situaci. Analýza komunikačních transakcí může být nápomocná při rozklíčování příčin konfliktů a naučení se transakcím hladkým.

Stav ega = soustava pevně skloubených vnitřních a vnějších projevů psychiky. Jednotlivé stavy ega jsou od sebe pečlivě odděleny, výrazně se liší.

Ego rodič

Člověk myslí, cítí a reaguje tak, jak to činili jeho rodiče, když byl malý, či tak, jak by si to jeho rodiče přáli. Sděluje, co se může a co ne, co se sluší a je nepatřičné... Ego rodič se uplatňuje ve 2 podobách:

1. Rodič kritický, autoritativní, přísný, trestající – hodnotí, posuzuje, přikazuje, zakazuje, moralizuje, radí
2. Rodič ochranný, vstřícný, laskavý, pečující – dělá si starosti, projevuje zájem, vyjadřuje podporu, ...

Ego dospělý

Člověk objektivně hodnotí své okolí, sbírá, uchovává a adekvátně používá informace bez emocí, nalézá konstruktivní řešení a účinné postupy. Usměňuje aktivitu ega rodič a dítě, tvoří mezi nimi objektivního prostředníka. Má vlastní názor, nepodléhá předsudkům, není zmítán emocemi, dokáže si uvědomovat ostatní stavy svého ega.

Ego dítě

Člověk myslí, cítí a reaguje, jako když byl dítě. Ego dítě se uplatňuje ve 2 podobách:

1. Dítě přirozené, neadaptované – nenucené, spontánní, kreativní, ale také vzpurné, negativistické, neposlušné, v opozici, provokující apod.
2. Dítě adaptované – poslušné, chová se podle přání rodiče, je závislé, bezradné, nejisté, nesamostatné

Typy transakcí

- ❖ Rovnoběžná – komunikují stejné či doplňkové stavy ega, odpověď je očekávaná
- ❖ Křížová – ega se střetnou, komunikace není možná, přeruší se.
- ❖ Dvojvazebná – komunikuje-li jeden ve dvou úrovních ega - skryté a zjevné. Typické pro manipulaci.

Watzlawickova teorie komunikačních axiomů (Watzlawick et al., 2011)

- I. Nelze nekomunikovat – komunikační aktivita i neaktivita má tedy význam sdělení, tzn. je komunikací.
- II. Obsahová a vztahová rovina komunikace – obsahová rovina je zprávou, sdělením, a může se týkat čehokoliv, co lze sdělit. Vztahová rovina komunikace je jakýmsi „příkazem“, jak zprávu pochopit (metakomunikace) a odráží se v ní vzájemný vztah. Čím je vztah spontánnější a zdravější, tím více se vztahový aspekt komunikace ztrácí v pozadí. Nezdravé a konfliktní vztahy jsou typické bojem o povahu vztahu, čímž jde do ústraní obsahový aspekt komunikace.
- III. Fázování sledu událostí – Pro vnějšího pozorovatele je komunikace nepřetržitý sled výměn. Ovšem aktéři komunikace používají fázování sledu událostí, přičemž u každého z nich může být jiné. To je častým důvodem bojů v komunikaci a ve vztazích, neboť každý vnímá (umísťuje) počátek problému jinde.
- IV. Digitální a analogová komunikace – digitální komunikací je v podstatě komunikace verbální, analogovou je komunikace neverbální a paralingvistika. Digitální způsob komunikace je používán pro sdělování informací o objektech, analogový pro sdělování vztahů. Je-li centrálním významem komunikace vztah, digitální jazyk je téměř bezvýznamný. Obsah digitálního sdělení je složitější, variabilnější a abstraktnější a má výrazně logickou stavbu, má však velmi omezené možnosti pro vyjádření vztahu. Neexistuje možnost přetlumočení z digitálního do analogového způsobu bez toho, aniž by došlo k velké ztrátě informací, ale i opak je nesmírně obtížný.
- V. Symetrická a komplementární interakce – symetrická interakce je typická odrážením chování druhého, rovností a minimalizací rozdílů. Komplementární interakce je

charakteristická doplňováním chování jednoho partnera chováním druhého, který se chová odlišně, doplňkově, rozdíly jsou maximalizovány.

Komunikační typy dle V. Satirové (Satir, 2006)

Komunikace bývá někdy zatížena nesouladem mezi prožíváním a vyjadřováním, což může být způsobeno zkušenostmi z rodiny a projevuje se tak, že se jedinec a priori brání a snaží se předejít úzkosti.

Nekongruentní komunikační typy:

5. Smířlivec – v důsledku vlastní nejistoty a závislosti na druhých mluví tak, aby se zavděčil, zalíbil, často se omlouvá a souhlasí, přijímá veškerou kritiku a vinu. Jeho existence je poplatná druhým, bez nich se cítí bezcenný.
6. Vinič – díky nízkému sebevědomí a absenci pocitu vlastní hodnoty se chová povýšeně, obviňuje druhé, upozorňuje na jejich nedostatky, kritizuje je, a priori nesouhlasí a odmítá, a to vše proto, aby předvedl svou sílu, druhého ponížil a díky tomu si myslel, že něco znamená.
7. Počítač – v důsledku vnitřní zranitelnosti neprojevuje vlastní city, působí klidně, chladně, používá mnoho (často složitých) slov a neosobních témat, aby odvedl pozornost od svého nitra.
8. Rušič – z důvodu pocitu vnitřní osamělosti a nejistoty se snaží na druhé působit jako zábavný, spontánní, nevázaný člověk, který však neumí udržet pozornost u tématu, uhýbá od něj k naprosto nesouvisejícím činnostem a tématům, skáče z jednoho do druhého a je až křečovitě žertovný. Introvertní variantu představuje nadměrně pasivní, podivínský snilek. Tímto projevem se rušič snaží ubránit před jakýmkoli stresujícím tématem.

Kongruentní komunikace = taková komunikace, při níž jsme schopni být i v komunikaci autentičtí, vyjadřovat otevřeně a upřímně své reálné pocity, zkušenosti, potřeby. Interakce s druhými odpovídá prožívanému vnitřnímu stavu.

Komunikační omyly

Při naslouchání:

- ❖ čtení myšlenek – interpretace dle vlastních významů
- ❖ skákání do řeči – značí netrpělivost, absenci naslouchání a zájmu
- ❖ absence zpětné vazby – bez odezvy na sdělení partnera, a to jak verbální, tak neverbální

Při sdělování:

- ❖ Nepřímé a zavádějící vyjadřování
- ❖ Neupřímnost – zastírání pravých motivů, pocitů, potřeb
- ❖ Přehánění – nadsazování, zveličování (Řezáč, 1998)

❖ Aplikace

Sociální komunikace ve škole

Komunikace ve škole je realizována verbálně i neverbálně, přičemž má svá pravidla vycházející ze specifčnosti situace. Obvykle je řízena učitelem a uskutečňována

prostřednictvím monologu a dialogu. Specifickou kapitolou komunikace ve škole je problematika otázek a také způsob podávání zpětné vazby. V současné škole není vždy dostatečně využít jejich potenciál (např. převažují otázky uzavřené, kognitivně nenáročné; zpětná vazba abscentuje, je nepodnětná; monolog převažuje nad dialogem). (Helus, 2015)

Podoba převažující komunikace se promítá i do komunikačního klimatu, které může být žáky vnímáno jako suportivní či defenzivní (Lašek, 2007):

- I. Suportivní klima - ve třídě převažují jasné, jednoznačné zprávy, malé komunikační distorze, efektivní naslouchání, klima vstřícné, respektující, což prohlubuje vztahy mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem
- II. Defenzivní klima – je navozené dominantním partnerem v komunikaci, přičemž si partner submisivní chrání své já a využívá obranných reakcí: lže, podvádí, vytváří aliance vůči dominantnímu partnerovi. Typická je nejednoznačnost sdělení, skrývání názorů a emocí, absence autenticity a naslouchání.

❖ Seminární aktivity

Otázky

S jakými komunikačními obtížemi jste se ve svém životě setkali souvislosti s odlišnými konotacemi slov?

Jaké jsou paralingvistické charakteristiky extravertů a introvertů?

Diskuze

Jaká je moje představa ideálního žáka? Jak vznikala a čím vším je ovlivněna? Jak se tato představa může odrážet v učitelově přístupu k žákům?

Odhadujeme, jaké vlastnosti má vyučující a zdůvodňujeme je.

Jak může učitel získat co nejobjektivnější informace o žácích? Jaké zdroje může využít?

Jak může učitel podpořit vzájemné poznání žáků?

Cvičení

Zvolenou větu zkusíme říkat s obměnami paralingvistických faktorů za účelem rozeznávání akutních stavů či dlouhodobých osobnostních charakteristik.

Větu „To je opravdu zajímavý člověk.“ vyslovujeme s různou intonací a pojmenováváme, k jakému záměru směřuje (ironie, zájem, útok,...)

Na základě rozhovoru a pozorování paralingvistických faktorů řeči u vybrané osoby odhadujeme její temperament. Své přesvědčení zdůvodňujeme.

Přineseme si na seminář oblíbený hrneček, 1 náhodně vybíráme a zkusíme odhadnout, jaký je jeho majitel.

Zkusíme, jak na nás působí různé rozmístění při sezení u stolu (proti sobě, vedle sebe, přes roh).

Vymyslete, příp. si vzpomeňte na (konfliktní či naopak hladkou) komunikační situaci, které jste byli účastní přímo či jako pozorovatelé, popř. uveďte komunikační situaci z literárního či filmového díla. Tuto situaci popište a analyzujte z pohledu Vámi vybrané teorie. Analyzujte,

proč k ní došlo, jaký měla důsledek, rozeberte ji v návaznosti na získané poznatky z oblasti vybrané komunikační teorie.

Ve vybrané třídě zjišťujeme pomocí dotazníku CCQ komunikační klima.

❖ Literatura

Použitá literatura

BERNE, Eric. Jak si lidé hrají. Praha: Portál, 2011. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-7367-992-7.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace. Praha: Svoboda, 1988.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

SATIR, Virginia. *Kniha o rodině*. Vyd. 2. Praha: Práh, 2006. ISBN 80-7252-150-0.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D. JACKSON. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 2., rev. vyd., 1. v Newton Books. Přeložil Barbora JANEČKOVÁ, přeložil Zbyněk VYBÍRAL. Brno: Newton Books, 2011. Gaia. ISBN 978-80-87325-00-1.

6 POSTOJE

❖ Definice základních pojmů

Postoje

Postoj je relativně trvalá soustava pozitivních nebo negativních hodnocení, cítění a chování k objektu postoje. Postoj = vyhodnocený názor.

Objektem postoje může být cokoli: osoba, skupina osob, věci, činnosti, společenské jevy.

Postoje můžeme mít pouze k těm objektům, které existují v našem duševním světě.

Síla postoje:

- síla postoje je dána tím, jak snadno nám přichází postoj na mysl a stává se aktivním;
- intenzita a vyhraněnost postoje;
- čím silnější je postoj, tím je odolnější vůči změně.

Složky postoje

Postoje mají tři složky:

- **kognitivní** (poznávací) - co o objektu postoje víme;
- **afektivní** (emoční) - co k objektu cítíme;
- **konativní** (behaviorální) - jak se k objektu chováme.

Postoje a uspokojování potřeb

Postoje vznikají v procesu uspokojování potřeb:

- **pozitivní postoje** se vytváří se k osobám nebo věcem, které přináší saturaci potřeb;
- **negativní postoje** se týkají osob a objektů, které narušují a brání saturaci potřeb.

Postoje jsou začleněny do hodnotového systému:

- čím více je postoj začleněn do hodnotového systému, tím je trvalejší;
- člověk sebe vnímá jako jedince zastávajícího určité hodnoty a proto brání i své postoje;
- podlehnutí tlaku okolí na změnu postoje by znamenalo připustit, že zastáváme vadný hodnotový systém.

Postoje a začlenění do sociálních skupin

Na utváření postojů má vliv skupina a naopak postoje jedince ovlivňují jeho začlenění do skupiny:

- jedinec vyhledává osoby a skupiny se stejnými názory, hodnotami, postoji;
- skupina přijme spíše jedince, který zastává stejné postoje;
- skupina potvrzuje a posiluje postoje jedince.

Sociální bublina: vznik politických, sociálních nebo kulturních rozdílů mezi jednotlivými skupinami společnosti; komunikační bariéra zamezuje oboustranné výměně informací a vytváří tak dojem, že vlastní skupina reprezentuje celou společnost.

Postoje a (zlo)zvyky

Lidem se více líbí to, co vnímají často, neboť skutečnost, že se s danou věcí již setkali, v nich vyvolává **pozitivní emoce**. Na tomto principu si lidé snadno vybudují pozitivní postoje k chování, jež se ve společnosti vyskytuje často, přestože dané chování může mít negativní důsledky.

Z chování, které se často opakuje, se stává zvyk a jedinec již jedná automaticky, bez uvědomování si důsledků. Jedinec dělá jenom to, co dělají všichni ostatní, čímž se všichni členové společnosti vzájemně utvrzují v tom, že chování je přijatelné.

Sociálním prostředím formované způsoby chování zahrnují mnohé škodlivé návyky (např. nadměrnou konzumaci jídla, alkoholu; neekologické chování a plýtvání zdroji). Informace o negativních důsledcích tohoto chování člověk ignoruje nebo zlehčuje - jedná se o mechanismus působení kognitivní disonance.

Teorie kognitivní disonance

L. Festinger - teorie kognitivní disonance: lidé usilují o to, aby jejich postoje byly v souladu s jinými postoji, tím dosahují tzv. kognitivní rovnováhy.

Nesoulad mezi postoji vede k stavu **kognitivní disonance** (nerovnováhy) a jedinec má potřebu tento nepříjemný stav redukovat, což vede ke změně chování, myšlení i ke změně celého postoje (Nakonečný, 2009).

Kognitivní disonanci jedinec prožívá, když:

- získává rozporuplné informace o objektu postoje;
- vlastní chování neodpovídá obsahu postoje;
- jednotlivé složky postoje jsou v rozporu;
- jednotlivé postoje jsou protichůdné.

Nepříjemný psychický stav, který vzniká z rozporu postojů a nových informací, vede člověka k obranné reakci, aby zredukoval pocit napětí a nepohody:

- **změna postoje** - závisí zejména na změně emoční složky postoje,
- **negace** - nepřijetí nových informací,
- **zkreslení nové informace** - znevážení zdroje informace, účelové využití pouze části informace.

Pokud se jedinec dostává do situace, kdy je jeho mínění nebo chování v rozporu s objektivní skutečností, redukuje úzkost a napětí vzniklé z tohoto rozporu tak, aby se nadále sám pro sebe i pro vnější okolí jevil jako konzistentní. Namísto toho, aby své mínění, nebo chování změnil, objektivní skutečnost překrucuje, popírá nebo zlehčuje různými pokřivenými argumenty (Atkinsonová, 2012).

Stereotypy

Stereotypy = generalizace (zobecněné úsudky) o sociálních skupinách; vyjadřují atributy, které jsou všeobecně považovány za typické pro danou skupinu; stereotypy jsou nepřesné, nesprávné, přehnané, iracionální, rigidní; sdílené ve společnosti, jsou součástí kultury; stereotypy zjednodušují svět a usnadňují orientaci; slouží člověku k úspornému využívání kognitivních zdrojů (Hayesová, 2003).

Autostereotypy (my) - **heterostereotypy** (oni): posuzování vlastní skupiny bývá pozitivnější než hodnocení skupin, do nichž nepatříme.

Stereotypy zjednodušují svět a usnadňují orientaci

- Lidská i zvířecí mysl kategorizuje, aby odhalila opakující se vzorce a byla tak schopna předvídat budoucí děje. Schopnost předvídat události je podmínkou úspěšné adaptace na měnící se prostředí a tedy i podmínkou přežití.
- **Kategorizace** je základní kognitivní proces, který zajišťuje porozumění sociálnímu světu.
- Stereotypy svět **zjednodušují**, což vede až **přehnanému vnímání rozdílů** např. mezi ženami a muži, černochoy a bělochoy, atd.
- Tím, že stereotypy zjednodušují realitu a nabízejí návody pro praktické jednání, nám dávají pocit jistoty, že se budeme schopni v chaotickém a komplexním světě vyznat a budeme v něm schopni uspět.

Teorie kognitivního lenocha (cognitive miser)

- Stereotypy slouží k úspornému využívání kognitivních zdrojů.
- Při řešení problémů máme tendenci hledat co nejrychlejší a nejefektivnější řešení.
- Používání stereotypů nám umožňuje ušetřit mentální energii na provádění jiného úkolu.
- Myšlení založené na stereotypech je přirozenou funkcí lidské psychiky.

Předsudky

Předsudky = iracionální postoje;

- kognitivní složka je omezená - nekriticky převzaté informace;
- afektivní složka je výrazná - silné emoce;
- konativní složka – chování zahrnuje výrazné až extrémní projevy proti objektu postoje.

Negativní předsudky - vyjadřují hostilitu nebo agresi k lidem - členům určité skupiny.

Pozitivní předsudky - neoprávněné a přehnaně kladné posuzování členů určité skupiny.

Typické předsudky:

- **ageismus** - předsudky z hlediska věku,
- **sexismus** - předsudky z hlediska pohlaví,
- **rasismus** -etnické předsudky.

G. W. Allport (2004) popsal **stádia etnických předsudků**:

1. **Pomlouvání** - nepřátelské pomluvy, rasistická propaganda;
2. **Vyhýbání se** - udržování etnické skupiny oddělené od majoritní společnosti;
3. **Diskriminace** - menšiny jsou vyloučeny z občanských práv, zaměstnání aj.;
4. **Fyzický útok** - násilí zaměřené na lidi a majetek;
5. **Vyhlazení** - bezohledné násilí proti celé skupině lidí.

Metody zjišťování postojů

Pozorování:

- v přirozeném prostředí
- v navozených situacích

Během pozorování **sledujeme reálné chování** (např. ve třídě pozorujeme o přestávce chování žáků ke spolužákovi s handicapem), podle kterého **usuzujeme na postoje** (např. přijetí spolužáka s handicapem).

Rozhovor

Projektivní techniky

- nepřímé vysuzování např. z kresby

Měření postojů dotazníkem

Pokud chceme získat informace o názorové polarizaci ve skupině (např. ve školní třídě), je vhodné využít měření více dimenzí postoje (Řezáč, 1998):

- **škála měřící polaritu postoje** - zjišťuje, k čemu se zkoumané osoby přiklání (např. do jaké míry mají žáci v oblibě nějaký předmět nebo výukové metody),
- **doplňující škála** – zjišťuje jak výrazný je měřený postoj anebo čím je postoj zdůvodněný (např. škála typu: Takové je zcela určitě mínění celé třídy x S tímto názorem jsem v naší třídě nejspíš osamocen).

Vztah mezi postoji a chováním

Vyjádření postoje (např. v rozhovoru nebo v dotazníku) **velmi málo souvisí s reálným chováním**.

To, co lidé sdělují slovy, nemusí odpovídat jejich skutečnému jednání (Atkinsonová, 2012):

- výzkumy prokázaly, že postoje studentů k podvádění souvisí jen nepatrně s mírou pravděpodobnosti, do jaké budou skutečně podvádět;
- vyzkoušejte si odpovědět na otázku, jaký je váš postoj k třídění odpadu a pak si reálně ohodnoťte, jak důsledně odpad skutečně třídíte.

Důvodem, proč se chování a vyjádřené postoje liší je, že postoje i chování podléhají situačním vlivům, sociálním tlakům, očekáváním osob v okolí a mnoha dalším proměnlivým faktorům.

Vliv na mínění druhých

Faktory, na kterých závisí úspěšnost ovlivňování postojů veřejnosti (veřejného mínění): 1. komunikátor, 2. sdělení, 3. informační kanál, 4. příjemce.

Komunikátor - kdo je vnímán jako věrohodný řečník?

- hovoří rychle a bez zaváhání,
- udržuje s publikem oční kontakt,
- argumentuje ve prospěch společnosti (i proti vlastním zájmům),
- působí sympaticky a je přitažlivý.

Sdělení - cestou k úspěchu je spojit sdělení s příjemným pocitem. Lidé dělají rychlejší a méně promyšlená rozhodnutí, pokud jsou dobře naladěni. Obecně propojení sdělení s emocemi (ať už je to radost, strach, soucit, obavy) je efektivnější, než sdělení, které se emocí posluchačů nedotýká (Myers, 2016).

Jak přijímat sdělení (bránit se manipulaci)?

- být otevřený, nikoli však naivní,
- být aktivním posluchačem a argumentovat proti sdělení,
- odolnost vůči přesvědčování se zvyšuje tím, že posluchač své postoje vyjádří otevřeně a učí se jej obhajovat argumenty,
- slabý útok na naše postoje může sloužit jako „očkování“ – jedinec je vystaven malému množství argumentů, což ho donutí vytvořit si protiargumenty, které bude mít k dispozici ve chvíli silnějšího útoku na své postoje (tj. zamyslete se nad významem „cvičných“ diskuzí s žáky na různá témata).

❖ Seminární aktivity

Cvičení

Cvičení dovedností **ovlivňovat mínění druhých**:

- vyzkoušejte si přesvědčivou komunikaci ve skupinové diskuzi,
- využijte poznatků o tom, jaký řečník bývá považován za věrohodnějšího (tempo řeči, oční kontakt) a jak má být sdělení formulováno.

❖ Literatura

Použitá literatura

ALLPORT, Gordon Willard. *O povaze předsudků*. Přeložil Eduard GEISLER. Praha: Prostor, 2004. Obzor (Prostor). ISBN 80-7260-125-3.

HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-763-9.

MYERS, David G. *Sociální psychologie*. Přeložil Helena VAĎUROVÁ, přeložila Zuzana PASEKOVÁ a Milena BILDOVÁ. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-0871-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložila Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

7 PROSOCIÁLNÍ A AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ

❖ Definice základních pojmů

Protikladné varianty sociálních interakcí

Součástí sociálního chování jsou protikladné varianty interakcí - **prosociální chování** a **chování antisociální**. Každý člověk má potenciál uplatňovat obě varianty těchto interakcí.

Na základě vrozených pudových dispozic může být působením prostředí podporováno buď prosociální anebo antisociální chování. Jakou variantu chování bude jedinec ve svém životě uplatňovat, to určuje především jeho osobní zkušenost.

Prosociální chování

Prosociální chování = široké spektrum projevů, jimž je společné **pomáhání druhým**, způsobilost dělat druhým lidem radost. Prosociální chování může nabývat různých podob: dar, sympatie, poskytnutí útěchy, pomoc, podpora, nabídka spolupráce, atd. (Nakonečný, 2009)

Altruismus - často bývá prosociální chování zaměňováno s pojmem altruismus, což je forma prosociálního chování, které je ale konáno **nezištně, bez očekávání zisku, odměny či opěťování**, (dokonce i na úkor sebe sama).

Znaky altruistického chování:

- jednání není zaměřeno na vlastní zisk,
- jednání je prováděno dobrovolně,
- jednání způsobuje prospěch druhému (nebo obecně celé společnosti).

Varianty prosociálního chování

Jedinec se podílí na níže uvedených variantách prosociálního chování, pokud:

- je schopen pomoc poskytnout (umět ošetřit zranění),
- je schopen nouzovou situaci rozpoznat,
- má vybudovanou osobní morálku (přijetí sociální odpovědnosti),
- je empatický (není lhostejný k dění ve svém okolí).

Plánovaná formální pomoc – je určována principy morálky a předpokládá rozpoznání nouzové situace (např. návštěva nemocného).

Spontánní neformální pomoc – spočívá v efektivní empatii, předpokládá spoluúčast a soucit (např. upozornit někoho, že má špatnou informaci).

Pomoc v nouzové situaci – např. poskytnutí první pomoci zraněné osobě.

Pomoc v každodenních situacích – spočívá ve smyslu pro sociální odpovědnost (např. vhození nalezeného dopisu do schránky).

Nepřímá pomoc – je řízena osobní morálkou, uplatňuje se zde také sociální odpovědnost a rozpoznání nouzové situace (např. dar pro dobročinnou organizaci).

Přímá pomoc – např. dobrovolnická činnost při úklidu zaplavených obcí.

Osobní pomoc – např. pomoc přáteli.

Anonymní pomoc – např. dárcovství krve.

Mezi nejdůležitější zdroje podněcující prosociální chování patří (Lašek, 2006):

- **egoismus** - (sebestřednost, sociální výměna), prosociální chování vzniká na základě zvážení úsilí a zisku (pomohu, protože z toho budu mít pro sebe nějaký zisk nebo výhodu);
- **sociální normy** - stávají se morálním principem, sociálním očekáváním; existují 2 základní normy, které podněcují prosociální chování:
 - **reciprocita** (jednou pomohu já tobě, příště ty pomůžeš mně)
 - **sociální odpovědnost** (pomůžu jim, protože pomoc potřebují);
- **empatie** - schopnost vžít se do situace druhého;
- dosažená **úroveň morálního vývoje osobnosti**.

Stadia morálního vývoje osobnosti

Morální vývoj je ovlivněn celkovým stupněm zrání osobnosti.

Podle **J. Piageta** je morální vývoj úzce propojen s vývojem myšlení:

- Morálka předškolního dítěte je **heteronomní**, tedy určována příkazy a zákazy dospělých. Mravní hodnocení je ještě plně závislé na autoritě, která určuje, co je správné či spravedlivé.
- Kolem 7-8 let se morálka stává **autonomní**, dítě již chápe správnost jednání samo o sobě, již má rozvinuté svědomí a navíc postupně opouští egocentrické myšlení, takže je schopné posuzovat situaci i z pohledu druhého. Až do počátku dospívání je to však morálka rigidní, stanovené zásady platí pro všechny a za všech okolností.
- Teprve od 11-12 let s rozvojem abstraktního myšlení většina dětí proniká hlouběji do podstaty mravního úsudku. Přihlíží k motivům jednání, bere již ohled na situaci, na vnější podmínky i vnitřní pohnutky konkrétních činů.

Vývoji morálního úsudku se věnoval **L. Kohlberg**. Metoda, kterou vypracoval a postupně dále zdokonaloval, spočívala v prezentaci **morálního dilematu** a následné diskuzi s pokusnými osobami. Kohlberg popsal následující stadia morálního vývoje (Atkinsonová, 2003):

1. PŘEDKONVENČNÍ MORÁLKA: za základ hodnocení určitého jednání jsou přijímány konkrétní následky (trest nebo odměna).

Typ I. heteronomní stádium. Dítě je plně zaměřeno na poslechnutí či neposlechnutí dospělého a na následující odměnu či trest.

Typ II. stádium naivního instrumentálního hedonismu. Dítě jedná ve shodě s určitými příkazy a zákazy, protože za to očekává určitou výhodu nebo předpokládá, že se vyhne nějaké nepříjemnosti.

2. KONVENČNÍ MORÁLKA: důležité je splnění sociálního očekávání.

Typ III. morálka hodného dítěte. Dítě jedná tak, jak se od „hodného“ dítěte očekává, mravní jednání slouží k vytvoření nebo udržení dobrých vztahů, důraz je položen na soulad mezi lidmi.

Typ IV. Morálka svědomí a autority. Dítě jedná podle sociálních norem proto, aby předešlo kritice autority a pocitům viny vznikajícím ve vlastním svědomí.

3. POSTKONVENČNÍ MORÁLKA: rozhodování o tom, co je správné a co ne, je založeno na principech, které jedinec sám vědomě přijímá za své a o kterých předpokládá, že se na nich mohou dohodnout všichni lidé.

Typ V. morálka jako forma společenské smlouvy nebo společenské užitečnosti na straně jedné a individuálních práv na straně druhé. Dítě uznává, že práva jednotlivce

i celého společenství mají být chráněna a respektována. Chová se ve shodě se společenskými normami z hlediska obecného dobra.

Typ IV. morálka vyplývající z univerzálních etických principů. Jedinec se chová shodně s normami proto, aby sám sebe nemusel odsuzovat. Obecné mravní principy platí pro všechny, tedy i pro něho a musí podle nich jednat.

Sociální opora

Sociální opora = podpora přicházející ze sociálního prostředí, ze strany rodiny, přátel, sociálních služeb, pomáhajících profesí.

J. Mareš (2002) podává přehled funkcí sociální opory dle jejího typu:

- **Emocionální opora** – přichází od přátel a blízkých osob, umožňuje jedinci popovídat si o svých pocitech, ventilovat své starosti. Vede k snižování úzkosti a obav, posiluje sebedůvěru jedince.
- **Instrumentální opora** – jedná se o poskytnutí hmotné pomoci nebo řešení praktických problémů, např. pomoc s úklidem, opravami v bytě, hlídáním dětí, zajištěním dopravy k lékaři, nákupu apod.
- **Informační opora** – poskytnutí rady, doporučení, informací nebo návrhu na řešení problému vede jedince k efektivnějšímu zvládnutí úkolů.
- **Opora poskytovaná sociálním společenstvím** - navozuje u jedince pocit přináležitosti, sounáležitosti, začlenění do nějaké skupiny lidí, s nimiž může trávit volný čas, odreagovat se, odpoutat se od zátěže. Tato varianta zahrnuje společné výlety, sportovní aktivity, návštěvy kulturních zařízení, náboženských obřadů aj.
- **Opora potvrzením platnosti** – jde o zpětnou vazbu, srovnávání s ostatními a jejich názory. Jedinec získává pocit, že to, co prožívá, ostatní lidé akceptují a považují za přijatelné.

Využití sociální opory záleží nejen na osobách, které pomoc nabízejí, ale také na osobnosti jedince v nouzi. Důležitá je především schopnost jedince:

1. rozpoznat (vyhledat),
2. přijmout (překonat např. stud),
3. efektivně využít nabízenou pomoc.

Kdy lidé nepomáhají?

Efekt přihlížejícího - se vzrůstajícím počtem osob ve skupině se pomoc stává méně pravděpodobná, protože zde působí:

- **rozptýlená odpovědnost** – spoléhání jeden na druhého,
- **nejednoznačnost posuzované situace** - laik těžko posuzuje vážnost situace,
- **strach z omylu** - jde o vtip, ztrapnění se,
- **nekompetentnost v pomoci** – strach, že danou situaci zhorším.

Agresivní chování

Agrese = útočné jednání, které se projevuje záměrným poškozováním nebo násilným omezováním jiné osoby či věci. Projevy agrese mohou být fyzické a verbální (např. urážky, pomluvy, ...)

Agresivita = sklon k nepřátelskému, útočnému jednání osob i živočichů, který se projevuje agresemi.

Formy agresivního chování

Afektivní agresivita je vyvolaná silnou emocí (vztek, touha po pomstě), která jedince přemáhá a zbavuje kontroly nad jeho jednáním.

Instrumentální agresivita je spojena s motivací dosáhnout nějakého cíle; agresivní jednání je namířeno proti tomu, kdo stojí v cestě a překáží při realizaci cíle.

Zástupná agresivita je produktem frustrace, kterou jedinec prožívá a vybíjí si své pocity nespokojenosti na někom, kdo je dostupným objektem agrese. Zástupná agrese se obrací proti slabším jedincům, zvířatům i věcem (Helus, 2011).

Příčiny agresivního chování

Agrese vzniká na základě kombinace různých faktorů:

- biologické příčiny – spojováno s aktivizací určitých mozkových center a hormonálními procesy (specifikum člověka je v tom, že své agresivní tendence dokáže ovládat);
- frustrace - strádání, které je vyvolané překážkou znemožňující dosažení cíle;
- strach;
- dědičnost;
- lidé se častěji chovají agresivně v prostředí, kde je: přeplněný prostor, dav lidí, hluk, horko.

N. Hayesová (1998, s. 121): „Agresi nelze zcela pochopit, pokud ji zkoumáme oddělenou od společnosti, v níž se odehrává.“

Vrozený pud agrese

Etologie a srovnávací psychologie přináší poznatky o tom, že běžnou součástí života různých živočišných druhů jsou projevy **vnitrodruhové agrese** (útočnost zvířete i člověka, která je namířena proti příslušníkům vlastního druhu). Toto chování zahrnuje boj o kořist, zdroje potravy, teritorium, postavení v hierarchii společenství, získání sexuálního partnera, zastrášení soka (Lorenz, 2003).

Prostřednictvím agresivního chování jedinec usiluje o dosažení svých cílů. Agresivní chování má na úrovni individuálních vztahů negativní dopady (např. zranění či zabití jedince stejného živočišného druhu), ale dle závěrů etologů plní z hlediska celého ekosystému důležitou funkci. Vzájemné vnitrodruhové střety vedou k **ustálení a udržení sociální hierarchie**, která představuje výhodný model soužití zajišťující přežití celého společenství živočichů (Veselovský, 2005).

❖ Seminární aktivity

Cvičení

Po zhlédnutí videoukázky prodiskutujte, jaké faktory způsobují agresivní chování u dětí.

Bandura's Bobo Doll Experiment <https://www.youtube.com/watch?v=dmBqwWIJg8U>

❖ Literatura

Použitá literatura

HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-763-9.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.

LAŠEK, Jan. *Sociální psychologie II*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-968-7.

LORENZ, Konrad. *Takzvané zlo*. Přeložil Alena VESELOVSKÁ. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1098-X.

MAREŠ, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nucleus, 2002.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

VESELOVSKÝ, Zdeněk. *Etologie: biologie chování zvířat*. Ilustroval Jan DUNGEL. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1331-8.

8 ZÁTĚŽOVÉ SITUACE

❖ Definice základních pojmů

Stres

Stres je stav přímého nebo očekávaného ohrožení, resp. je odezvou na jakoukoliv výrazně působící zátěž – fyzickou nebo psychickou. Při stresu se uplatňují obranné mechanismy, které umožňují přežít organismu vystaveného nebezpečí.

Jedním z prvních autorů teorie stresu byl **H. Selye**, který zkoumal fyziologickou reakci organismu v situaci zátěže. Formuloval stres jako **obecný adaptační syndrom**, který má tři stadia:

1. poplachová reakce (dochází k mobilizaci organismu),
2. úsilí o udržení adaptace (organismus se snaží aktivně vypořádat s hrozbou),
3. vyčerpání organismu.

Ve stavu stresu dochází ke komplexní reakci organismu (Strnadová, 2005):

- aktivuje se hypothalamus, který řídí sympatický nervový systém a adrenokortikální systém;
- účinek stresových hormonů přenášených krví a nervová činnost sympatiku připravuje organismus na obrannou reakci – boj nebo útěk;
- celkově se zvyšuje tělesný metabolismus, zvyšuje se tepová frekvence, krevní tlak, dechová frekvence a svalové napětí;
- do krve se vylučují endorfiny, které tlumí bolest.

Psychické reakce na stres se u jedince projevují v oblasti emoční i kognitivní. Mezi běžné **emoční reakce na stres** patří:

- úzkost – nepříjemný stav spojený s pocity obav a napětí,
- vztek a agrese,
- apatie, deprese, uzavření se do sebe.

Lidé, kteří jsou vystaveni silným stresorům, často vykazují **oslabení kognitivních funkcí**, mají potíže se soustředěním a logickým uspořádáním myšlenek, zhoršuje se výkon ve složitých úkolech. Toto narušení kognitivních funkcí může mít dvě příčiny:

1. Vysoká hladina emoční aktivity může narušovat zpracování informací (čím úzkostnější, rozzlobenější nebo depresivnější jsme, tím spíše dojde k oslabení kognitivních funkcí).

2. Oslabení kognitivních funkcí může být vyvoláno rušivými myšlenkami, které se nám při setkání se stresorem honí hlavou. *Např. studenti, kteří mají strach ze zkoušky, se obávají neúspěchu a vlastní neschopnosti. Těmito negativními myšlenkami mohou být tak rozrušeni, že nedokážou sledovat zadání a přeslechnou nebo špatně pochopí otázku. Jak se jejich obavy zesilují, obtížně si vybavují i ta fakta, která se naučili dobře.*

Vliv stresu na zdraví se odvíjí od **fyziologické reakce** probíhající v těle v situaci stresu. Zejména dlouhodobá nadměrná aktivace sympatického a adrenokortikálního systému má přímý negativní vliv na tělesné zdraví, může způsobit poškození tepen nebo orgánových systémů a snižovat obranyschopnost imunitního systému.

Jedinec, který je trvale pod tlakem stresových situací, má méně příležitostí k péči o své zdraví a často reaguje **chováním**, které je zdraví škodlivé.

Stresory – zdroje zátěže

Stresor je činitel nebo událost, jež klade mimořádné nároky na adaptační schopnosti jedince a ohrožuje normální tělesné funkce. Stresory lze třídit do kategorií:

1. **Biologické** – jsou důsledkem vystavení bakteriím, virům, plísním či parazitům.
2. **Chemické** – působení toxických chemických látek.
3. **Fyzikální** – vystavení jedince extrémnímu horku, zimě, hluku, změnám tlaku, radiokativnímu záření apod.
4. **Fyzické** – způsobené namáhavou fyzickou činností, zraněním, hladem, nedostatkem spánku aj.
5. **Psychosociální** – požadavky, které klade na jedince společnost, mezilidské konflikty, pracovní vypětí, nedostatek času atd.

Psychologie se zaměřuje zejména na studium procesů vztahujících se k stresorům psychosociální povahy. Holmes a Rahe vytvořili škálu životních událostí, podle níž lze měřit **stres z hlediska životních změn** (např. svatba, změna zaměstnání a bydliště, rozvod, dovolená, Vánoce atd.)

Frustrace

S. Rosenzweig publikoval již v 30. letech 20. stol. teoretické práce zabývající se frustrací.

Dodnes se v poradenské praxi používá jeho Rosenzweig Picture – Frustration test (P-F Test), který slouží k odhalování vzorců chování ve frustračních situacích. Rosenzweig rovněž zavedl do psychologie pojem frustrační tolerance.

Frustrace nastává pokaždé, když se jedinec setká s překážkou na cestě k uspokojení jakékoli potřeby. Pojem frustrace je používán pro označení frustrace jako situace a frustrace jako vnitřního prožitku:

- **frustrační situace** představuje překážku, která se stává pro jedince zátěží,
- **frustrace** jako prožitek je subjektivní a vede k určitému chování jedince.

Míra odolnosti vůči frustrační situaci je nazývána jako **frustrační tolerance**. Geneticky podmíněná složka frustrační tolerance může být dána celkovou stabilitou organismu, emoční vyrovnaností, flexibilitou reakcí na různé situace i schopností relaxovat a rychle se zotavit. Odolnost lze pozitivně zvyšovat učením a zprostředkováním osobních zkušeností při zvládání obtíží (Řezáč, 1998).

Frustrační tolerance závisí na vrozených předpokladech, dosažené vývojové úrovni, individuálních zkušenostech a celkovém aktuálním stavu jedince.

Trauma

Psychické trauma je psychické zranění, duševní stav člověka, ke kterému dochází v důsledku traumatické události, tj. mimořádně nebezpečné situace, které se vymykají běžné lidské zkušenosti (např. těžký úraz, nehoda, úmrtí v rodině, znásilnění, týrání, šikana, přírodní katastrofy, válečné události).

Závažnost traumatu lze posuzovat podle mnoha kritérií. Jako traumatická událost je obvykle vnímána:

- šokující událost – objevuje se náhle, neočekávaně, nepředvídaně,
- neovlivnitelná událost, kterou jedinec nemůže kontrolovat ani řídit,

- vina za průběh událostí leží mimo jedince; zpravidla nemůže za to, co se stalo,
- jedinci hrozí fyzická či psychická újma anebo se již negativní dopady aktuálně projevují,
- okolnosti události nejsou pro jedince něčím běžným; naopak jsou pro jedince mimořádné, výjimečné,
- událost přináší jedinci dlouhodobé a často nevratné problémy,
- jedinec přechází do další, mnohem zranitelnější etapy svého vývoje.

Po traumatické události prožívá řada lidí **specifický sled psychických reakcí**. Nejprve jsou oběti ohromeny, omráčeny, a zdá se, že si neuvědomují zranění nebo nebezpečí (mohou zmateně bloudit sem a tam a vystavovat se tak riziku dalšího zranění). V dalším stadiu jsou oběti pasivní a neschopny samy začít něco dělat, ale snadno následují druhé, nechají se vést, vyhoví instrukcím a požadavkům. Ve třetím stadiu začínají oběti pociťovat úzkost a obavy, vracejí se v myšlenkách k prožité události.

Krize

Pokud nastane **krize**, dochází k narušení psychické rovnováhy v důsledku náhlého vyhocení situace nebo dlouhodobého nárůstu problémů.

Jedná se o stav, kdy už jedinec není schopen překonat a pomocí vlastní strategie zvládnout vnější nebo vnitřní zátěže.

Krize vzniká v důsledku vyhocení situace nebo dlouhodobého nárůstu problémů:

- manželská krize,
- vyhocení konfliktů v rodině,
- dluhy, ztráta zaměstnání.

Konflikty

Interindividuální (mezilidské) konflikty představují střety člověka s jinými lidmi z důvodu rozdílných názorů a mínění, způsobů jednání a cílů, kterých má být dosaženo.

Interpersonální konflikty: konflikty mezi jedinci, uvnitř skupiny nebo mezi skupinami.

Snadněji se obvykle řeší **konflikty věcné**, v nichž je rozpor vázán jen na objektivní parametry situace.

Obtížněji se řeší **konflikty osobní**, v nichž jde již o to, vyhrát nad druhou stranou za každou cenu.

Nejčastěji však bývají **konflikty smíšené**, v nichž se do věcných záležitostí promítají osobní problémy (Bedrnová a kol., 1999).

Intrapsychické konflikty probíhají jako vnitřní procesy, pokud se jedinec musí rozhodovat mezi neslučitelnými nebo vzájemně se vylučujícími cíli nebo postupy jednání. Vnitřní konflikty také vznikají, pokud proti sobě stojí dva vnitřní motivy nebo potřeby.

V naší společnosti se vyskytují silné konflikty nejčastěji mezi dvěma motivy (Nolen-Hoeksema, 2012):

- **Nezávislost versus závislost.** Ve stresu si můžeme přát uniknout do dětské závislosti a vyhledat někoho, kdo se o nás postará a vyřeší naše problémy. Na druhou stranu je nám zdůrazňováno, že se o sebe musíme umět postarat sami.
- **Intimita versus osamělost.** Touha po blízkém vztahu s druhým člověkem může být v konfliktu se strachem z odmítnutí.

- **Spolupráce versus soutěžení.** V naší společnosti se klade velký důraz na osobní úspěch, soutěžení se začíná objevovat v raném dětství mezi sourozenci, pokračuje ve škole a vrcholí v obchodní a profesní rivalitě. Zároveň jsme nuceni s ostatními spolupracovat a pomáhat jim.
- **Uspokojení pudových impulzů versus morální zásady.** Zejména sex a agrese jsou dvě oblasti, v nichž se naše impulzy dostávají často do konfliktu s morálními zásadami, jejichž porušení v nás může vzbuzovat pocity viny.

Obranné reakce na zátěž

Útok = tendence s ohrožující a nepřijatelnou situací bojovat:

- aktivní reakce
- agrese
- autoagrese

Únik = tendence utéci ze situace, která se zdá neřešitelná:

- fyzický útěk z místa ohrožení (např. útěk z domova),
- přenesení odpovědnosti za řešení na druhého člověka,
- únik od problémů (alkohol, drogy, workoholismus).

Ego - obranné mechanismy

Ego-obranné mechanismy = nevědomé reakce, které jsou založeny na sebeklamu a zkreslování vnímání situace. Přechodně poskytují čas pro nalezení účinného řešení. Umožňují zachovat si duševní rovnováhu. Jedná se o obranu např. před pocity viny, výčitkami svědomí, strachu nebo odporu. Mezi typické obranné mechanismy patří: popření, vytěsnění, potlačení, racionalizace, regrese, sublimace, projekce.

Popření

- Popření je častým obranným mechanismem, kdy si jedinec připouští pouze takové informace, které pro něho nejsou ohrožující. *Např. rodiče, kteří jsou učitelem informováni, že jejich syn šikanuje spolužáky, reagují typickým „To nemůže být pravda, toho by se naše dítě nikdy nedopustilo“.*
- V těžké situaci může popření poskytnout člověku čas, aby se se skutečností vyrovnal, a také uchovává jedinci určitou naději (např. když člověk onemocní nevyléčitelnou chorobou).
- Méně výrazné formy popření lze najít u jedinců, kteří důsledně ignorují kritiku, nejsou schopni vnímat, že se na ně druzí zlobí, nebo přehlédnou všechny stopy poukazující na to, že jejich partner má milostný poměr. V takovém případě je popření maladaptivní, neboť udržuje patologickou situaci a odsunuje účinné řešení, což vede k zbytečnému vyhrocení situace.

Vytěsnění

- Vytěsnění vede k tomu, že ohrožující nebo bolestné pocity, pohnutky či myšlenky jsou vyloučeny z vědomí.
- Zakladatel psychoanalýzy S. Freud považoval vytěsnění za základní a nejdůležitější obranný mechanismus a současně se domníval, že vytěsnění je zřídka zcela úspěšné. Vytěsněné impulzy pronikají do vědomí a vedou k pocitům úzkosti.

Potlačení

- Potlačení je proces úmyslného sebeovládání, kdy člověk ovládá svoje impulzy a přání. Potlačované myšlenky si jedinci uvědomují, zatímco vytěsněné impulzy nebo vzpomínky si neuvědomují.
- Potlačení může vést k opačnému efektu, než by si člověk přál. Lidé, kteří zkouší potlačovat myšlenky, se nakonec zabývají svými nežádoucími myšlenkami více, než lidé, kteří je sdělí druhým lidem.
- Když lidé vyprávějí o svých traumatech nebo je vylíčí do deníku, sníží se jejich tendence o traumatech neustále přemítat a výsledkem může být i zlepšení jejich zdravotního stavu. Verbální vyjádření strachu a dalších emocí pomáhá lidem snadněji se vyrovnat s jejich problémem.

Racionalizace

- Racionalizace je založena na logickém přehodnocení informací, které vede ke zkreslení reality (tzv. sladký citrón nebo kyselé hrozny)
- Např. neúspěch při zkoušce si vysvětlujeme tím, že jsme měli smůlu; nepřipouštíme si vlastní nedostatky.

Sublimace

- Sublimace je založena na náhradním způsobu uspokojení potřeby. Náhradní činnost pomáhá snižovat napětí, když je zmařen základní pud.
- S. Freud se domníval, že sublimace je nejuspokojivější způsob vyrovnávání se s agresivními a sexuálními impulzy. Základní pudy nelze změnit, ale lze změnit objekty, vůči kterým jsou nasměrovány. Erotické impulzy mohou být vyjádřeny nepřímo např. tvořivou uměleckou činností. Agrese může najít sociálně přijatelné vyjádření v kolektivních sportech.

Coping – strategie zvládání stresu

R. S. Lazarus popsal fáze ohodnocení stresu:

1. Vyhodnocení stresu - zjištění závažnosti a druhu ohrožení,
2. Vědomá volba strategie řešení situace - zmapování možností a postupů řešení.

Coping je vědomou volbou určité strategie zvládání zátěžové situace. Lze rozlišit dvě základní varianty strategie zvládání zátěžové situace (Kassin, 2004):

Coping zaměřený na řešení problému vyplývá z představy, že problém je možné řešit. Strategie řešení problému zahrnují:

- vymezení problému,
- hledání alternativních řešení,
- zvažování alternativ z hlediska nákladů a výnosů,
- volbu mezi alternativami
- realizaci zvolené možnosti.

Coping zaměřený na emoce, na uchování psychické rovnováhy a redukci negativních zážitků uplatňujeme v situacích, o kterých jsme přesvědčeni, že je změnit nelze. Zvládání zaměřené na emoce používáme i tehdy, pokud se chceme chránit před zaplavením negativními emocemi, které by nám bránily soustředit se na řešení problému. Způsoby zvládání negativních emocí jsou založeny na využití:

- **behaviorální strategie** – použití různých prostředků k zmírnění naléhavosti problému, např. sport, hledání psychické podpory u přátel, pití alkoholu, vybíjení vzteku aj.,
- **kognitivní strategie** – např. dočasné odsunutí problému z vědomí, změna vnímání situace, přehodnocení cílů.

Člověk se vyvíjí a formuje v běžném každodenním životě, v jeho činnostech a v interakci s druhými lidmi. Zátěžové situace, které jsou přirozenou součástí lidského života, mají pro vývoj a formování osobnosti velký význam. Jedinec si při jejich překonávání buduje toleranci vůči zátěži, utváří se volní a charakterové vlastnosti.

Osobnost je pozitivně formována zejména přiměřenými požadavky, které je vhodné vymezit individuálně s ohledem na skutečné možnosti dítěte (Čáp, Mareš, 2007):

- při nedostatku požadavků se osobnost nerozvíjí nebo se rozvíjí slabě;
- při požadavcích přiměřených, které mírně překračují současné předpoklady dítěte, se příznivě vyvíjejí ty vlastnosti, na něž byly požadavky kladeny;
- příliš vysoké požadavky mají nepříznivé účinky, vývoj osobnosti se narušuje.

❖ Literatura

Použitá literatura

BEDRNOVÁ, Eva. *Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-681-6.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

KASSIN, Saul M. *Psychologie*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1716-3.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

STRNADOVÁ, Věra. *Kurz psychologie I: přehled základních témat moderní psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-475-8.

9 TEORIE OSOBNOSTI

❖ Definice základních pojmů

Psychologické směry

Psychologické směry vznikaly od přelomu 19. a 20. stol. a formovaly se jako **názorové proudy** v psychologii, které se neustále s přibývajícími poznatky proměňují.

Psychologické směry jsou základem různých teorií determinace osobnosti, které přisuzují odlišnou míru významu jednotlivým podmínkám psychického vývoje. Přestože se základní teoretické perspektivy jednotlivých psychologických směrů liší, všechny mohou být validní. Každý z nich se zaměřuje na jiný aspekt vývoje osobnosti.

Behaviorismus

Na výchozí stanovisko filozofického empirismu navazují teorie, podle kterých má pro duševní vývoj člověka rozhodující význam **učení** probíhající pod vlivem **prostředí**.

Zakladatel behaviorismu **John B. Watson** považoval psychologii za vědu o chování (vnějších pozorovatelných projevech člověka) a odmítl se zabývat vnitřními procesy (myšlení, prožívání), neboť jsou objektivnímu vědeckému zkoumání nedostupné (Hunt, 2000):

- chování je podle behaviorismu viditelná a nepopíratelná činnost, proto ji staví do popředí svého dobraného zájmu,
- metody by měly být maximálně objektivní, nikoli založené na introspekci (behaviorismus odmítá metodu sebepozorování, které je subjektivní),
- cílem zkoumání má být poznání a ovládání chování (nikoli porozumění duševním jevům).

Behaviorismus o chování člověka uvažuje ve **schématu S – R** (stimul – reakce):

- všechny organizmy se přizpůsobují svému prostředí,
- určité podněty vedou k potřebným reakcím.

Novorozené dítě je jako **prázdný list (tabula rasa)**, na nějž teprve zkušenost píše své záznamy. Učení patří k základním faktorům socializace.

Behaviorismus definuje **osobnost jako systém zvyků**, tj. tendencí chovat se v určitých situacích určitým způsobem.

J. B. Watson se proslavil svým výrokem: „Dejte mi tucet zdravých, dobře rostlých dětí a místo, kde bych je vychovával, a ručím za to, že z kteréhokoliv z nich vychovám specialistu dle vlastní volby: lékaře, právníka, umělce, obchodníka, žebráka i zloděje, bez ohledu na jeho vlohy, sklony, schopnosti, zájmy a rasu jeho předků.“

Tento krajní názor později překonal **neobehaviorismus**, který již připouští, že učení je ovlivněno také vnitřními procesy, vlohy či motivací člověka.

Psychoanalýza

Zakladatel psychoanalýzy **Sigmund Freud** považoval za určující faktor vývoje osobnosti pudovou energii (libido) a proměny objektů, k nimž libido v průběhu života směřuje. Malé dítě se zpočátku chová egocentricky a je zaměřeno jen na uspokojení svých potřeb bez ohledu na okolí. Narodí se tedy již s „negativní“ povahou, která musí být v průběhu vývoje

usměrňována tak, aby se dítě naučilo hledat způsoby uspokojení ve shodě s normami společnosti. Cílem výchovy by mělo být spíše řízení sexuální energie než její potlačení. Jinak jsou pudové impulsy vytěsněny do nevědomí, odkud nadále ovlivňují chování i prožívání.

S. Freud přirovnává psychiku člověka k ledovci, kdy podstatná část duševního dění probíhá „pod hladinou“ a je skrytá našemu vědomí. V psychice rozlišuje: **vědomí**, **předvědomí** a **nevědomí**.

S. Freud hledal různé způsoby, jak proniknout do nevědomí člověka a rozvíjel metody, kterými terapeut vede klienta k obsahům jeho nevědomí. Mezi klasické **metody psychoanalýzy** patří hypnóza, analýza snů a metoda volných asociací.

Osobnost člověka má podle S. Freuda tři subsystémy, které existují spolu a současně jsou mezi sebou v neustálém konfliktu (Plháková, 2006):

- **Id** je iracionální stránkou osobnosti, řídí se uspokojováním vlastních potřeb, usiluje o slast a nebere ohledy na potřeby druhých lidí. Tím je charakteristické chování kojence.
- Testováním reality dítě zjišťuje, že nemůže být vždy vyhověno jeho přání a formuje se racionální **Ego**. Působí na vědomé úrovni, zvažuje své činy a jejich následky.
- **Superego** obsahuje omezení a zákazy, které dítěti předkládají rodiče a další dospělí. Postupně dochází k zvnitřnění těchto norem, superego je rozhodující pro morální vývoj dítěte.

Mezi jednotlivými složkami osobnosti probíhají **intrapersonální konflikty**, což v osobnosti aktivuje nevědomé **obrané mechanismy**, mezi něž patří vytěsnění, potlačení, regrese nebo sublimace.

S. Freud dělí **stadia duševního vývoje** podle zákonitého přesunu zón těla, z nichž dítě získává maximální libost při uspokojování svých pudových potřeb.

1. Orální stadium: v prvním roce života je hlavním zdrojem libosti orální stimulace (prostřednictvím úst). Zpočátku jde především o sání, které nemusí být vždy spojené s nasycením, později se v souvislosti s růstem zubů připojuje kousání. Kojenci mají tendenci vše strkat do úst a poznávat tak věci a jejich vlastnosti.

2. Anální stadium: ve druhém a třetím roce života se pudové uspokojení přesouvá na konečník (anus), zásadní význam má v této době výchova k tělesné čistotě, k ovládání vyměšování.

3. Falické stadium: přibližně od čtyř let se zájem dítěte obrací na pohlavní orgány, je zvědavé na anatomické rozdíly mezi chlapci a děvčaty, zajímá se o to, jak se rodí děti, objevuje se autoerotické chování. V této době se dítě zamilovává do svého rodiče opačného pohlaví a vůči rodiči stejného pohlaví prožívá nepřátelství, rivalitu. Tento konflikt (který Freud nazval u chlapců jako **Oidipův komplex**, u dívek jako Elektřin) se nakonec vyřeší procesem identifikace s rodičem stejného pohlaví a přijetím mužské/ženské pohlavní role. Chlapec chce být jako otec, děvče se chce podobat své matce. Identifikace s rodičem stejného pohlaví vede k vnitřnímu přijetí jeho hodnot a norem. Provede-li dítě nějaký přestupek, vnitřní hlas superega v něm vyvolává pocity viny a dítě si již samo uvědomuje, že jeho jednání nebylo správné.

4. Stadium latence: období od 5-6 let do počátku dospívání se vyznačuje útlumem sexuálních impulsů. Po vyřešení vnitřních rozporů falického stadia nastává doba relativní stability, pudová energie je odváděna do školní práce, osvojování si znalostí a nových činností.

5. Genitální stadium: od počátku dospívání (asi od 12 let) se ožívají sexuální zájmy, odlišují se však od zájmů, které mělo předškolní dítě v období před latencí. Sexuální přání se přesouvají mimo rodinu, dospívající opouští autoerotické zájmy a hledá společensky tolerované heterosexuální vztahy. Postupně dosahuje pravých erotických vztahů. Genitální období je závěrečné vývojové stadium, které je vstupem do dospělosti.

Psychoanalýza se rozčlenila do mnoha dalších směrů, které předpokládají, že **zkušenosti v raném dětství** rozhodujícím způsobem ovlivňují další vývoj osobnosti.

Teoretické koncepty navazující na psychoanalýzu

Na psychoanalýzu navázali žáci S. Freuda (Plháková, 2011):

C. G. Jung, jehož směr je nazýván analytická psychologie:

Ve shodě s Freudem uznával Jung existenci **osobního nevědomí**, které jedinec získává z citů, myšlenek a interpersonálních zážitků, jež byly zapomenuty, vytěsněny, potlačeny nebo nějakým jiným způsobem zmizely z vědomí.

Jung považoval za významnou součást osobnosti **kolektivního nevědomí**, které obsahuje **archetypy**:

- každý archetyp obsahuje jádro představy, významu nebo vzorce chování (jako příklady archetypů lze uvést narození a smrt, hrdina, moudrý stařec, matka, dítě);
- určité archetypy se osamostatnily jako nezávislé prvky v osobnosti:
 - **persona** (maska – osobnost, jakou jedinec ukazuje svému okolí),
 - **animus** (mužský princip),
 - **anima** (ženský princip),
 - **stín** (animální, primitivní, odvrácená strana osobnosti).

Kolektivní nevědomí je část nevědomí, kterou psyché (lidská duše) zdělila. Kolektivní nevědomí obsahuje v sobě duševní život našich předků (jejich negativní i pozitivní zkušenosti) a je nejhlubší společný jmenovatel všech lidí; v této oblasti jsou všichni lidé stejní.

Zatímco Freud považuje nevědomí za zdroj ohrožení (úzkosti) vědomého ega člověka, Jung vnímá kolektivní nevědomí jako možný **zdroj moudrosti** v lidském životě.

A. Adler, který byl zakladatelem tzv. individuální psychologie:

Hlavní motivací osobnosti je pocit méněcennosti (Adler, 1994):

- malé dítě je slabé a závislé, proto prožívá **komplex méněcennosti** jako přehnaný pocit slabosti a nedostatečnosti;
- jedinec chce méněcennost překonat **usilováním o nadřazenost**;
- úsilí může mít **zdravou nebo nezdravou** (patologickou) povahu;
- osobnost pak může rozvinout **komplex nadřazenosti** - tendence přehánět své dovednosti (vychloubání, sarkasmy, arogance, ponižování druhých);
- např. poruchy chování jsou vysvětlovány jako patologická, ale zákonitá forma kompenzace pocitu méněcennosti.

Adler se zabýval také významem **pořadí narození sourozenců**, což používal jako vodítko k vysvětlování jejich chování:

- **prvorozené děti** mají nevýhodu, že musejí ustoupit ze středu rodičovské pozornosti (prvorozené děti zákonitě bývají zpočátku v rodinách velmi milovány a obdivovány, je jim věnována ve všech ohledech mimořádná pozornost; dokud jsou samy, žijí si jako králové – o to větší trauma je pro ně narození sourozence);
- pokud se podaří připravit staršího sourozence na příchod dalšího dítěte do rodiny, může touto zkušeností růst;
- pokud se druhé dítě narodí příliš brzy po prvním, prvorozené dítě citově trpí a odcizuje se matce;
- **druhé či prostřední děti** se narodí do sociálně vyvážené situace, dělí se o matčinu pozornost s dalšími sourozenci a nezakoušejí trauma odsunutí ze středu pozornosti;
- starší bratr nebo sestra je pro druhorozené děti podnětem k většímu usilování o úspěch;
- nejmladší děti jsou obvykle rozmazlovány, nesnadno si vytváří sociální cit.

Pořadí narození sourozenců je třeba využívat k interpretaci chování dětí s opatrností a uvážit individuální rozdíly, specifický výchovný přístup v rodině, délku časového odstupu mezi narozením sourozenců apod.

Humanistická psychologie

Humanistická psychologie předpokládá, že se člověk rodí s „dobrou“ povahou. Výchova má tedy nechat dítěti co největší volnost pro to, aby rozvíjelo své vrozené předpoklady. Vychovatel nemá formovat osobnost dítě podle své představy, ale má respektovat jeho individualitu a dosažený vývojový stupeň. Dítě je obdařeno „vrozenou moudrostí, která je zakotvena v moudrosti přírody“, samo si nejlépe řídí svůj rytmus spánku a bdění, jídla a hry.

K optimistickému pohledu na vrozené dobré dispozice dospěl **Abraham Maslow** a **Carl R. Rogers**. Určující motivací člověka je potřeba **seberealizace** a úkolem je pomoci lidem, aby se stali dokonaleji tím, čím již zčásti jsou (Drapela, 1997).

C. R. Rogers zastával názor, že u každé osobnosti je možné rozvinout pozitivní vlastnosti, čehož lze ve výchově dosáhnout uplatňováním dovedností:

- **akceptace** – bezpodmínečné přijetí druhého,
- **empatie** – vcítění se do druhé osoby,
- **autenticita** – opravdovost, otevřené projevy emocí.

V osobnosti lze podle Rogerse rozlišit:

- **reálné já** - jaký jsem, jak se vnímám,
- **ideální já** - jaký si přeji být.

Rozpor mezi reálným a ideálním já představuje motivační faktor pro rozvoj osobnosti.

A. Maslow považoval za nejvyšší potřebu člověka potřebu **sebeaktualizace**.

Pyramida potřeb:

- sebeaktualizace
- potřeba sebeúcty
- potřeba lásky a sounáležitosti
- potřeba bezpečí
- fyziologické potřeby

Humanistická psychologie je považována za tzv. třetí sílu v psychologii, protože vznikala v 60. letech 20. století jako směr vymezující se vůči názorům dvou do té doby dominujících psychologických směrů - behaviorismu a psychoanalýzy.

❖ Seminární aktivity

Cvičení

Vyzkoušejte si test osobnosti, který byl vypracován podle typologie C. G. Junga.

<http://test-mbti.hys.cz/>

MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) měří 4 dimenze:

- extraverte - introverze
- myšlení – cítění
- smysly - intuice
- usuzování - vnímání

Použitá literatura

ADLER, Alfred. *Psychologie dětí: Děti s výchovnými problémy*. Praha: Práh, 1994. Individuální psychologie. ISBN 80-85809-22-2.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0040-6.

HUNT, Morton M. *Dějiny psychologie*. Vyd. 2. Přeložil Renáta MLÍKOVSKÁ, přeložil Ivo MÜLLER. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-814-2.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0871-X.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Úvod do psychoanalytických teorií*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2933-5.

Doporučená literatura

FREUD, Sigmund. *Vybrané spisy I*. 1. Přednášky k úvodu do psychoanalýzy. 2. Nová řada přednášek k úvodu do psychoanalýzy. 2. vyd. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1991. ISBN 80-201-0225-6.

FREUD, Sigmund. *Psychopatologie všedního života: o zapomínání, přerážení, přehmatnutí, pověře a omylu*. Vyd. 2. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1996. ISBN 80-901601-8-2.

JUNG, Carl Gustav. *Analytická psychologie: její teorie a praxe : tavistocké přednášky*. Přeložil Karel PLOCEK, přeložil Kristina ČERNÁ. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0418-1.

10 TEMPERAMENT, RYSOVÉ KONCEPCE

❖ Teorie

Pojem temperament

Temperament je jedna ze složek osobnosti, která je poplatná **biologické** výbavě organismu, zejména nervovému systému, a díky této biologické podstatě se jedná o vlastnosti relativně stabilní a neměnné. Temperament je vrozený, tudíž vliv sociálních faktorů, výchovy a učení je omezený.

Jedná se o ty charakteristiky osobnosti, které se týkají formální stránky prožívání a chování. Temperament se vymezuje jako celkové citové ladění osobnosti, způsob citové a volní aktivity, síla a rychlost reakcí. (Smékal, 2009)

TEORIE TEMPERAMENTU

Vlastnosti, které v současné době zařazujeme pod pojem temperament, fascinovaly lidi odedávna, a proto se snažili tyto vlastnosti nějak strukturovat. Z toho důvodu vzniklo množství koncepcí, které ve většině případů mají psychologickou podstatu (kromě Hippokratovy humorální teorie).

Psychologické teorie temperamentu se dělí na:

- ❖ **Typologické** (kategoriální) – staví na premise, že jednotlivé temperamentové vlastnosti, či jejich shluky, jsou vzájemně neslučitelné. Definují konkrétní počet typů, pod něž se snažíme jednotlivce zařadit. Příkladem jsou teorie Pavlova, Hippokrata.
- ❖ **Dimezionální** – staví na premise, že temperament je tvořen bipolárními vlastnostmi, u nichž určujeme jejich orientaci a intenzitu, což umožňuje specifikovat odstíny těchto vlastností. U vícedimenzionálních modelů vzniká originální profil temperamentu. Příkladem je teorie Eysencka, Kretschmera, Sheldona, Cloningera.

Množství teorií temperamentu je důsledkem odlišných přístupů k jejich hledání, zároveň však poskytuje možnost zvolit takovou, která nejlépe odpovídá záměru. (Smékal, 2009)

Klasická typologie

Za „klasickou“ typologii temperamentu je dnes považována klasifikace Hippokrata, doplněná Galénem. Za podstatu rozdílů mezi nimi považovali převahu jedné ze 4 tělních „šťáv“ – krev, žluč, černá žluč, hlen. Tato tekutina měla podmiňovat tělesnou i duševní kondici. Byť je dnes vysvětlení odlišností jiné, typologie se pro svoji přehlednost a relativní nekomplikovanost používá dál, zejména v rámci laické psychologie.

4 temperamentové typy:

1. **Cholerik** – snadno vzrušivý, aktivní, konfliktní, mající silné a dlouhotrvající emoce, převažující náladou je hněv.
2. **Sangvinik** – veselý, společenský, příjemný, mající silné, avšak spíše krátkodobé emoce. Je snadno vzrušivý, přelétavý, převažuje u něj radost.
3. **Flegmatik** – klidný, netečný, málo vzrušivý, emoce vznikají pomalu, jsou spíše slabé a krátkodobé. Převažuje u něj lhostejnost.
4. **Melancholik** – emoce vznikají pomalu, jsou však silné a dlouhotrvající. Je málo vzrušivý, převažuje u něj smutek.

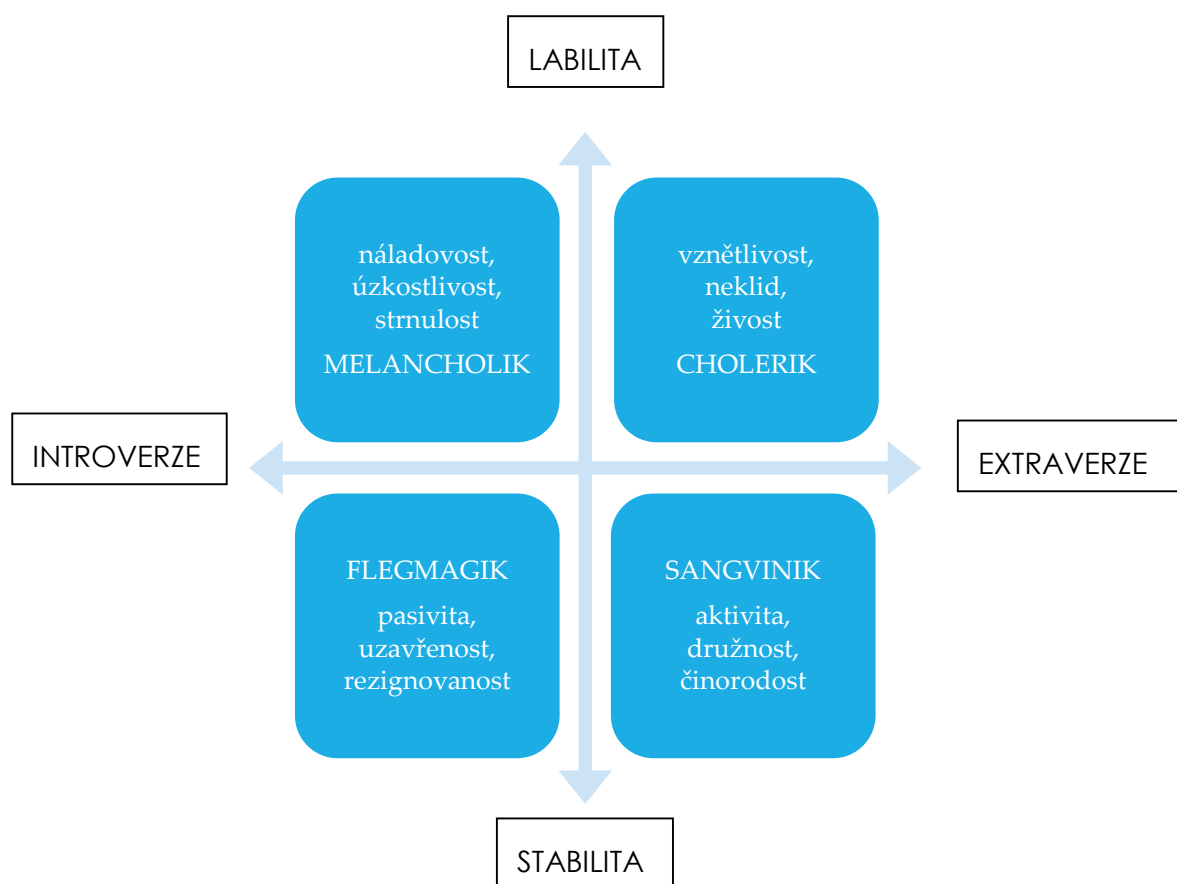
Byť Hippokrates předpokládal, že jsou jednotlivé temperameny neslučitelné a člověk vždy disponuje jen jedním z nich, ve skutečnosti dochází k jejich kombinacím a čisté typy se vyskytují marginálně. (Říčan, 2010)

Eysenckova teorie PEN

Eysenckova teorie temperamentu zahrnuje 2 základní dimenze osobnosti, mající neurofyziologický základ:

1. **Extraverzi** – vymezenou krajními póly extraverze a introverze
2. **Neuroticismus** – vymezený krajními póly emocionální stability a lability

Obě dimenze tvoří souřadnicový systém, v němž je možné zobrazit míru extraverze i neuroticismu. Tento systém vedl ke znovupoužití klasických temperamentových typů, které však s Eysenckem nabyly empirického základu (Čakrpaloglu, 2012).



Obrázek 1 - Eysenckova teorie temperament (Zdroj: vlastní)

Extraverze a neuroticismus jsou vlastnostmi, které mají v populaci normální rozložení, tzn. nejvíce jedinců je koncentrováno v okolí středu os, směrem k okrajům jich ubývá.

Jako poslední objevil Eysenck dimenzi **psychoticismu**, charakterizovanou agresivitou, chladem, sobectvím, nedostatkem empatie a citlivostí, avšak jeho existence není tak přesvědčivě doložena jako u předchozích dvou dimenzí.

Cloninger objevil 4 dimenze temperamentu, vymezené krajními polohami (Kassin, 2007):

1. **Vyhýbání se poškození:** pesimismus, bázlivost, plachost a unavitelnost X optimismus, odvaha, společenská a vitalita
2. **Vyhledávání nového:** zkoumání, impulsivita, výstřednost a dráždivost X opatrnost, rigidita, uměřenost a stoicismus
3. **Závislost na odměně:** citovost, otevřenost, vřelost a účast X kritičnost, odměřenost, netečnost, nezávislost
4. **Perzistence:** horlivost, pevnost, ctížádostivost a perfekcionismus X apatie, nestálost, vzdávání se, pragmatismus

Cloninger zavedl také pojem **charakter**, který v jeho pojetí znamená vědomou reflexi sebe sama a s tím spojené volní chování.

3 charakterové rysy:

1. Sebeřízení – představa o sobě sama a seberegulační mechanismy
2. Kooperativnost – pojetí vztahů s druhými lidmi
3. Sebeopřesazení – představa o vlastní účasti ve světě

Nové teorie osobnosti

V současné době je silný trend popisu osobnosti pomocí jejích rysů (predispozic k tomu se chovat v určitých situacích určitým způsobem), faktorů. Dominantní postavení má v psychologii poměrně mladá teorie nazývaná jako Velká pětka osobnostních faktorů. Té však předcházelo studium základních jednotek osobnosti, kterých G. Allport identifikoval na 200. R. Cattell pomocí faktorové analýzy snížil jejich počet na 16, až konečně byl tento seznam zredukován na pět faktorů. (Blatný, 2010)

Teorie Big Five

Na základě dispozičních (odvozených z dotazníkových položek) a lexikálních (odvozených z lexikálních studií) přístupů vznikl propracovaný model osobnosti, který ji popisuje na základě pěti základních faktorů a jejich dílčích charakteristik. Jsou to rozdíly ve znacích, které se v různé míře nacházejí u všech lidí nezávisle na věku, pohlaví či národnosti.

1. **Neuroticismus** – úzkostnost, hostilita, depresivnost, rozpačitost, impulzivnost, zranitelnost
2. **Extraverze** – vřelost, družnost, asertivita, aktivnost, vyhledávání vzrušení, pozitivní emoce
3. **Otevřenost vůči zkušenosti** – fantazie, estetické prožívání, prožívání emocí, novátorské činnosti, ideje, hodnoty
4. **Prívětivost** – důvěra, upřímnost, altruismus, poddajnost, skromnost, jemnocit
5. **Svědomitost** – způsobilost, pořádkumilovnost, zodpovědnost, cílevědomost, disciplinovanost, rozvážnost

Teorie Velké pětky je stále živou a předpokládá se, že se bude dále zpřesňovat, příp. také rozšiřovat o další faktory. (Blatný, 2010)

Temperament ve škole

Odlíšnosti žáků introvertů a extrovertů (Miková, Stang, 2015)

V rámci výchovně-vzdělávacího procesu lze snadno vysledovat odlišné potřeby a preference žáků, které souvisí mj. s převažujícími temperamentovými vlastnostmi. Obecně lze konstatovat, že současné nastavení společnosti, přeneseně i prostředí školy, více vyhovuje extrovertům a introverti mohou být poněkud znevýhodněni. Na druhou stranu existují výzkumy, které poukazují na vztah mezi školní úspěšností a mírou extraverte, z nichž vyplývá, že extroverti jsou úspěšnější a lépe se adaptují na nižší ročníky školy, kdežto u vyšších ročníků a na střední škole tomu je naopak. Následuje několik odlišností:

Extroverti:

- ❖ Snadno se přizpůsobují změnám činností, přerušování práce
- ❖ Jsou efektivnější, pokud si mohou potichu povídat, pracovat ve skupině
- ❖ Raději si věci zkouší, než aby o nich četli
- ❖ Raději se zeptají, než aby si informaci vyhledali sami
- ❖ Zpracovávají informace tím, že o nich mluví
- ❖ Nedokážou dlouho setrvat u jedné myšlenky, činnosti, díky čemuž mohou např. odpověď zapomenout, už když se hlásí.
- ❖ Mluví hlasitěji, rychleji, vyřknou, co mají zrovna na mysli bez předchozího promyšlení
- ❖ Vyhovuje jim více ústní zkoušení

Introverti:

- ❖ Jsou neradi přerušováni, nevyhovuje jim rychlé střídání činností
- ❖ Raději samostatně čtou a píšou
- ❖ Vyhovuje jim samostatná práce nebo práce ve dvojici
- ❖ Informace raději získávají, než aby si věci zkoušeli
- ❖ Reagují pomaleji, neznají-li zadání či téma dopředu
- ❖ Vyhovuje jim více písemné zkoušení.
- ❖ Potřebují čas na promyšlení odpovědi

Svá specifika má nejen výchova v rámci školy, ale v první řadě v rámci rodiny. Dále jsou uvedena častá **pochybení**, která se **ve výchově** extrovertů či introvertů dějí:

Chyby ve výchově introvertů:

- ❖ Nerespektujeme jejich potřebu odpočinku
- ❖ Nerespektujeme jejich osobní prostor
- ❖ Požadujeme po nich extrovertní chování
- ❖ Spěcháme na ně při odpovídání, ticho si vykládáme jako nezájem
- ❖ Přerušujeme jejich činnosti, mluvu

Chyby ve výchově extrovertů:

- ❖ Přikládáme přílišnou váhu tomu, co řeknou
- ❖ Nebereme v úvahu lákavost všech okolních podnětů
- ❖ Nutíme je být sami, mlčet a být v klidu
- ❖ Nutíme je čekat s odpověďmi

V kontextu pedagogické praxe jsou v rámci teorie Big Five klíčovými dimenze *otevřenost vůči zkušenosti a svědomitost*.

❖ Seminární aktivity

Otázky

Pakliže je extraverte biologicky podmíněná, lze dosáhnout změny na introverzi a naopak? Za jakých podmínek případně?

Které dimenze, typy, faktory osobnosti jsou výhodné/nepříznivé pro profesi učitele a proč? Jaká jejich polarita a orientace je žádoucí?

K čemu vlastně slouží typologie?

Lze identifikovat temperament u dětí? U jak starých? Z jakých projevů?

Diskuze

Diskutujeme, které formy a metody výuky, hodnocení a zkoušení vyhovují extravertům, které introvertům.

Diskutujeme o tom, jak zrealizovat, aby si ve třídě „přišli na své“ jak introverti, tak extraverzi.

Diskutujeme, jak může ovlivnit styl výuky temperament učitele.

Diskutujeme o tom, z jakých důvodů se dopouštíme chyb při posuzování temperamentu u druhých.

Cvičení

Na základě kazuistiky identifikujeme velmi konkrétní projevy introverze a extraverte v běžném životě, a to zejména v rodinném a školním prostředí.

Vymýšlíme otázky do dotazníku, kterým bychom mohli zjistit temperament

Odhadujeme míru své extraverte a neuroticismu a tento odhad si potvrzujeme či vyvracíme příslušným testem temperamentu.

❖ Literatura

Použitá a rozšiřující literatura

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

KASSIN, Saul M. *Psychologie*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1716-3.

MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0874-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009. Studium (Barrister & Principal). ISBN 978-80-87029-62-6.

11 SCHOPNOSTI, INTELIGENCE

❖ Teorie

Schopnosti a vlohy

Člověka necharakterizují pouze aktuální vlastnosti, schopnosti, ale také možnosti a potenciality se měnit, vyvíjet, a to v případě existence náležitých podmínek.

Pojem **schopnost** má v psychologii dvojí význam:

- ❖ Potencionalita, možnost se naučit nějaké činnosti (*jsem schopen se naučit...*)
- ❖ Dosažená úroveň psychické či psychofyziologické funkce, která nám umožňuje vykonávat určité činnosti (*již umím...*)

J. P. Guilford rozlišuje schopnosti:

- ❖ Vjemové X psychomotorické X intelektové
- ❖ Specifické X obecné

Vlohy = vrozené anatomicko-fyziologické zvláštnosti organismu, zejm. nervové soustavy, které jsou předpokladem pro rozvinutí schopnosti. Podstatou je, že některé části nervové soustavy u různých lidí mohou pracovat lépe, čímž předurčují v navazujících činnostech dosahování lepších výsledků. Vlohy zároveň tvoří osobní strop, kterého je možné dosáhnout, mohou a nemusí být (plně) využity. Obvykle jsou rozsáhlejší, než na kolik je rozvineme. Tempo rozvoje schopnosti i dosažená úroveň je poplatná vnějším okolnostem, prostředí.

Soubor vloh, které umožňují rozvinutí schopností a jejich realizování na nadprůměrné úrovni se nazývá **nadání**.

INTELLIGENCE

Inteligencí se rozumí všeobecná rozumová výkonnost, schopnost projevující se při řešení problémů a vyrovnávání se s novými situacemi a podmínkami, schopnost učit se ze zkušeností, užívat metakognitivní procesy, a to vše s ohledem na konkrétní kulturní prostředí. Panuje názorová nejednotnost ohledně toho, zda je intelligence jednotnou vlastností, nebo je tvořena několika dílčími, vzájemně se doplňujícími schopnostmi.

Intelligence je dána větší měrou geneticky, ovšem ne/podnětnost prostředí má na její konečnou úroveň (stejně jako u ostatních schopností) nemalý vliv (rozdíl může být až 25 bodů IQ).

Většina autorů se shoduje na tom, že intelligence je podstatně komplikovanější a širší jev než co je možné měřit intelligenčními testy.

Měření intelligence

Měření intelligence pomocí **intelligenčního kvocientu** (IQ) bylo navrženo v roce 1912 W. Sternem, Vzorec byl upraven L. M. Termanem a jeho výsledná podoba je
$$IQ = \frac{MV}{ChV} \times 100,$$
 kde MV je mentální a ChV chronologický věk. Chronologický věk je tvořen roky i měsíci, mentální věk je aktuální úroveň duševních schopností, zjišťovaná nejčastěji pomocí testů.

Avšak poměrové IQ bylo nahrazeno tzv. **deviačním IQ**, které se používá u většiny intelligenčních testů pro dospělé. Hrubý skóre se převádí na IQ tak, že se příslušná hodnota najde v tabulce, která je sestavena tak, aby výsledné skóre měly průměr

100 a směrodatnou odchylku 15. Tento způsob vyhodnocení umožňuje získávání přesnějších výsledků. (Říčan, 2010)

Intelligenční testy jsou tedy konstruovány tak, aby bylo průměrné skóre v populaci rovno stu. Pokud by tedy hrubé skóre stoupalo či klesalo, škála by byla upravována, aby průměr zůstal stejný.

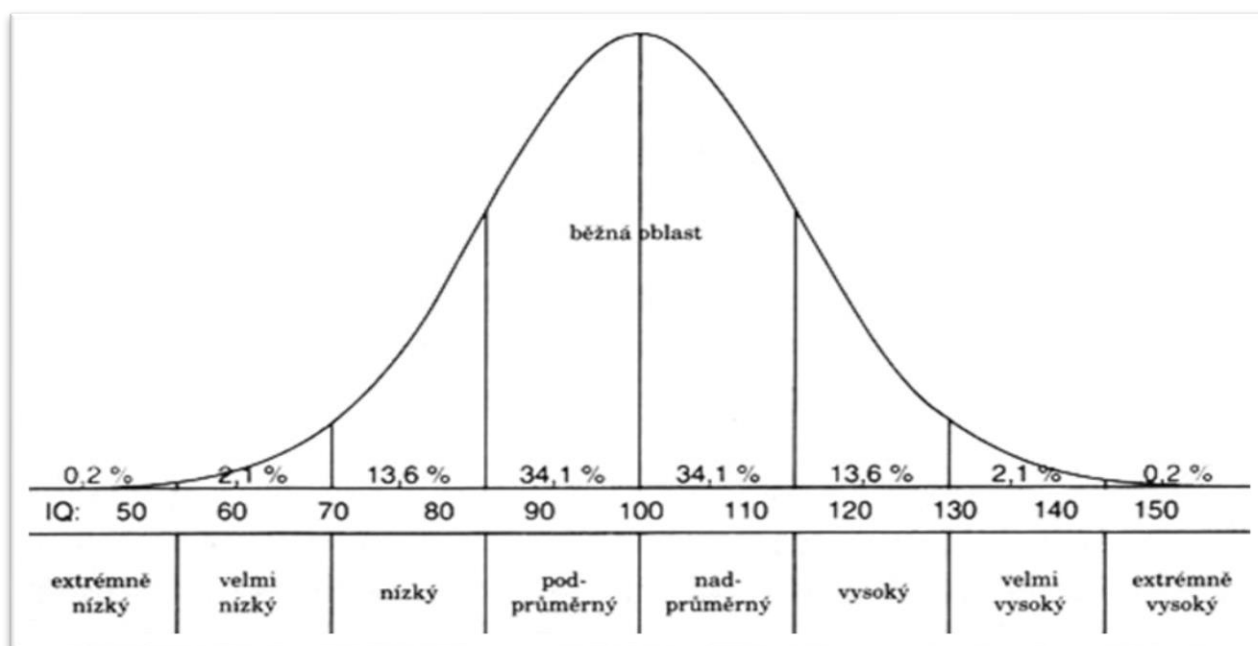
Intelligenční testy se dělí na

- ❖ Jednodimenzionální – jednotná stavba, obvykle neverbální
- ❖ Komplexní – několik zkoušek měřících různé komponenty inteligence, zpravidla verbální i neverbální úlohy.

U dětí předškolního a mladšího školního věku se IQ zjišťuje za pomoci převodních tabulek, příp. deviačního IQ.

Rozložení inteligence v populaci

Inteligence je v populaci stejně jako každá další vlastnost, na níž se spolupodílí množství různorodých faktorů, normálně rozložena, resp. její rozložení odpovídá Gaussově křivce. Oblast průměrné inteligence tvoří pásmo od 85 po 115 bodů IQ. (Fontana, 1997)



Obrázek 2 - Gaussova křivka, Zdroj: PRAUS, Petr. *Inteligence a měření. Časopis mensa.cz*

Pásma inteligence:

- ❖ Nad 140: genialita
- ❖ 130 – 139: mimořádná inteligence
- ❖ 120 – 129: vysoce nadprůměrná inteligence
- ❖ 110 – 119: nadprůměrná inteligence
- ❖ 100 – 109: průměrná inteligence, kdy jedinec může se zvýšeným úsilím zvládnout studium na VŠ
- ❖ 90 – 99: průměrná inteligence, umožňuje zvládnout studium na střední odborné škole

- ❖ 80 – 89: podprůměrná inteligence, pokud jsou zvládnuty nároky ZŠ, pak s nevalným prospěchem
- ❖ 70 – 79: hraniční pásmo mentálního postižení, nároky ZŠ jsou zvládnutelné jen velmi těžko
- ❖ Pod 70: mentální retardace

Teorie inteligence

Cattellova teorie inteligence

Cattell rozlišuje 2 složky inteligence:

1. Fluidní – nativní, biologická, abstraktní, nezávislá na dřívějších zkušenostech
2. Krystalickou – konkrétní, kulturní, založena na učení a vědomostech, znalosti pojmů a schopnosti s nimi operovat a lze ji rozvíjet celý život

U žáků, kteří nepodávají uspokojivé školní výkony, je v prvním případě potřeba identifikovat, zda se jedná o důsledek nižších biologických předpokladů nebo o zanedbaný vývoj způsobený vlivem prostředí. (Blatný, 2010)

Gardnerova teorie mnohočetných inteligencí

Gardner svojí teorií reagoval na přeceňování logicko-matematického, prostorového a jazykového vnímání inteligence teorií, do níž zařadil i schopnosti, kterým tímto krokem přiřkl zásadnější význam, než se jim dosud přikládal. Vycházel mj. z výzkumu jedinců, kteří v určitých dovednostech naprosto vynikali. Pojmenoval 7 typů inteligence, z nichž první 3 lze snadno zahrnout do obvyklého pojetí, ostatní se vymykají:

1. Jazyková – dovednosti projevující se v mluvení, naslouchání, čtení, psaní, projevují citlivost vůči významům slov, syntaxi, skloňování a časování, zvuku
2. Logicko-matematická – schopnost abstraktního myšlení, uplatňuje se při vědeckém myšlení, řešení logických problémů, provádění výpočtů, analýz a syntéz
3. Prostorová – schopnost vizualizace objektů, operovat s prostorovými (trojrozměrnými) představami, orientace v prostoru, citlivost pro prostorové parametry
4. Tělesně-kinestetická – obratnost tělesných pohybů, a to jak v rámci hrubé, tak jemné motoriky, za účelem provádění cílevědomých a přesných pohybů.
5. Hudební – schopnost rozeznávat zvuky a jejich dílčí kvality, produkovat a reprodukovat hudbu, schopnost její aktivní percepce.
6. Interpersonální – schopnost rozumět vztahům, druhým lidem a jejich potřebám, pocitům, motivům a úmyslům. Schopnost předpovědět chování, ovlivnit druhé, přesvědčit je.
7. Intrapersonální – schopnost vnímat a rozumět svým potřebám, pocitům, motivům, nacházet jejich příčiny a důsledky a podle nich se adekvátně rozhodovat.

Gardner předpokládá samostatnost jednotlivých inteligencí, což však neznamená, že by každý jedinec disponoval pouze jednou z nich. (Říčan, 2010)

Sternbergova triarchická teorie inteligence

Sternberg seskupil komponenty inteligence do tří skupin:

1. Analytická – schopnost plánovat úkoly a řešit problémy. Tato struktura obsahuje složky zjišťované v běžných inteligenčních testech. Kognitivní postupy, které jsou podstatné pro řešení teoretických problémů. Tato inteligence nemusí korelovat s tvořivostí a vhledem.

2. Tvořivá – schopnost využívat zkušeností a řešit problémy tvořivě, za použití vhledu; přetvoření toho, co je v dané situaci známé, novým způsobem.
3. Praktická – zdravý rozum, schopnost poznávat každodenní souvislosti založená na znalostech osvojených nikoli ve škole, ale v životě. Aplikuje znalosti a dovednosti v běžných situacích. Zahrnuje schopnost přizpůsobení se měnícím se podmínkám, přetváření prostředí a výběr prostředí nového, pokud přetvoření není možné. (Kassin, 2007)

❖ Aplikace

Schopnosti a inteligence ve škole

Objevování a využívání potencialit (Helus, 2009)

Dítě přichází na svět s bohatstvím potencialit, které v průběhu života mohou být realizovány nebo nikoli, příp. pouze částečně nebo nežádoucím způsobem. Faktory, které pozitivně ovlivňují využití potencialit, jsou zejména vyšší vzdělání rodičů, jejich vyjadřování lásky a zájmu dítěti a jeho produktům, harmonické soužití nejbližších a také provozování společných činností, které dítě obohacují a posouvají. Pakliže dítě navíc trpí úzkostmi, sebepodceňováním, nedostatečným množstvím zkušeností, je využití potencialit v ohrožení a je na vychovatelích, aby dokázali tyto bloky dítěti pomoci překonat.

Klíčovou roli při rozvoji potenciálů dítěte hraje raný věk a následující podmínky:

- ❖ Pozornost a vstřícnost vůči dítěti, zejména množství a kvalita času s ním stráveného
- ❖ Tělesný kontakt s dítětem
- ❖ Slovní podněcování, a to už v období, kdy ještě dítě nemluví
- ❖ Kvalitní podněty
- ❖ Pozitivní zpětná vazba na projevy dítěte, která povede k tendenci je opakovat a vylepšovat.

Ve škole je využívání a rozvíjení potencialit žáků poplatné:

- ❖ Zaměření na rozvoj činnosti – zejména oproštěním se od orientace na chyby a negativní hodnocení, trestání, vedoucí u dítěte k tendenci vyhnout se neúspěchu (tzn. tendenci podat nejmenší dostačující výkon). Učitel by se měl orientovat na pokrok, na to, co se podařilo. Chybu by měl vnímat jako příležitost se něčemu naučit, získat zkušenost, kterou by bez dopuštění se chyby neokusil.
- ❖ Formování aktivizujícího sebepojetí – spíše než srovnávání s druhými a konstatování obecných negativních a hodnotících výroků je třeba dítě povzbuzovat k lepším výkonům za pomoci pozitivních komentářů jeho aktivit
- ❖ Formování rozvinutého jazykového kódu – komunikací plnou zájmu, naslouchání, serióznosti a připravenosti k vysvětlování

❖ Seminární aktivity

Otázky

Jaké riziko hrozí při plošném testování inteligence v rámci školních tříd?

Jakým způsobem může učitel pozitivně/negativně ovlivnit rozvoj inteligence, příp. studijní výsledky dítěte?

Co vlastně měří klasické inteligenční testy?

Jak lze v běžném životě rozpoznat jednotlivé typy inteligence dle teorie H. Gardnera? S jakými povoláními budou spjaty?

Jak lze poznat nadání u dítěte? Jaké jsou výhody nadání, jaká rizika?

Diskuze

Na základě poskytnutých textů a samostatně dohledaných informací se seznamujeme s Flynnovým efektem, norskými studiemi inteligence, ale také s pojmy jako je digitální demence. Diskutujeme o tom, zda se inteligence v populaci v průběhu testovací epochy zvyšuje, snižuje, příp. jaké dopady na inteligenci může mít používání moderních technologií.

Diskutujeme na téma, jakou roli hraje nadání v případě jedinců, kteří podávají nadprůměrné výkony, a to v různých oblastech (umění, sport, ...)

Jak souvisí inteligence (intelligenční kvocient) a školní prospěch? Jak souvisí inteligence a úspěšnost v různých oblastech lidského života? Jsou i jiné faktory, které tyto jevy ovlivňují a vstupují do výsledných realizací?

Cvičení

Konstruujeme vlastní dotazník pro zjištění převažujících typů inteligence, který bude určen pro děti staršího školního věku, příp. adolescenty.

Cvičíme poskytování popisné zpětné vazby a ocenění.

❖ Literatura

Použitá a rozšiřující literatura

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

KASSIN, Saul M. *Psychologie*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1716-3.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.

12 CHARAKTER

❖ Teorie

Pojem Charakter

Charakter = získané vlastnosti, které se týkají morálky, jejich základem jsou hodnoty a projevují se ve vztazích k sobě, druhým, k hodnotám, práci, institucím či přírodě. Charakter se utváří zejména sociálním učením a zvnitřňováním požadavků, které na jedince klade okolí a s nimiž se více či méně ztotožňuje.

Vývoj charakteru

Charakter je částečně podmíněn vývojově a do značné míry souvisí s vývojem kognitivním. K jeho rozvoji dochází sociálním učením, imitací, identifikací až zvnitřňováním sociálních norem. Podílejí se na něm ale i jiné druhy učení.

Teorie J. Piageta

1. **Heteronomní morálka** - závislost na pravidlech, normách, hodnotách a pohnutkách daných zvenjšku, jejich formální dodržování (později také vyžadování) a tendence vnímat je jako objektivně dané a neměnné, rigidní posuzování jednání a sociálních situací podle vnějších charakteristik, bez vztahu k souvislostem, záměrům a dopadům, bez schopnosti nahlížet z jiného úhlu pohledu, špatné je to, co je následováno trestem. Stádium trvá do cca 11 let.
2. **Autonomní morálka** – vlastní, postupně zvnitřňované morální zákony, které jedinec dodržuje z důvodu pochopení nutnosti dodržovat pravidla. Spíše než vnější charakteristiky jedince zajímají záměry a motivy, dokáže zvažovat různá hlediska a souvislosti. (Vacek, 2008)

Teorie L. Kohlberga

1. **Prekonvenční úroveň** (2 – 7 let)
 - a. Poslušnost a trest – jedinec vnímá jako správné to, co za správné považují autority, co nepřináší trest.
 - b. Účelovost – správné je to, co odpovídá potřebám jedince, co přináší „zisk“ či se to jinak vyplatí. Pokud bere jedinec ohledy na druhé, i tehdy je to účelové a de facto egocentrické.
2. **Konvenční úroveň** (7 – 11 let)
 - a. Konformita k osobám – jedinec se chová tak, aby naplnil očekávání svých blízkých či jiných důležitých druhých, která (si myslí, že) vůči němu mají. Nejednají sami za sebe, ale tak, jak to odpovídá představám jejich blízkého okolí.
 - b. Konformita k normám – jedinec vnímá jako správné to, co je v souladu se společenskou úmluvou, s normami danými společností, neboť tyto vnímá jako nutnost pro zachování společenského řádu.
3. **Postkonvenční úroveň** (od 12 let)
 - a. Posuzování správnosti je stále zakotveno ve společenské úmluvě, přesto jsou pravidla za určitých okolností vnímána jako relativní a jejich nedodržení za ospravedlnitelné. V takových situacích dochází k autonomnímu posuzování pravidel a jejich funkčnosti, příp. změny. Nepřehlédnutelnou roli hraje svědomí.

Věkové vymezení je orientační, nemusí odpovídat vývoji každého jedince. V různých situacích může být jedincův morální úsudek nekonzistentní a neodpovídá tak vždy jednomu

stádiu. Současné výzkumy ukazují spíše na pozdější nástupy jednotlivých stádií. Zdaleka není výjimkou, že někteří jedinci ustrnou na nižších úrovních a v průběhu života k následujícím už nedozrají. Kohlbergova teorie byla formulována na základě výzkumu jedinců převážně mužského pohlaví. Ženské morální usuzování může být poplatné ženským specifikům. (Vacek, 2008)

Zjišťování stupně morálního vývoje je možné např. pomocí morálních dilemat po vzoru Kohlberga, příp. pomocí posuzování dvojice mikropříběhů, jak to činil Piaget.

Ctnosti a silné stránky charakteru

Současné psychologické zkoumání charakteru se odvíjí zejména od hledání tzv. silných stránek osobnosti, kterým se dlouhodobě věnuje zejména M. Seligman. Se svými kolegy hledal odpověď na to, co je opravdu „dobrý“ charakter. Po studiu významných filozofických a náboženských zdrojů identifikovali **6 ctností**, které se opakovaly nezávisle na době vzniku směru a lokalitě:

1. moudrost,
2. odvaha,
3. lidskost,
4. spravedlnost,
5. umírněnost,
6. transcendence

Později specifikovali jejich obsah identifikací dílčích tzv. silných stránek charakteru coby prostředků k jejich dosažení, resp. danou ctností. Jsou to takové vlastnosti a rysy osobnosti, které pomáhají efektivnímu zvládání stresu a řešení náročných životních situací, úspěšným mezilidským vztahům a dosahování cílů. (Slezáčková, 2012)

Charakteristiky silných stránek

- ❖ jsou vůlí ovlivnitelné
- ❖ mohou se záměrně rozvíjet a kultivovat
- ❖ projevují se dlouhodobě
- ❖ projevy nepoškozují druhé, naopak jsou jimi ceněny
- ❖ silné stránky jsou ceněny samy o sobě, nikoli pouze jako prostředek vedoucí k jinému cíli
- ❖ projevují se v přiměřené intenzitě, nikoli v extrému (např. zvědavost X zvědavost)

VIA (Values In Action) klasifikace ctností a silných stránek charakteru (Peterson, Seligman, 2004)

= klasifikace 24 silných stránek charakteru, která vychází ze 6 ctností. Klasifikace nemusí být konečná.

- I. Moudrost a poznání** – kognitivní silné stránky, které se uplatňují v procesu získávání a využívání vědomostí
 1. Tvořivost, originálnost, vynalézavost
 2. Zvědavost, zájem, vyhledávání nového, otevřenost novým zkušenostem
 3. Otevřenost myslí, úsudek, kritické myšlení
 4. Lásky k učení
 5. Vhled, moudrost
- II. Odvaha** – emocionální silné stránky, které souvisí s uplatňováním vůle k překonávání překážek za účelem dosažení cíle
 6. Statečnost, udatnost
 7. Vytrvalost, pracovitost, píle

8. Integrita, autentičnost, upřímnost
 9. Vitalita, radost, elán, nadšení, energičnost
- III. **Lidskost** – interpersonální silné stránky, využívají se při navazování a udržování mezilidských vztahů
10. Láska
 11. Laskavost, velkorysost, starost a péče, soucit, altruistická láska, přívětivost
 12. Sociální inteligence, emoční inteligence
- IV. **Spravedlnost** – občanské silné stránky, které jsou základem zdravého fungování komunity
13. Občanství, sociální zodpovědnost, loajálnost, týmová práce
 14. Spravedlivost, nestrannost
 15. Vůdcovství
- V. **Umírněnost** – silné stránky, které chrání před neumírněností a nestřídmostí
16. Odpuštění a milosrdenství
 17. Pokora a skromnost
 18. Obezřetnost
 19. Autoregulace, sebekontrola
- VI. **Transcendence** – silné stránky, které člověka propojují s univerzem a vnášejí do života smysl
20. Smysl pro krásu a dokonalost, úcta, úžas, nadchnutí se
 21. Vděčnost
 22. Naděje, optimismus, orientace na budoucnost
 23. Smysl pro humor, hravost
 24. Spiritualita, zbožnost, víra, smysl

❖ Aplikace

Charakter ve škole

Morálka skupiny

Morální úroveň skupiny je obvykle posuzována u jejích členů, a to na základě následujících jevů:

- ❖ **Kázeň** – dobrovolné a pochopené upozadění vlastních cílů a podřizování se cílům skupiny
- ❖ **Sebedůvěra** – pocit vlastní hodnoty a důstojnosti vycházející z důvěry ve vedení
- ❖ **Spokojenost** – pocit, že to, k čemu ve skupině směřujeme, je smysluplné a správné
- ❖ **Nadšení** – poctivé a zapálené realizování své role a úkolu ve skupině, a to nezávisle na vnějších restrikcích

Pro pedagoga je dosažení vysoké morálky ve třídě jedním z klíčů k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Do velké míry však závisí na tom, jak se žák s třídou a učitelem identifikuje, jaké jsou ve skupině individuality, jak příkladný je sám učitel apod. Příspěním může být modelování a prvky osobnostně-sociálního výcviku, v němž se žáci setkávají s náměty, které v nich mohou rozvinout pozitivní charakterové vlastnosti, na kterých je mj. vhodné dále stavět. (Fontana, 1997)

Mravní výchova

Jedním z nejúčinnějších prostředků mravní výchovy je opakované řešení morálních dilemat a komparace diskuzních příspěvků s teorií morálního vývoje.

- ❖ Morální dilemata mohou být uměle vytvořena (jako např. Heinzovo dilema), jejich obsahem může být aktuální jev řešený ve společnosti, případně v blízkém okolí, ve škole.
- ❖ Po představení příběhu následuje rekapitulace, vyjasnění a hlavní rozpor. Další postup je vhodné volit pomocí individuální (písemné) práce přes rozhovor ve dvojicích a skupinkách až po skupinovou diskuzi.
- ❖ Pedagog má při skupinové diskuzi roli facilitátora, moderátora, který může nabízet nové úhly pohledu, ale nikdy nehodnotí, nekritizuje, nepohoršuje se, nenabízí správná řešení. (Vacek, 2008)

❖ Seminární aktivity

Otázky

Je-li láska jednou ze silných stránek charakteru, znamená to, že se jí lze naučit. Jak tomu rozumíte?

Jaké konkrétní možnosti a metody může učitel využít pro rozvíjení charakteru u svých žáků? Lze to ve všech vyučovacích předmětech? Proč ano a jak? Proč ne?

Diskuze

Diskutujeme nad vybranou dvojicí mikro příběhů J. Piageta.

Diskutujeme nad vybraným morálním dilematem L. Kohlberga.

Na základě studia textů (např. Vacek, str. 9, 14 – 16) diskutujeme nad změnou chápání pravidel a trestů u dětí předškolního, mladšího a staršího školního věku.

Vypracujeme si dotazník svých silných stránek a na základě získaných výsledků uvádíme, jaké silné stránky máme, jak obohacují náš život, přispívají k jeho dobrému prožití, jak pomáhají ve vztazích, náročných situacích apod. Dále diskutujeme nad tím, jak by bylo možné stránky, které nevyšly s velkým skóre, dále rozvíjet.

Cvičení

Zkoušíme si test dvojice mikro příběhů na dvou dětech odlišného věku (předškolní věk X starší školní) za účelem poznání jejich úrovně morálního usuzování.

Po dobu 7 dní si každý večer sepíšeme 3 věci, osoby, situace, ... za které jsme vděční (nepíšeme fráze). Po týdnu reflektujeme, co nám tento „deník vděčnosti“ přinesl, co nám vzal, jak jeho realizování probíhalo a jaké výstupy si z něj odnášíme.

Jeden den si najděte činnost, která vás obvykle pobaví, něco, co si opravdu užijete (dobrá večeře s přáteli, kino, wellness apod.). Druhý den se zapojte do nějaké užitečné a smysluplné aktivity (dobrovolnická činnost, darování krve, návštěva psího útulku), která sice nemusí být úplně zábavná, ale dává vám smysl. Po realizování obou dnů si upřímně odpovězte na otázku: ze kterého dne jste měli lepší pocit, která aktivita ve vás zanechala dlouhodobější pozitivní naladění, dávala vám větší smysl?

Jdeme na přednášku pojednávající o něčem, o čem jsme dosud nevěděli, objevujeme nová místa v našem okolí, ochutnáváme, co jsme dosud neochutnali, ... To vše pro rozvoj zvědavosti.

Každý den si pokládáme otázku, v čem spatřujeme smysl; přečteme si několik stránek textů velkých osobností či představitelů náboženských či filozofických směrů, nad jejich myšlenkami rozjímáme... To vše pro rozvoj spirituality.

Každý den učiníme jeden dobrý skutek (co nejvíce osobní, adresný, do kterého musím investovat svůj čas a energii) ... pro rozvoj laskavosti.

❖ Literatura

Použitá a rozšiřující literatura

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

PETERSON, Christopher a Martin E. P. SELIGMAN. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. USA: Oxford University Press, 2004. ISBN 9780195167016.

SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3507-8.

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

13 JÁSTVÍ

❖ Teorie

Já

Jáství je pojem, který v sobě zahrnuje celou řadu jáských jevů.

Já je v psychologii specifický termín, který je snad nejvíce zasažen pojmovou nejasností a rozmanitostí chápání. Zkoumání tohoto fenoménu je komplikované i z metodologického hlediska, neboť zejména v případě introspekce se překrývá objekt se subjektem (zkoumám-li své nitro, jedná se o subjektivní proces, který se v okamžiku uvědomění si tohoto zkoumání, stává objektovým).

Obvykle slovo „já“ používáme v souvislosti s vlastní osobou, s jejím nitrem, tělem, city, motivy, rozhodováním, myšlenkami. Existují však i další roviny tohoto pojmu, zejména sociální, která se do vnímání vlastního já výrazně zapisuje. V neposlední řadě existuje rovina já, která obsahuje představy o tom, jakými bychom chtěli být, jak chceme působit na své okolí a jak chceme, aby nás vidělo.

Podobnými termíny, které mají souvislost s Já, jsou Ego či Self, které však mají návaznost na specifické teorie autorů teorií, v nichž jsou tyto termíny užívány.

Úzký vztah má Já i k termínu osobnost, avšak jedná se o rozdílné pojmy. Osobnost je ucelený systém, který obsahuje jednotící prvek – já, který celou osobnost integruje, zároveň je v každé její složce přítomen.

Sebeuvědomění

Existence já je podmíněna sebeuvědoměním. K sebeuvědomění dochází kolem třetího roku života, kdy se dítě přestane vnímat jako součást svého okolí, ale jako své, od druhých lidí oddělené já. (Helus, 2009)

Sebeuvědomění dítěte je možné rozpoznat z následujících projevů:

- ❖ Dítě o sobě začíná mluvit v 1. osobě, začíná používat slovo „já“
- ❖ Emancipace
- ❖ Negativismus
- ❖ Vzдор
- ❖ Poznává svůj odraz v zrcadle, sebe na fotce aj.

Sebepojetí

Sebepojetí je **postoj** jedince k sobě sama, svým vlastnostem psychickým (temperament, hodnoty, přesvědčení, ...) i fyzickým (vzhled, zdatnost, zdraví aj.), ale i k vlastní budoucnosti (cíle, ideály, směřování), přičemž zahrnuje složku:

1. Kognitivní – představa o svých vlastnostech, rysech, charakteristikách, o své osobnosti
2. Afektivní – sebehodnocení, vztah k sobě sama
3. Volní, konativní – tendence k sebeprosazení a sebeuplatnění

Jak velmi názorně ukazuje Cooley, chce-li člověk vidět, jaký je jeho fyzický vzhled, podívá se do zrcadla. V případě psychických vlastností si člověk také nevystačí s náhledem na sebe sama, ale používá „sociálního zrcadla“, tedy všimá si, jak ho vnímají, hodnotí, vyjadřují se o něm, jak na něj reagují ostatní. V pozdějším věku přestává být sociální zrcadlo jedincem

obvykle bráno tak vážně, neboť bývá v rozporu s vlastní sebe zkušeností a přesvědčením.

Ke vzniku sebepojetí tedy významně přispívá to, jak se o dítěti vyjadřuje jeho okolí, které svými výroky tvoří základ a formuje pohled, uvažování a přesvědčení dítěte o sobě samém. Vzhledem k mizivé schopnosti dítěte objektivně posuzovat výroky, které o sobě slychá, se tyto stávají jeho součástí a výrazně ovlivňují jeho sebepojetí po celý život. Dospělí, později i vrstevníci, se tak stávají tvůrci sebe obrazu dítěte, které si o sobě začíná myslet a věřit, že je hodné či zlobivé, šikovné či neschopné, chytré či hloupé, stále špinavé či upravené, příp. je příčinou problémů v rodině, matčina trápení a podrážděnosti, ... Sebeпоjetí je tudíž jev, který je naučený, závisí na zpětné vazbě od okolí (zejména v raném věku), může a nemusí se zakládat na objektivní realitě. (Cakirpaloglu, 2012)

Vývoj sebepojetí:

- ❖ Předškolní věk – dítě svou osobu vymezuje jménem, rodinnou příslušností, tělesnými vlastnostmi a vlastněnými věcmi.
- ❖ Mladší školní věk – dítě se vymezuje na základě svých schopností a výkonnosti (srovnávané s vrstevníky)
- ❖ Starší školní věk – pozornost pubescenta se přesouvá na psychické a sociální vlastnosti a hledání odlišností od ostatních
- ❖ Adolescence – jedinec se vymezuje v rámci komplexnějších vlastností, postojů, hodnot, ideálů

Identita

Identitu je možno vnímat jako pokročilejší sebepojetí, totožnost, s převahou kognitivní složky. Je postavena na základu, který si neseme z dětství, avšak nejvíce je utvářena v období adolescence, kdy se snažíme oprostit od pohledu druhých a hledáme odpovědi na otázky, kým jsme, kam směřujeme, kam patříme, a jak docílit toho, abychom byli takoví, jací si být přejeme.

Identita má 2 aspekty:

- ❖ Osobní – vědomí vlastní jedinečnosti, neopakovatelnosti, sebevymezení vůči druhým, vědomí toho, kdo jsem já
- ❖ Sociální – vědomí vlastního začlenění, místa ve společnosti a sociálních skupinách, kontinuálních vztahů, kterých jsme součástí. Vědomí toho, odkud j pocházíme, kam směřujeme, kam patříme a jsme toho součástí.

Vytvoření identity je klíčovým úkolem adolescence. Pokud jedinec svoji identitu v tomto období nenalezne, bude ji podle E. Eriksona hledat po zbytek života. Takový člověk není se sebou spokojený, bojí se sdílet svoji osobnost, často se přetvařuje, nevystupuje autenticky, přizpůsobuje se druhým, aby se jim zalíbil či naopak vymezil za účelem demonstrování vlastní výjimečnosti, s druhými se neustále porovnává. Člověk, který svoji identitu objevil, sám sebe přijímá, nebojí se sdílet své názory, pocity a ví, kam směřuje. (Cakirpaloglu, 2012)

Self-efficacy

Self-efficacy je označením pro subjektivní přesvědčení o tom, čeho jsme schopni, co zvládneme či nikoli, vnímání vlastní účinnosti, způsobilosti efektivně zvládat různé úkoly a situace. Termín pochází od A. Bandury.

Self-efficacy je faktorem vlivným na motivaci, odhodlání, náladu či výkon a snahu.

Vnímání vlastní účinnosti se tvoří na základě:

- ❖ Dřívějšího výkonu a zkušenosti s ním – úspěšný výkon motivuje k dalším výzvám a cílům, neúspěch demotivuje, oslabuje úsilí a vede k stanovování si nižších cílů.
- ❖ Zkušenosti jiné, pozorované osoby – obvykle dochází ke ztotožnění s chováním a výsledky modelu, přičemž jeho úspěch vede k nápodobě a zvyšování výkonu, avšak neúspěch spouští inhibiční tendence, které snižují výkonnost a motivaci.
- ❖ Hodnocení druhých osob – sociální hodnocení, je-li kladné, motivuje a spouští odhodlání, kdežto nedůvěra jedince brzdí a omezuje.
- ❖ Fyziologické a emoční stavy – podle aktuálního stavu jedinec buď disponuje energií na zvládnutí úkolu či situace, neboť má také (byť přechodně) kladné sebehodnocení, nebo je naopak demotivován, bez energie a oslaben.

I v případě self-efficacy je nutné zmínit klíčovou roli raných zkušeností s pečující osobou, která je-li lhostejná, kritická či zakazující vůči dětské spontánnosti, vytváří tak v dítěti více či méně trvalé pocity strachu, studu a nedostatečnosti při řešení úkolů. (Blatný, 2010)

Zralost osobnosti

Zralost osobnosti není jev, který by se projevoval pouze u dospělých jedinců. Zralé mohou být i děti, a to tehdy, pokud mají vlastnosti, které jsou adekvátní jejich věku a zkušenosti. Projevují se odpovědně, mají povědomí o vlastní hodnotě, umí vytvářet vztahy nikoli za účelem využívání či kompenzace vlastních problémů, ale vztahy autentické a vřelé. To vše pochopitelně v intenzitě, které jsou ve svém věku schopny, navíc některé vlastnosti mohou být zřetelné, jiné doposud nerozvinuté.

❖ Aplikace

Jáství ve škole

Self-efficacy ve škole

Self-efficacy je jev, který je přítomen i u dětí školního věku. Frustrace, která vzniká při neúspěchu, má významnější dopad z toho důvodu, že odolnost dítěte není ještě dostatečně vyvinutá a účinná. Navíc je dítě přirozeně podstatně víc závislé na vnější podpoře, pozitivní zpětné vazbě a emoční odezvě dospělých. Kladný a oceňující vztah učitele k žákovi vede k odvaze, rozvíjení potencialit a osobnosti. Opačný přístup děti demotivuje, snižuje sebejistotu, vede k naučené bezmocnosti.

Vědomí vlastní akademické zdatnosti posiluje účinnost myšlení, kompetenci, aktivitu a nakonec zlepšuje studijní výsledky. (Helus, 2009)

Zralost ve škole

Úkolem učitele není pouze vést děti k dosažení zralosti, ale připravovat situace, v nichž se zralost bude moci projevit, formovat, což je často spojeno s upřímným zájmem učitele, příp. s prostorem pro rozhodování a spoluutváření vztahů. (Fontana, 1997)

Otázky

Kdo a co se podílí na tom, jaké je naše já?

Jak se může učitel spolupodílet na tvorbě sebevědomí dítěte?

Proč je složité vysvětlit pojem „já“, proč je obtížné jej zkoumat?

Jaký je obsah sebepojetí od předškolního věku po adolescenci? Doplňte příklady.

Diskuze

Lze se odnaučit svému sebepojetí? Lze jej změnit?

Jak se na „já“ dívá E. Erikson? Seznamujeme se s jeho koncepcí psychosociálního vývoje, zřetel dáváme období adolescence. Hledáme v této teorii, co tvoří „já“ v jednotlivých etapách lidského života.

Cvičení

Odpovídáme v 7 stručných formulacích, kdo jsem já.

Píšeme úvahu nad tím, kdo jsme, jaké je naše já, jací jsme. Analyzujeme, co jsme napsali, jaké kategorie jsme zvolili. Jsou to vzpomínky? Pocity? Popisy získané od druhých? Je náš popis zaměřen spíše na klady či záporny? Jsme se sebou spíše spokojeni?

Na připravený formulář zapisujeme do škál své sebepojetí. Následně se k našim vlastnostem vyjadřují a na škálu zapisují druzí (kteří nás znají). Porovnáváme vlastní sebepojetí s tím, jak nás vnímají druzí, vyjasňujeme si důvod odlišného vnímání.

Píšeme Reportáž s námi samými za 10 let.

Sepisujeme své aktuální schopnosti a dovednosti potřebné k učitelské profesi. Navrhujeme další, které bychom chtěli mít a cestu, která k nim povede.

Na formát A3 tvoříme koláž naší osobnosti (použít je možné výstřižků, fotografií, grafických objektů, ztvárnění

Zjišťujeme sebepojetí dětí od předškolního věku po adolescenci, analyzujeme, kategorizujeme a zobecňujeme jejich výpovědi.

Procházíme si komentáře k vybraným příspěvkům (článcům, videím) na internetu a hádáme, jaký má jejich obsah vztah k sebehodnocení jejich autorů, co prozrazují o jejich zralosti.

Trénujeme popisnou zpětnou vazbu coby způsob prevence negativního sebehodnocení. Přeformulováváme typické hodnotící výroky učitelů tak, aby byly popisné.

Použitá a rozšiřující literatura

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrát k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

14 MOTIVACE, POTŘEBY

❖ Teorie

Pojem motivace

Motivací se označují činitele, které aktivizují organismus a jeho aktivitu regulují za účelem dosažení cíle nebo uspokojení potřeb.

Motiv má 2 složky:

- ❖ Potřeba, která je vnitřním zdrojem
- ❖ Incentiva, popud, který je vnějším zdrojem

Podle toho, která ze složek převládá, se jedná o motivaci **vnitřní** (potřebnostní) či **vnější** (incentivní).

Klasifikace motivů:

- ❖ Vrozené X získané
- ❖ Primární X sekundární
- ❖ Biologické X sociální
- ❖ Uvědomované X nevědomé

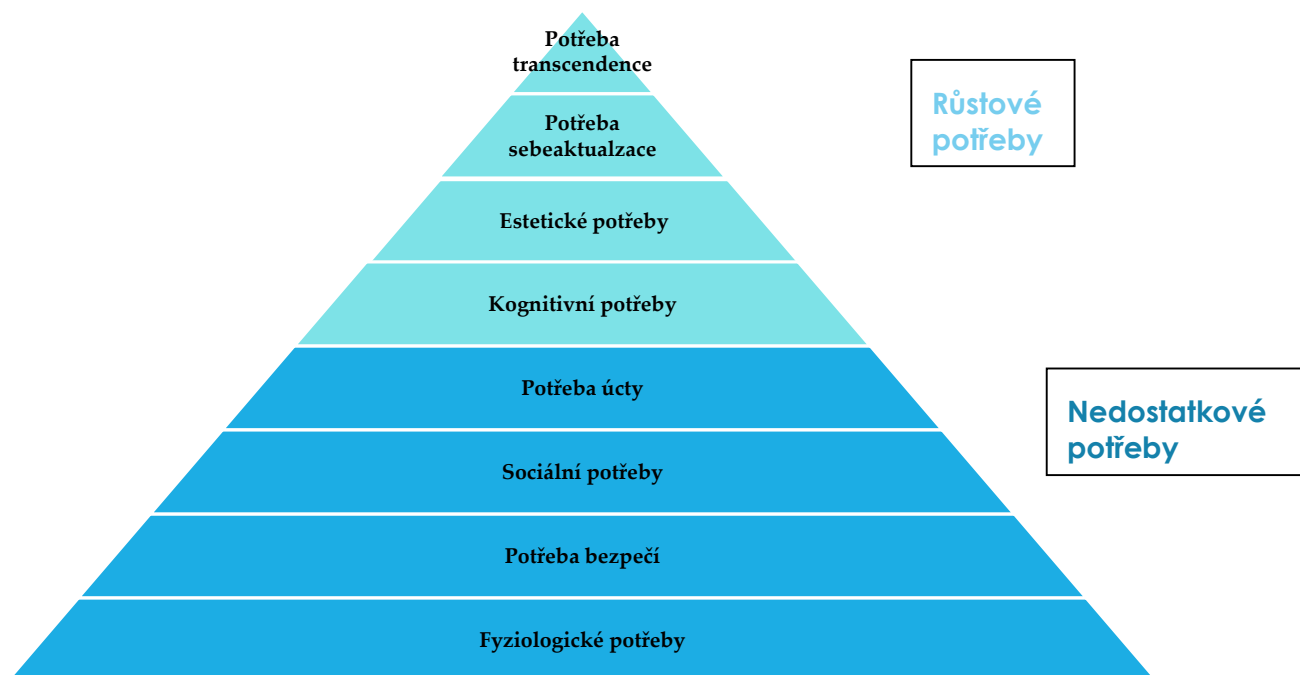
Zákonitosti motivace:

- ❖ Chování je polymotivistické.
- ❖ Stejná činnost je u různých jedinců vyvolána různými motivy.
- ❖ Stejné motivy mohou u různých jedinců vést k odlišnému chování.
- ❖ Člověk si uvědomuje pouze část motivů.
- ❖ Vnější a vnitřní složka motivů je spjata.

Maslowova klasifikace potřeb

Potřeba = stav nedostatku či nadbytku, který je vnímán jako nepříjemný a vede jedince k jeho změně.

Maslowova pyramida je sestavena na principu odlišných naléhavostí jednotlivých potřeb a pořadí, v němž se objevují v průběhu vývoje fylogenetického i ontogenetického.



Obrázek 3. Maslowova pyramida

Zdroj: vlastní

Nedostatkové potřeby = potřeby, které v případě neuspokojení vyvolávají frustraci, a tlak na jejich saturaci se postupně zvyšuje. Čím je potřeba umístěna níže, tím nezbytnější je pro holé přežití.

Růstové potřeby = potřeby, které v případě neuspokojení oslabují svůj vliv, tlak na jejich saturaci slábne. Jsou-li uspokojovány, vedou k růstu osobnosti. Z jejich podstaty nelze dosáhnout jejich plného uspokojení. Tyto potřeby jsou subjektivně méně nutné, jejich saturace vede k intenzivnějším subjektivním důsledkům, jako je štěstí, klid a bohatství vnitřního života, ale také k delšímu životu, méně bolesti či lepšímu spánku.

- ❖ **Fyziologické potřeby:** potřeba potravy, spánku, dýchání, vylučování, pohybu, rozmnožování, odstranění bolesti. Nejsou-li tyto potřeby uspokojeny, zcela ovládnou prožívání a chování.
- ❖ **Potřeby bezpečí:** potřeba být zajištěn, chráněn před nebezpečím, zločinem,, potřeba zdraví a pocitu pohody, soukromí.
- ❖ **Potřeby sociální:** potřeba někam patřit, milovat a být milován, přátelství, sounáležitosti, pozitivní komunikace
- ❖ **Potřeba úcty:** potřeba respektu druhých, užitečnosti, uznání, vyniknutí (v zájmech, profesi), potřeba sebeúcty
- ❖ **Kognitivní potřeby:** potřeba poznání, pochopení, zkoumání, vzdělání, cestování
- ❖ **Estetické potřeby:** potřeba krásna, řádu, umění
- ❖ **Potřeba sebeuskutečnění:** potřeba naplnit svůj potenciál, stát se tím, kým můžu být, a to nikoli ze sobeckých důvodů a pro sobecké záměry. Potřeba tvořivosti a produktivity.
- ❖ **Potřeba transcendence:** potřeba přesahu, hlubokého prožití toho, že jsem součástí něčeho většího, smysluplného, podstatného.

Potřeby fyziologické, bezpečí a sociální se projevují už od narození, a pokud nejsou uspokojované, v dospělosti převládají. (Cakirpaloglu, 2012)

Aktualizace růstových potřeb je závislá na uspokojení potřeb nedostatkových. To je klíčové zejména v dětství – jsou-li nedostatkové potřeby nasyceny, resp. pravidelně syceny, není jejich tlak výrazný.

Seberealizace, sebeaktualizace

„Když už člověk jednou je, tak má koukat, aby byl. A když kouká, aby byl a je, tak má být to, co je, a nemá být to, co není, jak tomu v mnoha případech je.“ Jan Werich

Pojem sebeaktualizace má pro leckoho mlhavý obsah. Z toho důvodu je na tomto místě uveden přehled charakteristik sebeaktualizujících se osobností.

Člověk má přirozeně danou potřebu realizovat svůj potenciál. To, jak se mu to daří, se promítá do jeho spokojenosti a psychického zdraví.

Sebeaktualizovaná osobnost má podle Maslowa následující znaky:

- ❖ Akceptuje sebe sama i lidi kolem sebe, ale také přírodu.
- ❖ Je přirozená, a to nejen v aktivitách, ale i ve vlastním prožívání a chování.
- ❖ Je autonomní, nezávislá na trendech, není extrémistická.
- ❖ Zabývá se konkrétními, vnějšími problémy místo zabývání se sama sebou.
- ❖ Skutečnost vnímá objektivně, nezaujatě.
- ❖ Je tvořivá, originální.
- ❖ V každodenních situacích zažívá radost, úžas, pokoru, vděk.
- ❖ Má hluboké vztahy k menšímu počtu lidí, ale akceptuje a trpělivě a přátelsky přistupuje ke komukoliv.
- ❖ Má vnitřní morální systém a stabilní hodnoty, které nejsou závislé na vnějších autoritách.
- ❖ Je otevřená neznámému, novým zkušenostem a názorům
- ❖ Je otevřená vrcholovým a mystickým zážitkům, při nichž může zakusit něco velmi podstatného. (Říčan, 2010)

❖ Aplikace

Motivace ve škole

Motivy ve škole mohou být:

- ❖ Vnější – odměna, trest, příkaz, prosba, nabídka, vzor: žák se neučí z vlastního zájmu, ale vlivem vnějších motivačních činitelů. Tento typ motivace je méně žádoucí, přesto ve škole častější
- ❖ Vnitřní – potřeby, zájmy, emoce, vlastní cíle a hodnoty: žák pracuje pro své uspokojení, učí se ochotně

Aplikace Maslowovy pyramidy potřeb

Maslowova pyramida potřeb má široké uplatnění v různých oblastech lidského života, školu nevyjímaje.

Následuje ukázka toho, jak se Maslowova pyramida ve škole uplatňuje a co z toho může plynout pro učitele (být základ saturace leckterých potřeb je primárně v rodině):

- ❖ Fyziologické potřeby: pokud není dítě vyspalé (protože dlouho do noci kouká na tablet, hraje hry, ...), najedené, ..., nelze předpokládat, že by dokázalo pozornost koncentrovat na učení.

- ❖ **Potřeba bezpečí:** rizikem může být dysfunkční rodina, příp. ohrožování ve škole (šikana), ale také fyzická nemoc dítěte. Někteří učitelé mají tendenci vést žáky k výrazné poslušnosti, čímž způsobí, že jim jde spíše o naplnění potřeby bezpečí než o vědomosti a dovednosti. Takové dítě je sice poslušné, avšak i v budoucnu snadno manipulovatelné, nerozvíjí se u něj totiž potřeba poznávací.
- ❖ **Sociální potřeby:** žák potřebuje být součástí kolektivu (p. sounáležitosti), nebýt izolován, mít pozitivní vztahy ve třídě, spolupracovat. V této oblasti má učitel celou řadu příležitostí k prevenci i intervenci.
- ❖ **Potřeba uznání (výkonové potřeby):** tyto potřeby mohou mít různou podobu: potřeba úspěchu (být pochválen, dostat dobrou známku, chce vyniknout), potřeba vyhnout se neúspěchu (nemít konflikt, nemít špatnou známku, tzn. spíše se vyhýbá obtížným úkolům), potřeba vyhnout se úspěchu (nevynikat, nedráždit, aby byl jedinec přijat skupinou). Ve škole je zvlášť důležité, aby zakusil uznání každý žák a posílil tak své sebevědomí. Dlouhodobě neúspěšný žák bude méně motivován a potřeba úspěšného výkonu se přestane projevovat, sníží se mu sebevědomí, příp. začne školu odmítat jako hloupou a nudnou. Úkolem učitele je nechat zakusit úspěch každému žákovi.
- ❖ **Kognitivní potřeby:** 2 varianty – (1) potřeba získávat nové informace, tzn. receptivní potřeba a (2) potřeba vyhledávat a řešit problémy, tzn. heuristická potřeba. Přítomnost obou potřeb je u různých dětí rozdílná. Neuspokojení vyvolává nudu. Tyto potřeby lze aktualizovat problémovým vyučováním, názorným vyučováním, aktivizačními metodami, diskuzemi, samostatnou prací, adekvátními cíli. (Říčan, 2010)

Odměny a tresty

Odměny a tresty jsou nejen ve škole často používanými prostředky a v současné době probíhá živá diskuze o tom, zda je používání zejména trestů ve škole na místě či nikoli. I zde platí, že krajní postoje jsou problematické.

Byť se nabízí, že odměny jsou žádoucí a tresty nikoli, užívání odměn má také svá rizika, ač je jich méně než v případě trestů.

Motivace jako perspektivní orientace

Žák je lépe motivován k učení a snáze si zapamatuje to, o čem je přesvědčen, že to bude někdy v životě potřebovat. Čím je dítě mladší, tím jsou však jeho cíle krátkodobější a účelovější. Starší žáci jsou ale již schopni si stanovit cíle dlouhodobější. Krátkodobá orientace je často spoluvytvářena i rodiči dětí, neboť je za školní úspěchy odměňují hmotnými dary či zážitky.

Mylné by však bylo přesvědčení, že by se žák měl učit pouze to, co využije v dalším životě, ve svém povolání. Vzdělávání má totiž i **kultivující** funkci – obohacuje člověka, rozvíjí jeho potenciál, zušlechťuje ho. (Blatný, 2010)

❖ Seminární aktivity

Otázky

Jak může učitel přispět k aktualizaci růstových potřeb žáka? Jak může učitel přispět k saturaci nedostatkových potřeb žáka?

Diskuze

V které úrovni potřeb vnímám největší nedostatek? Co s tím lze dělat?

Co nás motivovalo k učení?

Jak poznáme, že naši žáci jsou/nejsou motivováni?

Z jakého důvodu převažuje u žáků vnější motivace?

Je vnější motivace špatná a měli by učitelé usilovat o to, aby u žáků převažovala motivace vnitřní?

Jaké jsou důsledky pozitivní zpětné vazby, jaké negativní? Jakým způsobem by měla být podávána pozitivní a negativní zpětná vazba žákovi, aby nedošlo ke snížení motivace?

Jaké jsou negativní účinky odměn, resp. za jakých okolností odměna nefunguje?

Cvičení

Ve skupinkách po aprobacích připravujeme motivační okénko pro získání žáků pro svůj obor. Trénujeme poskytování pozitivní i negativní zpětné vazby (sdělování nepříjemné informace). Trénujeme racionální a emocionální argumentaci.

❖ Literatura

Použitá a rozšiřující literatura

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ADLER, Alfred. *Psychologie dětí: Děti s výchovnými problémy*. Praha: Práh, 1994. Individuální psychologie. ISBN 80-85809-22-2.
- ALLPORT, Gordon Willard. *O povaze předsudků*. Přeložil Eduard GEISLER. Praha: Prostor, 2004. Obzor (Prostor). ISBN 80-7260-125-3.
- BEDRNOVÁ, Eva. *Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-681-6.
- BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*. Praha: Portál, 2011. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-7367-992-7.
- BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0040-6.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- FREUD, Sigmund. *Vybrané spisy I*. 1. Přednášky k úvodu do psychoanalýzy. 2. Nová řada přednášek k úvodu do psychoanalýzy. 2. vyd. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1991. ISBN 80-201-0225-6.
- FREUD, Sigmund. *Psychopatologie všedního života: o zapomínání, přerážení, přehmátnutí, pověře a omylu*. Vyd. 2. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1996. ISBN 80-901601-8-2.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2003.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, ed. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- HUNT, Morton M. *Dějiny psychologie*. Vyd. 2. Přeložil Renáta MLÍKOVSKÁ, přeložil Ivo MÜLLER. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-814-2.
- JUNG, Carl Gustav. *Analytická psychologie: její teorie a praxe : tavistocké přednášky*. Přeložil Karel PLOCEK, přeložil Kristina ČERNÁ. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0418-1.
- KASSIN, Saul M. *Psychologie*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1716-3.
- KOMÁRKOVÁ, Růžena, Ivan SLAMĚNÍK a Jozef VÝROST, ed. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Grada, 2001. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0180-4.

- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- LAŠEK, Jan. *Sociální psychologie II*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-968-7.
- LORENZ, Konrad. *Takzvané zlo*. Přeložil Alena VESELOVSKÁ. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1098-X.
- MAREŠ, Jiří. *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Hradec Králové: Nucleus, 2002. ISBN 80-86225-25-9.
- MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994.
- MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0874-7.
- MYERS, David G. *Sociální psychologie*. Přeložil Helena VAĎUROVÁ, přeložil Zuzana PASEKOVÁ, přeložil Milena BILDOVÁ. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-0871-4.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9. NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
- PETERSON, Christopher a Martin E. P. SELIGMAN. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. USA: Oxford University Press, 2004. ISBN 9780195167016.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0871-X.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Úvod do psychoanalytických teorií*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2933-5.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
- SATIR, Virginia. *Kniha o rodině*. Vyd. 2. Praha: Práh, 2006. ISBN 80-7252-150-0.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3507-8.
- SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009. Studium (Barrister & Principal). ISBN 978-80-87029-62-6.
- STRNADOVÁ, Věra. *Kurz psychologie I: přehled základních témat moderní psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-475-8.
- VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VESELOVSKÝ, Zdeněk. *Etologie: biologie chování zvířat*. Ilustroval Jan DUNGEL. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1331-8.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D. JACKSON. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 2., rev. vyd., 1. v Newton Books. Přeložil Barbora JANEČKOVÁ, přeložil Zbyněk VYBÍRAL. Brno: Newton Books, 2011. Gaia. ISBN 978-80-87325-00-1.

ZIMBARDO, Philip G. *Luciferův efekt: jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Praha: Academia, 2014. Společnost (Academia). ISBN 978-80-200-2346-9.

ON-LINE ZDROJE

PRAUS, Petr. *Intelligence a měření*. Časopis mensa.cz [online]. [cit. 2020-12-07]. Dostupné z: https://casopis.mensa.cz/veda/intelligence_a_jeji_mereni.html