# Psychologie pro učitele (PPUZ) - přehled přednášek

# Místo psychologie mezi ostatními vědami, vývoj a současnost psychologie

**Cíle studia**

|  |
| --- |
| Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:   * Vyjmenovat hlavní odvětví psychologie a uvést oblasti společenského života, kde najdeme psychologii (psychology) v praxi, * Orientovat se ve vývoji psychologie jako vědy, * Vysvětlit, proč je psychologie podobně jako další humanitní vědy multiparadigmatická a co z toho plyne pro vzdělávání, * Shrnout možnosti využití i zneužití psychologie. |

**Průvodce studiem**

|  |
| --- |
| *Máte před sebou úvodní téma, o kterém jste již určitě slyšeli. Půjde tedy částečně o opakování. Za důležité považuji porozumění širokému významu psychologie a jejímu uplatnění v řadě oblastí, včetně školství. Zajímavé pro Vás můře být také uvědomení si různých pohledů na člověka a odlišností v jejich pojetí, ze kterých pak vycházejí různá paradigmata v přístupu k učení, ke studentům či k odlišným přístupům ve vzdělávání.*  *Ráda bych také, abyste zaznamenali závěrečné upozornění na možnosti nadužívání a zneužíváníí psychologických poznatků v některých oblastech společenského života.* |

Nyní **se již můžeme věnovat odbornému textu, který** je součásti kapitoly, zaměřené na vysvětlení pojmu psychologie, na její zařazení mezi vědami a její historii.

## 1.1 Psychologie a její místo mezi vědami

Mezi vědami o člověku *zaujímá psychologie zvláštní místo: nepatří jednoznačně ani mezi humanitní, ani mezi přírodní vědy.* Na jedné straně totiž *spolupracuje s biologickými vědami, na straně druhé se sociologií, pedagogikou, filozofií, těsná je spolupráce také s s logikou, informatikou či matematickou statistikou (především v oblasti výzkumu).*

Sama věda psychologie se *člení na více odvětví*, ke kterým v průběhu času přibývají další, podle toho, jak probíhá společenský pokrok. Uvedeme si tedy přehled teoretických a praktických disciplín psychologie a jejich krátký popis.

### Teoretické disciplíny

**Obecná psychologie** – pojednává o psychických procesech a stavech a zpracovává základní teoretické otázky psychologických věd. Podává celkový obraz o psychice člověka a to především pokud jde o to, co mají lidé po psychické stránce společného. Souvisí s ní dějiny psychologie a metodologie psychologie.

**Psychologie osobnosti** se zabývá strukturou osobnosti, jejím poznáváním a formováním. Na rozdíl od obecné psychologie věnuje pozornost především individuálním rozdílům v psychologických charakteristikách jedinců.

**Vývojová psychologie** – zkoumá psychologický vývoj od prenatálního období přes dětství, mládí a dospělost až po stáří. Dříve se nazývala také ontogenetická psychologie. Zabývá se podrobně jednotlivými věkovými kategoriemi, jejich znaky a problémy, které v nich jedinci řeší.

**Sociální psychologie** – zajímá ji člověk a jeho postavení ve společnosti, jeho zařazení do sociálních skupin a institucí. Zkoumá také vliv sociálních podmínek, pozice a role člověka na jeho chování a prožívání, pomáhá porozumět vlivu společnosti a kultury na člověka.

**Psychofyziologie a neuropsychologie** – zkoumají fyziologické a neurologické aspekty psychických procesů jako je vnímání, paměť, učení, pozornost atd. Například v oblasti učení přináší neurověda mnoho zajímavých podnětů, které nabízejí možnosti porozumět některým mozkovým aktivitám v průběhu kognitivních procesů, což by mohlo napomoci k zefektivnění vyučovacího procesu.

**Psychopatologie** – zabývá se vznikem, tříděním, popisem a léčením psychických poruch a obtíží. Termín **patopsychologie** se používá pro zkoumání osobnosti a projevů osob nemocných či zdravotně postižených.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Každá z uvedených disciplin se zabývá jinou stránkou či projevy psychiky. Pro porozumění, v čem spočívají odlišnosti jednotlivých psychologických disciplin, se pokuste zodpovědět dvě otázky, zaměřené na psychiku člověka a posuďte, do kterých disciplin by tyto různé otázky patřily.  Co mají po lidé společného?  Čím se lidé od sebe liší? |

### Psychologické disciplíny zaměřené na praxi

**Klinická psychologie** – postupně se konstituovala jako *psychologie zdraví -* řeší psychologické otázky ve zdravotnictví. Věnuje se diagnostice, terapii, hygieně a také prevenci a péči o nemocné. Zabývá se o psychicky nemocné a také o problematiku psychosomatických onemocnění. Psychoterapeuti léčí osoby s různým psychiatrickým onemocněním či poruchami osobnosti.

**Psychologie práce** – centrem zájmu této aplikované disciplíny je tradičně výběr pracovníků pro různé profese, podpora motivace a zvyšování výkonu pracovníků v závislosti na pracovních podmínkách nebo také prevence rozvoje syndromu vyhoření. Potřeby praxe si vynutily další rozvoj této oblasti – někteří psychologové se zaměřují na organizační kulturu institucí a firem, jiní se věnují psychologii organizace a řízení atd.

**Pedagogická a školní psychologie** – jde o disciplíny svým obsahem propojené. *Pedagogická psychologie se více zaměřuje na proces učení* a vše, co s ním souvisí – jde o tradiční disciplínu popisující teorie učení, různá pojetí motivace k učení, odlišné přístupy k učení a vyučování ze strany učitelů a žáků atd.,. Předmětem zájmu mladé vědecké disciplíny *školní psychologie jsou veškeré procesy, jevy a vztahy vyskytující se ve škole, a to z psychologického hlediska*. Zaměřuje se také na postavení a podmínky *práce školních psychologů*, kterých v dnešní době ve školách přibývá.

**Poradenská psychologie** – je velmi rozšířená aplikovaná disciplína, kterou můžeme nalézt v různých oblastech společenského života. V této oblasti pracuje mnoho odborníků ve státních i soukromých institucích. Psychologické poradenství probíhá *v oblasti mezilidských vztahů (např.Poradny pro rodinu a partnerské vztahy), v oblasti sociální (například internetové psychologické poradenství), nebo ve školní oblasti (například Pedagogicko-psychologické poradny).*

**Dopravní psychologie** – oddělila se původně z oblasti psychologie práce – dnes je však samostatnou aplikovanou disciplínou. Zaměřuje se na psychologické aspekty dopravy – pomáhá porozumět psychologickým příčinám nehod, zkoumá vnímání různých dopravních situací ze strany účastníků dopravy.

S rozvojem společnosti proniká psychologie průběžně také do řady dalších, specifičtějších oblastí, takže můžeme hovořit například o *psychologii sportu, forenzní a postpenitenciární psychologii, psychologii reklamy, manažerské psychologii atd. atd. Například ve vězeňství* se v rámci sociální rehabilitace psychologové snaží o změnu chování či osobnosti těch, kdo páchají trestnou činnost.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Setkali jste se někdy ve svém životě s psychologem? V jaké aplikované oblasti pracoval? Pokud jste byl/a v roli klienta/ky, bylo pro vás toto setkání užitečné? |

*Důležité je rozlišovat od sebe pojmy „psychologická odvětví“, která jsme si právě jmenovali, a „psychologické směry“, které se váží na teoretické koncepce, mnohdy protichůdné, která můžeme též nazvat* ***paradigmata.***Z různosti pohledů na člověka a jeho psychilku lze vyvozovat více koncepcí psychologie člověka, celou mozaiku pohledů na jeho osobnost, motivaci, učení atd. Jan Průcha (1997) hovoří o tzv. *synchronní paradigmatičnosti*, což je pojem sice nepříliš líbivý, ale poměrně výstižný. Znamená, že v různých oblastech využití psychologie se můžeme setkat s různými přístupy k člověku a jeho psychice, a to zároveň ve stejné oblasti, na stejném pracovišti a někdy dokonce i u jednoho psychologa, který je schopen pracovat terapeuticky podle různých paradigmat. Celkově je tedy situace v psychologii poměrně složitá *– v oblasti teorie nacházíme mnoho paradigmat, v praxi kromě veliké šířky oblastí aplikace nacházíme různé přístupy k člověku, klientovi, pacientovi atd. – podle toho, na kterou koncepci psycholog navazuje.*

**Kde všude najdeme psychologii v praxi?** V podstatě ve všech oborech lidské činnosti - *ve školství, v podnicích, na úřadech, ve sportu, v dopravě, v oblasti zábavy, umění, zločinu či soudnictví, péče o zdraví atd.*

## 1.2 Vývoj psychologie jako vědy

Ve starověku a středověku bylo *zkoumání psychických jevů součástí filozofie*. Psychologickými otázkami se zabývali už Platón, Aristoteles, Sokrates, Seneca, Tomáš Akvinský, Avicena a další, v pozdější době pak Hume, Locke, Husserl, Hobbes, Dewey a další. Například Aristoteles se snažil ve své knize Etika Níkomachova vysvětlit, jak bychom mohli u sebe a druhých lidí zacházet s emocemi.

O *psychologii jako samostatné vědě mluvíme od konce 19.století*, kdy byla v Lipsku založena první psychologická laboratoř k „měření“ psychických prožitků. Šlo o posuzování jednoduchých smyslových prožitků formou introspekce, tato subjektivní metoda přinášela údaje pro odvětví nazývané psychofyzika. Používána sice byla metoda introspekce, nicméně zkoumaly se pouze zjevné a vědomé situace prožívání (vnímání váhy či tepla a jejich rozdílů). Hermann von Ebbinghaus zkoumal paměť, například zpamatování bezesmyslných slabik. Témeř současně založil psychologickou laboratoř William James v USA a začal o psychologii přednášet na univerzitě.

**Hlubinná psychologie** – psychologický směr *zaměřený na zkoumání lidského nitra*, se začal rozvíjet ve snaze o hlubší proniknutí do lidské psychiky. Vědci jako Sigmund Freud, Carl Gustav Jung či Alfred Adler vyvinuli zcela nové metody, jak zkoumat u člověka jeho vědomí, ale také nevědomí. Freud využíval metodu volných asociací a podle něj byl tento směr nazván psychoanalýzou. *Jungově přístupu se říká* ***analytická psychologie***, zabýval se typologií osobnosti, vytvořil významné kategorie jako je *kolektivní nevědomí a archetyp*, jako metodu používal rozbor snů. *Adler si vytvořil vlastní pojetí psychoanalýzy, tzv.* ***individuální psychologii****,* pracoval s dětmi, které měly výchovné problémy a *je proto považován za zakladatele školní poradenské psychologie* (vytvořil pojem komplex méněcennosti). Na zakladatele psychoanalýzy navazovali další vědci jako Eric Fromm, Karin Horneyová, H.S. Sullivan a další.

Na výše uvedené směry – především na psychoanalýzu - navázal směr, který se snažil být zcela vědecký, takže se zabýval pouze viditelnými a měřitelnými jevy – tedy chováním člověka. Tento psychologický směr nazývaný**behaviorismus** se *zaměřoval na studium měřitelného chování u zvířat a výsledky zobecňoval na všechny organismy, včetně člověka*. Mezi nejznámější osobnosti behaveorismu patřil např. John Watson, Burhus Frederick Skinner, Edward Ch. Tolman a další. Behaveorismus přetrvával mnohem déle v USA, kde vznikl. Dodnes se objevuje v oblasti psychoterapie coby tzv. *kognitivně behaveorální terapie (KBT),* která se uplatňuje mimo jiné také ve školství jako metoda, jak zprostředkovat dětem správné chování a pomoci jim chovat se a prožívat pokud možno v normě.

Zhruba ve stejné době, kdy vznikl v USA behaveorismus (20-30.léta 19.století) se v Evropě rozvinul výzkumný směr kritizující asocianismus, který se zaměřil na vnímání, především zrakové vnímání a učení, **gestaltismus.**Jeho představitelé – Max Werthmeimer, Wolfgang Kohler, Kurt Koffka a později též Kurt Lewin *poukázali na na význam tvaru (nebo též celku).* Ústředním výrokem gestaltismu (tvarové nebo celostní psychologie) je **„celek je víc než součet částí“.** Tato myšlenka ovlivnila mnoho dalších teorií učení a patří do základů kognitivní psychologie, která na tvarovou psychologii navázala. V oblasti psychoterapie našel tento směr návaznost v tzv. gestalt-terapii, moderní metodě pomáhající osobám s psychickými problémy.

**Humanistická psychologie** byla reakcí na přetrvávání behaviorismu. Její *základy položil americký psycholog Carl R.Rogers* svou výzvou psychologům, aby se zaměřili na podstatu člověka, tedy na to, čím se od zvířat liší, ne v čem se jim podobá. Měl na mysli *schopnost člověka sám sebe rozvíjet, poznávat a učit se ze své vlastní vůle a směřovat k naplnění svého života v seberealizaci (sebeaktualizaci*). Byla to snaha o **obnovení respektu k člověku s jeho jedinečností, důstojností a vůlí k životu**. S humanistickou psychologií – někdy také nazývanou jako *psychologii zaměřenou na člověka*, souvisely i přístupy *existenciální psychologie*, která zdůrazňovala souvislost mezi duševním zdravím a smyslem života. *Humanistické paradigma je dnes bráno jako základní pro vědecké i praktické pojímání psychologie v oblasti poradenství, zdravotnictví* atd., v duchu tohoto paradigmatu jsou na naší katedře psychologie zpracovávány kvalifikační práce a prováděny výzkumy.

V posledních desetiletích se objevil další možný pohled na psychiku člověka, který využívá myšlenky z oblasti evoluční biologie, etnologie, sociobiologie atd., a to **evoluční psychologie***.* Podle tohoto přístupu *je lidské chování ovlivněno tím, jak se člověk coby biologický druh (tedy naši předkové) vyvíjeli od pravěku* – důležité pro tento pohled je to, co víme o tom, jak člověk tehdy žil, jak se rozmnožoval, jak překonával nástrahy svého okolí, aby je zvládl a aby „přežil“. V této souvislosti se hovoří o tom, že *v dnešním člověku přetrvávají „zabudované“ instinkty, existují původní moduly (v mozku) , člověk je stále z velké části svého druhu „živočichem“*, který se dokázal pomocí kultury ve svém vývoji hodně posunout, ale podstata jeho psychiky zůstává stejná.

**Příklad**

|  |
| --- |
| Když se v současné době člověk rozhodne vyhledat pomoc psychologa, ať už klinického nebo poradenského, měl by se předem zajímat, jakým způsobem konkrétní obdborník pracuje. Může jít o psychologa s výcvikem v kognitivně behaviorální terapii nebo s výcvikem tzv. jungiánským, nebo o „rogeriána“ používajícího nedirektivní psycholoterapii. Mezi odborníky je také mnoho eklektiků, kteří dokážou více způsoby a způsob práce přizpůsobí povaze problému klienta.  Z toho plyne, že výběr psychologa nemusí vyjít vždy napoprvé, je dobré najít někoho, kdo bude odpovídat přímo „mně a mému problému“.  Proto každé setkání psychologa s klientem začíná vzájemným představením, vysvětlením způsobu práce psychologa a domlouváním potenciální spolupráce. |

### Nadužívání či zneužívání psychologie

*Psychologické poznatky se používají opravdu všude* a někdy, například v médiích, se i nadužívají. Psychologická vyjádření se objevují často i v případech, kdy **stačí „selský rozum“** (například vyjádření k nějakým tragickým událostem). Další daní za rozvoj pokroku v psychologii je, že *často odkazujeme své blízké na odbornou pomoc, i když bychom mohli a dokázali pomoci sami (přátelská či sousedská podpora*). Tam, kde využití psychologických poznatků přináší zisk, můžeme hovořit až o jakémzi zneužití psychologie. Příkladem je oblast obchodu – především reklamy jsou často z psychologického pohledu velmi vynalézavé. Také *někteří prodejci směřují své nabídky k cílovým skupinám, které jsou vůči nim prakticky bezbranné (děti, senioři*) a využívají postupů, díky kterým na těchto subjektech vydělávají (viz film „Šmejdi“).

## Shrnutí

Psychologie je věda zabývající se psychikou člověka. Psychologické otázky zajímají vědce od dob starověku, přístupy k psychice člověka a způsobům jejího zkoumání se stále vyvíjejí, v současné době existuje mnoho paradigmat, od nichž se odrážejí různé pohledy na psychiku člověka. V moderní době je psychologie všudypřítomná, objevuje se ve všech oblastech společenského života. Její poznatky jsou hojně využívány také v oblasti školství, jde především o pedagogickou a školní psychologii, ale také poradenskou psychologii. Psychologické poznatky je potřeba využívat s ohledem na etické principy.

**Slovníček pojmů, klíčová slova**

Psychologické disciplíny, uplatnění psychologie, nadužívání a zneužívání psychologie, počátky psychologie, asocianismus, tvarová psychologie, hlubinná psychologie, psychoanalýza, behaveorismus, gestaltismus, humanistická psychologie, kognitivní psychologie, evoluční psychologie, synchronní multiparadigmatičnost humanitních věd (protichůdná paradigmata v psychologii).

## Kontrolní otázky

1. Vyjmenujte hlavní odvětví psychologie.
2. Uveďte oblasti společenského života, kde najdeme psychologii (psychology) v praxi.
3. Kde nalezneme počátky psychologie a jaký je naopak nejnovější směr v psychoogii?
4. Vysvětlete, co znemaná, že jsou psychologie podobně jako další humanitní vědy multiparadigmatické.
5. Uveďte, ve kterých oblastech může docházet k nadužívání psychologie.

# Předmět studia psychologie, determinace psychiky

**Cíle studia**

|  |
| --- |
| Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:   * popsat, čím se psychologie zabývá, * jmenovat a vysvětlit dimenze psychiky a jejich charakteristiky * popsat současný psychologický model člověka, * rozdělit vlivy působící na psychiku člověka a uvést konkrétní příklady, * uvést některé sociální teorie vysvětlující neúspěšnost žáků. |

**Průvodce studiem**

|  |
| --- |
| *V následujícím textu se zaměříme na bližší porozumění tomu, čemu se vlastně psychologie věnuje, oč se zajímá, a k čemu tyto poznatky mohou být užitečné.*  *Další část kapitoly vysvětluje pojem determinace psychiky, a rozděluje všechny vlivy na vnitřní a vnější. Krátce se zmiňuje též o sociálních teoriích, které poukazují na souvislost nízkých materiálních a socikulturních poměrů a školní neúspěšnosti žáků.* |

Psychologie je věda, která **zkoumá člověka, a to konkrétně jeho prožívání a chování**.

Ať už jde o jakoukoliv  její oblast, snaží se prožívání a chování člověka *popsat, vysvětlit a utřídit.* Následně používá zjištěné poznatky a teorie k *predikci chování člověka a mnohdy se také snaží chování a prožívání člověka změnit.*

**Otázka k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Napadá Vás, v jakých oblastech společenského života můžeme najít případy takových situací, kdy je vhodné zaměřit se na změnu chování či prožívání člověka, či dokonce na změnu jeho osobnosti?  Odpověď nejdete o několik řádků výše, v kapitole popisující některé aplikované disciplíny. |

## 2.1 Pojem psychika

Většina psychologů přenechala pojem „duše“ filozofům a teologům a stanovila si jako **předmět svého zájmu lidskou psychiku**. Pojem psychika zahrnuje různé *psychické procesy* *a jevy* (například pozornost, vnímání, učení, paměť atd.) a *psychické stavy* (déledobější emoční vyladění). Za hlavní předmět psychologie byly stanoveny pojmy *prožívání a chování*.

## 2.2 Dimenze psychiky - prožívání a chování

Pojem *prožívání* má v psychologii širší význam než v běžné řeči, souhrnně se jím označují vjemy, představy, emoce a city, procesy řešení problémů, rozhodování, vybavování z paměti apod. Jde o procesy a stav, o kterých neurofyziologie přináší cenné poznatky – víme například, že se odehrávají v nejvyšších částech centrálního nervového systému. Charakteristiky prožívání jsou:

* subjektivnost – lidé prožívají různé vjemy či situace odlišně,
* jedinečnost – v dané podobě je neopakovatelné,
* časová plynulost – uskutečňuje se v čase,
* omezení pouze na část psychiky,
* nesdělitelnost a nedokonalá vyjádřitelnost chováním a řečí (jen sám člověk ví, co prožívá).

Člověk si své prožívání do určité míry uvědomuje, hovoříme tedy o *vědomí.* **Vědomí je to, co člověk prožívá a co si v danou chvíli uvědomuje.** K prožitku vědomí dospívá člověk postupně v průběhu psychického vývoje na základě uvědomování si sebe sama a okolního světa. Vědomí sebe sama se začíná utvářet kolem 3. roku života dítěte. Některé zážitky, vzpomínky touhy či vnitřní konflikty si však běžně neuvědomujeme, pak hovoříme o *nevědomí.* Nevědomé obsahy můžeme dělit na *ty, které si můžeme vybavit, když chceme (momentálně neuvědomované – např. dřívější zážitky, naučené zautomatizované činnosti) a na ty, které si neuvědomujeme (pudy, instinkty, potlačené vzpomínky apod.)*. Patří sem také zcela *neuvědomované podprahové vjemy*, které si neuvědomujeme, ale které nás mohou podle posledních výzkumů vnímání ovlivňovat v našem chování (Cumminsová, 2006).

**Chování charakterizujeme jako veškerou vnější činnost člověka**. Tyto projevy člověka lze registrovat a měřit. Patří sem:

* Neuvědomované *reakce* našeho organismu – reflexy, instinkty – například v podobě zčervenání nebo zblednutí, tedy projevy, které běžně nedokáme ovlivnit.
* *Odpovědi* – uvědomované projevy reagování na podněty například gesty, řečí apod., osvojené chování, založené na zkušenosti, návyky atd.
* *Jednání* – činnost vykonávaná vědomě a plánovaně – tedy uvědomované postupy chování.

Podle projevů člověka usuzujeme na jeho vlastnosti a schopnosti.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| V souvislosti s tématem prožívání a chování vidíme jako zajímavé uvědomit si sami na sobě, kolik toho víme a nevíme sami o sobě a kolik toho o nás vědí či nevědí jiní lidé. V kapitole 9 uvádíme zajímavý koncept vzájemné vazby interpersonálních a intrapersonálních dějů ,tzv. Johariho okno – na tomto místě doporučujeme čtenáři se na chvíli do této kapitoly přesunout, zamyslet se nad vlastními slepými a skrytými místy a dát si teoretické pojmy prožívání, vědomí, nevědomí, a chování do souvislosti s praktickým využitím. |

## 2.3 Determinace psychiky

Člověk je bio-psycho-sociální bytost. Někteří autoři přidávají ještě další rozměr, který znamená snahu o „sebepřesah“ (transcendenci) a hovoří o **bytosti bio-psycho-sociálně-spirituální.** Již v této větě je obsažena *komplexnost vlivů, které působí na člověka*. Je třeba si uvědomit, že také člověk působí na svět kolem sebe, ovlivňuje ho a přetváří, což zase zpětně ovlivňuje jeho psychiku.

Následující text se bude týkat dlouhodobých sporů vědců o to, co vlastně primárně ovlivňuje naši psychiku. Shoda je ve výčtu všech složek, které nás ovlivňují - jsou to :

* **Biologická složka** – dědičnost, vlivy v době těhotenství, obecně jaká je naše centrální nervová soustava (CNS).
* **Sociální složka** – vliv sociálního prostředí, ve kterém člověk žije (prostředí, výchova, zkušenosti, učení, vliv médií…).
* **Vývojová** – psychika se v průběhu člověka vyvíjí, proměňuje se, jednotlivé vývojové etapy mají své vývojové úkoly.

Rozpory jsou však v tom**, co v otázce determinace převažuje**. Dlouhodobě se tento spor řeší pod hlavičou **„Nature versus nurture?“** (příroda nebo výchova). V podstatě tedy *jde o zastánce dvou hlavních determinant – nazveme si je pro zjednodušení vnitřní (nature) a vnější (nurture) vlivy.* S ohledem na limitovaný rozsah tohoto textu se zaměříme na oblast vzdělávání, k níž patří diskuse na téma, **proč něketré děti ve škole neprospívají,** k poměrně častým a ožehavým.

### Vnitřní činitelé

**Vnitřní činitelé** ovlivňující školní úspěšnost vycházejí z dítěte – jde o jeho **dispozice osobnostní a intelektové**. Můžeme říct, že jde především o *vrozené či zděděné charakteristiky*. Ve druhé řadě můžeme mezi vlivy působící na učení žáka zevnitř zařadit ty charakteristiky, které *z něj aktuálně vycházejí při učení* (i když nejsou pouze vrozené, ale mohou být částečně získané nebo mohou být reakcí na aktuální okolnosti). Máme na mysli takové vlivy jako je *žákova motivace, jeho snaha (píle), jeho dovednost se učit (metakognitivní strategie), kognitivní či učební styl, ale také reakce na situaci jako je únava, strach, tréma atd.*

Pokud jde o žákovy dispozice, nacházíme v literatuře výzkumy psychologických charakteristik ve spojení se školními výkony, ale také sociologické teorie a výzkumy úspěšnosti různých skupin žáků.

Nejprve se zaměříme na to, *jak mohou výkon žáka ve škole ovlivnit jeho* ***psychologické charakteristiky****.* Zkoumán byl například **vliv extraverze**, např. v knize Psychologie ve školní praxi od Davida Fontany (2010) můžeme nalézt porovnání úspěšnosti žáků introvertních a extrovertních. Výzkumy ukázaly, že *pravděpodobně s ohledem na způsob výuky je introverze výhodnější na druhém stupni a na střední škole, kdežto extraverze na 1.stupni.* Žák s vyšší mírou extraverze tedy bude na 1.stupni úspěšnější, na druhém stupni mu bude pro studium tato vlastnost spíše přítěží. V podávání výkonu hraje také roli další vlastnost – **neuroticismus.** Někteří žáci jsou natolik úzkostní, že *nedokáží podat adekvátní výkon v podmínkách, které je ještě více znervózňují.* Příkladem takové situace může být zkoušení před tabulí před spolužáky. Proto se vesměs doporučuje *vyjít vstříc jejich potřebám a hodnotit jejich znalosti jiným způsobem, např. nechat je napsat písemku* (tento způsob většinou nezpůsobuje takovou trému) nebo přezkoušet žáka individuálně v kabinetu.

Jako významné se ukázaly také **gendrové rozdíly.** Obecně podávají lepší *výkony děvčata – mají lepší známky po celou školní docházku*, nicméně výsledky dlouhodobých plošných mezinárodních výzkumů (Fontana, 2010) ukazují přesný opak*, v testech jsou lepší chlapci*. Příčinu rozdílu můžeme hledat *v sociálním podílu hodnocení výkonu žáka či žákyně.* Dívky většinou dokážou odhadnout požadavky vyučujícího, jsou sociálně přizpůsobivější, mají odišné strategie při podávání výkonu, kterými testy zjišťující znalosti nejsou tolik zatíženy. Co se týče intelektových předpokladů, jsou testové výkony v tradičně používaných intelektových testech dobrou predikcí školní úspěšnosti, klasifikace odpovídá zhruba nadání (Matějček, 2004). Nicméně jde o model statistický, což znamená, že v reálné situaci *existují žáci, které můžeme nazvat* ***„underachievers“***– dosahují nižších výkonů, než by vzhledem ke svému nadání měli mít ***a „overachievers“,*** u kterých je tomu naopak.

Výkony žáků a žákyň ve škole (dále budeme pro zjednodušení užívat pouze mužského rodu) ovlivňuje také **zdravotní a tělesný stav,** a to jednak v podobě *zhoršeného soustředění a snížené motivace či opakované absence v důsledku nemocnosti dítěte.* Ve školách je mnoho *dětí, které patří mezi tzv. zdravotně znevýhodněné* a je důležité, aby si učitelé byli těchto situací vědomi a poskytli možnost opravy známky či jiný způsob zohlednění pro takové případy.

Častou *příčinou horších školních výsledků bývá už na počátku školní docházky nediagnostikovaná* ***specifická vývojová porucha učení***– tedy omezení či neschopnost naučit se číst, psát či počítat běžnými vyučovacími postupy. Pokud některá ze specifických vývojových poruch učení není rozpoznána a reedukována včas, *může dojít i k sekundárním důsledkům – zhoršuje se motivace k učení, celkové sebehodnocení, zhoršuje se sebeobraz dítěte.* K potížím z podobného okruhu, se kterými se setkáváme už od raného věku dítěte, patří také **porucha pozornosti**, která má dvě formy: známější *ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – Porucha pozornosti s hyperaktivitou) nebo méně známou ADD (Attention deficit Disorder – Porucha nedostatku pozornosti), při níž dítě netrpí nadměrnou živostí, ale je spíše pomalé až ulpívavé, špatně se orientuje, nedokáže se delší dobu soustředit.* Dříve se tyto obtíže znaly pod názvem lehká mozková dysfunkce. Častěji bývá diagnostikováno ADHD, protože děti s tímto problémem jsou výrazně živé, vyrušují, jejich neklid způsobuje projevy nevhodného chování. Děti s ADD jsou méně nápadné, přitom jejich obtíže je také potřeba kompenzovat a respektovat jejich zvláštnosti.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| V praxi se můžeme setkat s dětmi, které působí podobným dojmem jako děti s ADHD – jsou nadměrně živé, přecházejí rychle z jedné činnosti na druhou, je obtížné je vést k plnění úkolů. Přitom se však u těchto dětí nemusí vždy jednat o výše uvedenou diagnózu, příčinou jsou jiné důvody. Napadá vás, jaké jné příčiny to mohou být? |

### Vnější činitelé

Vnější činitelé zahrnují rovněž velice širokou paletu vlivů. Zjednodušeně je můžeme rozdělit na vlivy rodiny a vlivy školy.

* V rámci **vlivů zprostředkovaných rodinou** uveďme: prostředí – materiální zabezpečení, kulturní tradice, sociokulturní status, hodnota přisuzovaná vzdělání, přístup k učení a k výsledkům dítěte, ochota rodičů věnovat dítěti pozornost pokud jde o přípravu do školy, dovednost vysvětlovat látku, trpělivost ročičů při práci s dítětem atd.
* Na **straně školy** stojí také řada charakteristik, které nelze všechny podrobněji obsáhnout. Pokusíme se alespoň některé vyjmenovat: působení učitele, jeho vyučovací styl, přístup k žákům, metody užívané při výuce, způsoby hodnocení a jiné poskytování zpětné vazby, klima třídy, vztahy ve třídě, klima školy.
* K výše uvedeným vnitřním a vějším činitelům působícím na úspěšnost dětí ve škole bychom ještě rádi alespoň stručně přidali zmínku **o sociologických výzkumech**, které se zaměřovaly *na determinaci školní úspěšnosti v souvislosti s intelektovým potenciálem dítěte*. Mnozí badatelé zkoumali školní výkon v kontextu širších sociálních charakteristik a *snažili se od sebe odlišit vlivy vrozené a sociální*. Například *Arthur Jensen (1969) z Kalifornie v USA dospěl k tzv. teorii deficitu, podle níž je velká část intelektových schopností jedince vrozená*. Různými komparacemi vypočítal, že asi 82 procent variability skórů IQ je určováno geneticky. Některé děti podle něj tedy přicházejí na svět *s „méně hodnotným“ typem inteligence, jsou dědičně deficitní*. Rozlišoval dvě úrovně rozumových schopností – na první úrovni dokážeme memorovat a asociovat, na úrovni druhé je schopnost tvoření pojmů a abstraktní myšlení. Na základě těchto genetických rozdílů vysvětloval Jensen příčiny vzdělávacích nedostatků a konstatoval, že IQ ani školní prospěch není možné u těchto dětí zvyšovat podle přání pedagogů – protože zde jsou biologicky zakotvená omezení, která nelze učením překonat. Jensenovy názory podpořil také britský psycholog německého původu Hans Eysenck (1971), aniž by tím údajně chtěl poškodit nějakou rasu (oba tehdy psali především o „černoších“). **Bohužel to, že se zaměřili na porovnávání etnických skupin, odvedlo jejich pozornost od rozdílů mezi lidmi všeobecně**, což je hlavní důvod, proč je potřeba vzdělávání individualizovat *(přizpůsobovat potřebám jednotlivcům, a to ne podle jejich příslušnosti k nějaké skupině, ale podle jejich individuálních potřeb*). *Britský pedagogický psycholog David Fontana (1997) uvádí naopak řadu argumentů proti etnické podmíněnosti inteligence.* Například že černé americké děti, které od prvního roku života byly adoptovány bílými rodiči s nadprůměrným příjmem a vzděláním, skórují o více než 15 bodů více než černé děti vychovávané svými biologickými rodiči. Jako *důvod nižších výsledků Afroameričanů se uvádí sociální a materiální znevýhodnění podobné jako v jiných zemích, kde existuje propast mezi privilegovanými a strádajícími vrstvami společnosti*.
* Zajímavou teorií je na tomto poli tzv. Bernsteinova teorie. *Basil Bernstein*, profesor na známém Institute of Education University of London, *zkoumal kromě sociálních charakteristik rodin žáků a jejich školních výkonů také charakteristiky jazyka těchto žáků*. Jeho teorie vyjadřuje základní myšlenku, že **vzdělávací úspěšnost žáka závisí na tom, v jakém sociokulturním prostředí vyrůstal a jaký jazykový kód si tam osvojil.** Rozlišil *dva „jazykové kódy“: kód rozvinutý (propracovaný, vybavený) a kód omezený.* Rozdíl v užívání těchto kódů má podle něj dalekosáhlé edukační důsledky, což potvrdily další studie. Na základě této teorie byly vytvořeny takové vzdělávací postupy, které se pokoušejí kompenzovat nedostatky v „jazykové výchově“ sociokulturně slabších rodin.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Myslíte si, že děti v naší zemi mají stejnou příležitost se vzdělávat, i když mají nějaké postižení či znevýhodnění?  Jak by se podle vás mohlo pomoci dětem ze socio-kulturně slabého prostředí, aby měly podobné šance jako děti z minoritního prostředí? Mohli by mezi nimi být i tzv. „underachievers“? |

**Shrnutí**

Za hlavní předmět psychologie byly stanoveny pojmy *prožívání a chování*. Dlouhodobý spor o to, co ovlivňuje psychiku člověka více, zda biologické či společenské vlivy, dopadl už zřejmě s konečnou platností nerozhodně. Do konceptu popisujícího člověka se dostává také spirituální rozměr. Existují různé okolnosti, které způsobují, že někteří žáci jsou bez ohledu na své rozumové nadání, úspěšnější než druzí.

**Slovníček pojmů, klíčová slova**

Dimenze psychiky, prožívání, chování, vědomí, nevědomí, genetické faktory, vrozené faktory, prostředí a výchova, bio-psycho-socio-spirituální koncept člověka v současné psychologii, gendrové rozdíly, vývojové poruchy učení, ADD, ADHD, úzkost a tréma, teorie deficitu, Bersteinova teorie

**Kontrolní otázky**

1. Jmenujte a vysvětlete pojmy dimenze psychiky a uveďte jejich charakteristiky.
2. Popište současný psychologický model člověka.
3. Rozdělte vlivy působící na psychiku a uveďte konkrétní příklad vnitřních vlivů.
4. Uveďte některou sociální teorii vysvětlující neúspěšnost žáků.

# Pojem osobnost v psychologii, přístup k osobnosti

**Cíle studia**

|  |
| --- |
| Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:   * definovat osobnost coby psychologický pojem, * zařadit psychologické pojmy do statického nebo dynamického modelu osobnosti, * vysvětlit pojmy pravítkový a teploměrový přístup, * vyjmenovat a charakterizovat náročné životní situace. |

**Průvodce studiem**

|  |
| --- |
| *Téma osobnost je v psychologii velmi důležité a vyžádalo si vznik celé rozsáhlé psychologické disciplíny. V následující kapitole se pokusíme podat přehled hlavních myšlenek, pojmů a teorií v této oblasti a pokusit se o propojení tématu s praxí učitele.* |

## 3.1 Charakteristika člověka a pojem osobnost

Na rozdíl od obecné psychologie, která zkoumá, co mají všichni lidé společného, se **psychologie osobnosti zaměřuje na to, v čem se lidé mezi sebou liší**. S odlišnostmi mezi lidmi mají zkušenosti všichni, kdo pracují v tzv.pomáhajících profesích, protože se při své práci setkávají s lidmi a navazují s nimi pracovní vztahy. Práce učitele mezi tyto profese také částečně patří a učitelé by jistě dokázali dlouho hovořit o tom, jak odlišné žáky učí a že je potřeba přistupovat k nim s ohledem na tyto odlišnosti.

**Otázka k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Setkáváte se s něčím podobným ve vaší praxi? Jak se Vám daří odlišnosti mezi svými klienty, žáky či kolegy odhalovat? Zdá se Vám užitečné reflektovat v přístupu k nim jejich zvláštnosti nebo se k nim snažíte přistupovat vždy stejně? |

## 

### Definice pojmu osobnost v psychologii

Existuje na 200 definic pojmů osobnost v psycholpogii, což nás nepřekvapí, když si uvědomíme **množství paradigmat**, s nimiž psychologické směry přistupují k člověku. Pokusíme se vybrat, v čem se všechny definice víceméně shodují. Ty nejhlavnější body jsou:

* Osobnost zahrnuje **rozsáhlý *soubor* momentů** - vlastností, procesů a stavů, návyků a postojů apod.
* Osobnost **se vyznačuje *uspořádáním,* strukturou** dílčích momentů – je to složitý systém.
* Osobnost **vyjadřuje *jedinečnost* člověka** – jeho odlišnost od ostaních lidí.

Dalšími pojmy vyskytujícími se shodně v definicích osobnosti jsou: integrace a jedinečnost psychického prožívání, individuální jednota člověka, jednota duševních vlastností a dějů založená na jednotě těla, utváření a projevování se ve společenských vztazích, interakce s okolím směřující k seberealizaci, směřování k cíli.

## 3.2 Statický model osobnosti

Psychologie osobnosti se zabývá tím, z čeho se osobnost skládá a jaké jsou specifické vlastnosti konkrétní osobnosti. V rámci psychologie osobnosti hovoříme o statickém a dynamickém modelu osobnosti. **Statický model popisuje strukturu osobnosti, kterou tvoří trvalé charakteristiky osobnosti.** Nejčastěji jmenované jsou následující: Sebepojetí, Rysy, Schopnosti, Charakter a Temperament.

### Sebepojetí (jáství)

Sebepojetí znamená **chápání sebe sama** – patří mezi důležité pojmy psychologie osobnosti. Znamená to, že člověk sám sebe nějak vnímá a hodnotí – to nazýváme **sebehodnocením.** Velmi často by člověk chtěl mít jiné vlastnosti, být lepší – to nazýváme **sebeideál.** Člověk hledá svou identitu, některých vlastností si u sebe váží, jiných ne – **sebeakceptace, sebevědomí**. Bez ohledu na sebehodnocení je důležité, aby měl člověk **sebeúctu,** vážil si sám sebe – považuje se za ochranný štít člověka.

Důležité je chápat, že člověk se osobností nerodí, ale stává se jí. Po narození je dítě bytostně spojeno s matkou, zpočátku se od ní neodlišuje, teprve pozvolna se začíná „odlišovat“ tělesně, pak teprve si začíná uvědomovat psychickou a sociální jedinečnost, objevují se slova „já sám“ – rozvoj dětského egocentrismu, vzniká tzv. **„jáství“** – tedy základ sebepojetí člověka. V dětství se koncept Já rozvíjí na základě reakcí významných dospělých osob (proces zrcadlení). Největší rozvoj jáství probíhá v období dětství a dospívání.

Ke zkoumání našeho já přispěl George Kelly svou **teorií personálního konstruktu**. Podle něj na celém světě neexistují dva lidé, kteří by měli stejný byť jediný konstrukt. Osobní (personální) konstrukty jsou jakési jednotky významu, které si vytváříme, abychom porozuměli světu. Konstrukty vznikají v průběhu našeho života, jsou relativně trvalé, ale mohou se změnit. Týkají se všech oblastí našeho života. Mezi kontrukty týkající se vzdělávání jsou například konstrukty „škola“, „učení“ apod. Každé dítě má pod těmito pojmy zcela jiné obsahy a s tím spojené pocity a tendence. Pojetí spojené s teorií personálního kontruktu souvisí těsně s dynamickým modelem osobnosti, proto na něj odkazujeme také v následující podkapitole.

**Temperament**

Pojem, který bývá dáván jako protiklad vůči pojmu charakter proto, **že je dán z velké míry geneticky**. Jde o **tedence k určitému způsobu prožívání a chování, projevuje se v oblasti emocionality, aktivity a sociability**.

Pro učitele je důležité vědět, že v době školní docházky je temperament dítěte dán na jednu stranu geneticky, takže dítě může patřit mezi děti „snadno vychovatelné“, „obtížně vychovatelné“ či tzv. „pomalu reagující“ (David Fontana, 2010), zároveň je ale na jeho osobnosti patrný vliv výchovy. Úkolem učitele je pomoci dětem přizpůsobit se společenským a výukovým nárokům školy. To často znamená ze strany učitele mimořádnou trpělivost a citlivost. V průběhu dospívání se u dětí projevují stále stálejší charakteristiky, které nazýváme vlastnosti či rysy.

**Osobnostní rysy (vlastnosti)**

Podle tzv. pravítkového přístupu existují **trvalé charakteristiky osobnosti** – například jak se člověk chová v určitých situacích, jak většinou reaguje na druhé lidi, jakou má většinou náladu apod. Mezi často uváděné vlastnosti patří například dobrosrdečnost, společenskost, veselost, labilita, zlostnost, svědomitost, laskavost, smělost a jistě čtenáře napadnou další. Tyto vlastnosti se dají sdružovat k sobě, takže pak hovoříme o**dimenzích** – například extroverze, do níž bychom zařadili některé z výše uvedených vlastností, jiné bychom zařadili do dimenze labilita apod. Zjišťování těchto vlastností a dimenzí se věnují psychologové například při výběrových řízeních, kdy pomáhají hledat vhodné pracovníky pro konkrétní profese.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Zkuste si představit, že hledáte pracovníka na místo bankovního úředníka u přepážky. Jaké by měl mít vlastnosti?  Na rozdíl od toho si představte, že vybíráte vhodného adepta na práci ředitele střední školy. Napadá vás, jaké charakteristiky by měl mít takový člověk? |

### Charakter

V rámci zamyšlení nad výše uvedeným úkolem jste pravděpodobně došli k tomu, že některé charakteristiky pracovníků by se netýkaly pouze jejich vlastností, ale také charakteru. Charakter se v psychologii pojímá jako **vyspělost v oblasti morální, schopnost usuzovat a chovat se podle mravních norem, být citlivý na dodržování spravedlnosti**. Patří sem pojmy jako čestnost, slušnost, etika, prosociálnost apod. Některé morální principy jsou pro všechny kultury stejné (většinou jsou dány intuitivně), některé se liší (předávají se v průběhu socializace).

### Inteligence

Pojem je vymezován velmi různě, ale pro naše potřeby postačí, když si uvědomíme, že jde o **úroveň rozumových schopností** člověka, díky kterým **dokáže řešit problémové situace a přizpůsobovat se měnícím se životním podmínkám**. Jde vlastně o schopnost člověka využívat ve svém životě kognitivní schopnosti jako vnímání, myšlení, paměť, pozornost atd. V praxi to znamená například schopnost porozumět instrukci, vyřešit nějaký úkol, vyjádřit – sdělit nějakou myšlenku či příběh, orientovat se v sociálních situacích. V historii zkoumání inteligence se na ni pohlíželo zpočátku spíše jako na jednu specifickou schopnost (byla tendence charakterizovat člověka jedním IQ číslem). Tento přístup už je překonaný a většina vědců se shoduje na tom, že **inteligence je hypotetický konstrukt** – mluví se také např. o umělé inteligenci), **který v sobě shrnuje a kombinuje velmi různé schopnosti, díky kterým člověk řeší každodenní problémy a žije svůj každodenní život,** přičemž **se vyděluje řada oblastí, ve kterých může být člověk inteligentní více či méně**. Proto se dnes ani do psychologických zpráv o dítěti či dospívajícím člověku nepíše jedna hodnota IQ, ale popisují se jednotlivé oblasti IQ – schopnost analýzy a syntézy, verbální zdatnost, sociální porozumění, logické usuzování a další. Jako důležité se pro úroveň inteligence ukazuje, jak je člověk schopen se adaptovat na podmínky, ve kterých žije a využívat svůj učební potenciál. To, že určitá úroveň rozumových schopností je pro kvalitu života člověka důležitá, nelze popřít, ale výzkumy ukazují, že existují stejně důležité a mnohdy důležitější charakteristiky člověka, jako jsou emocionální a sociální dovednosti.

Diskutabilní je otázka stability či možnosti **zvyšování úrovně inteligence** – výzkumy ukazují, že rozložení rozumových schopností v běžné populaci odpovídá distribuční křivce a kromě jedinců, kteří se umisťují na obou krajích distribuční křivky (výrazně nízká a výrazně vysoká inteligence) jsou rozumové schopnosti vůči vlivům relativně plastické. Například podle Lva Vygotského nebo Reuvena Feuersteina je možné kognitivní funkce trénovat a zlepšovat (viz kap. 6).

S věkem se inteligence sice mírně snižuje (se zhoršujícími se funkcemi percepce či paměti), ale zároveň se zlepšuje její kvalita. Oproti tzv. **fluidní inteligenci, která je typická pro mladé vědce či umělce**, je **krystalická inteligence u starších lidí naplněná životními zkušenostmi**.

Inteligence bývá měřena tzv. inteligenčmi testy, například v rámci přijímacích nebo výběrových řízení, protože některé typy studia či zaměstnání vyžadují její vysokou úroveň.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Co se podle vaší zkušenosti dá u člověka lépe poznat – jeho temperament nebo charakter?  Které charakteristiky člověka lze podle vás snadněji ovlivnit výchovou: temperament, charakter či inteligenci člověka? |

## 3.3 Dynamika osobnosti

Dynamický model **popisuje psychické procesy (děje) a psychické stavy (motivace, frustrace, deprivace…), které se vyznačují proměnlivostí a pohybem**. Z mnoha pojmů, které sem patří, vybíráme osobnostní stavy, motivaci a náročné životní situace.

Osobnostní stavy

Jsou na rozdíl od osobnostních rysů **proměnlivé a souvisí s okamžitou náladou, se sociálním kontextem, s aktuálním úkolem, situací** apod. Podle Davida Fontany (2010) patří do tzv. **teploměrového přístupu** (je také nazýván jako stavový či situační přístup). Mohli bychom se přít o to, jestli je důležitější znát u člověka jeho rysy nebo stavy, z pohledu učitele je však vždy na prvním místě teploměrový přístup. Pokud totiž potřebujeme zjistit, co vlastně dítě potřebuje, aby mohlo plnit školní nároky, musíme se nejprve zajímat o jeho aktuální situaci, o to, zda je si vědomo svých potíží a jak na ně nahlíží, co jej ovlivňuje apod. Někteří psychologové dokonce mají za to, že teorie počítající s trvalostí osobnostních rysů jsou škodlivé, protože překážejí naší snaze o osobnostní (v případě učitele výchovný a vzdělávací) rozvoj. Mezi tyto psychology patří také George Kelly se svou teorií personálního konstruktu (viz část o sebepojetí). V další podkapitole nabízíme jeden ze způsobů využití stavového přístupu v souvislosti s teorií hierarchie potřeb.

Motivace

Motivace je pro porozumění procesu učení velmi důležitý pojem. Vystihuje, co se v člověku děje předtím, než se začně zabývat ať už cíleně nebo bezděčně nějakou činností, co ho u této činnosti udržuje, případně jej od ní odvádí (pak hovoříme o demotivaci). Pobídky k činnosti člověka přicházejí buď zevnitř (intrinsická motivace) nebo zvenčí (extrinsická motivace). Tradičně se hovoří také o motivaci výkonové, kdy je cílem dosáhnout určitého výkonu (například výborné vysvědčení) a ve hře může být z psychologického hlediska buď zaměření na dosažení úsěchu nebo snaha vyhnout se neúspěchu. Pro práci učitele je důležité si uvědomit, že **většina toho, co se ve škole děje (způsob výkladu, zkoušení, komunikace se spolužáky atd.) působí na děti motivačně či demotivačně, přitom je toto působení velice individuální.** Například dítě, které dostalo špatnou známku a předtím se doma učilo, bude k dalšímu učení demotivováno. Podobně nebude mít tendenci se učit ani chytré dítě, které se na písemku neučilo a dostalo výbornou známku. Na tomto příkladu je vidět, jak je nedokonalý behaveoristický model známkování v praxi, zvláště pokud jde o motivaci k učení.

K pojmu motivace se nám většinou vybaví známý model hierarchie potřeb Abrahama Maslowa. Málokdo z učitelů však ví, že tento model je možné ve škole **využít jako diagnostickou pomůcku.** V případě, kdy se u dítěte ve škole začnou projevovat nějaké výkyvy či problémy, můžeme projít jednotlivé úrovně potřeb a zamyslet se nad tím, jak je má dítě naplněny. Velmi pravděpodobně nalezneme deficit u některé z potřeb a budeme mít možnost se na tuto oblast zaměřit a dítěti tak pomoci. Když známou teorii hierarchie potřeb projdeme s ohledem na chování dítěte od nejzákladnější úrovně, můžeme najít problém např. v neuspokojení jeho nejzákladnějších potřeb – dítě může být hladové, nevyspalé, mít neuspojenou potřebu pohybu (1. rovina), může ho něco bolet apod. Na druhé úrovni - potřeba bezpečí – můžeme zjistit, že se dítě něčeho nebo někoho bojí, že nemá pocit bezpečí, na třetí rovině – potřeba lásky a sounáležitosti - můžeme u dítěte detekovat pocit, že nikam nepatří, že ho nikdo nemá rád, na rovině 4. - potřeba uznání a ocenění – můžeme poměně často objevit pocit neschopnosti u dětí se specifickými poruchami učení, zvláště když ještě nebyla diagnostikována, nebo obecně, když je po nich požadován vyšší výkon, než kterého jsou schopny dosáhnout. Na této rovině je také možné dosáhnout uspojení tím, že budu dělat něco podle svého, podle své volby, na což se ve škole také většinou těžko hledá prostor. Další rovina - kognitivní potřeby – se může týkat dítěte, které je výrazně nadané, potřebuje více podnětů a těch se mu nedostává, takže se může projevovat vyrušováním apod. Nedostatek uspokojení kognitivních potřeb však může být také u těch dětí, které jsou přemýšlivé a nevyhovuje jim způsob rychlého učení nazpaměť a následného zkoušení – potřebují si vše nejdříve promyslet. Pokud jde o následující dvě etáže – seberealizace a sebepřesah – týkají se spíše dětí dospívajících, které se už vesměs zaměřují na nějaké mimoškolní aktivity a začínají více přemýšlet o životních hodnotách.

K tématu motivace bych ráda zmínila ještě několik myšlenek. Motivace a aktivizace jsou velmi důležité procesy, na které narážejí všichni učitelé, kterým jde o nějaký efekt v jejich snažení. Ze světa pedagogicko-psychologického výzkumu se v této oblasti dozvídáme stále něco nového (Jana Nováčková, 2010). Jeden z poznatků, který kritizuje dosavadní běžnou a doporučovanou praxi, se týká pochval. **Pochvaly** jsou všeobecně brány jako pozivitní motivační prostředek, nicméně ukazuje se, že to neplatí zcela jednoznačně. Například obecná pochvala „ty jsi ale šikovný, chytrý apod.“, vede u dětí často ke snížení motivace věnovat se náročnějším úkolům, na rozdíl od ocenění snahy „je vidět, že sis s tím dal práci“, po které se děti náročnějších úkolů neobávaly. Více je možné najít hlavně na internetu – vodítkem je jméno **výzkumnice Carol Dweckové.**

Další žena, Monika Boekarts (in Dominik Dvořák, 2005), při svých výzkumech objevila, že spíše než o obecné motivaci k učení bychom měli hovořit o **„motivačním přesvědčení“**, protože se u dítěte časo liší motivace k učení podle předmětů. Boekarts přináší také řadu doporučení pro zvýšení motivace dětí, podobně jako další autoři – některým z nich se věnujeme v kapitole 6.

**Příklad**

|  |
| --- |
| V praxi se často setkáváme s dětmi, které se zajímají o cizí jazyky a literaturu a nemají v oblibě matematiku (bývají to spíše děvčata), nebo naopak s dětmi zajímajícími se o přírodní vědy, které nemají v oblibě jazyky (bývají to spíše chlapci). Boekarts navrhuje využít pro jejich aktivizaci v neoblíbené oblasti to, k čemu mají pozitivní vztah. Například děvčeti, které má rádo literaturu, může být pro zvýšení obliby matematiky nabídnut životopis nějakého matematika apod. |

### 

### Náročné životní situace

Jde o situace, které narušují naši rovnováhu, proto je zařazujeme do dynamického modelu osobnosti. Setkáváme se s nimi často, jejich zvládání je individuální (úroveň frustrační tolerance), závisí na našich osobnostních vlastnostech, převážně temperamentu. **Reakce na náročné životní situacejsou převážně útok nebo únik, patří k nim také tzv. ochromení** (Jan Čáp, 1997). Známé jsou také jako tzv. *tři „F“- fight, flight a freeze“.*

Náročné životní situace se většinou řadí k pojmům **krize a trauma, my k nim volněji přiřadíme ještě pojmy frustrace, deprivace a stres.**

* **Frustrace** - frustrováni jsme, když se na cestě k našemu cíli objeví nějaká **překážka** (stávka železničářů, nejde otevřít zásuvka, nemám kladívko, když chci pověsit obraz)
* **Deprivace** - situaci deprivace charkterizuje **neuspokojování nějaké důležité potřeby** (u nás Josef Langmaier a Zdeněk Matějček popsali tzv. mateřskou deprivaci na dětech žijících v ústavech). Deprivace bývá také definována jako dlouhodobá frustrace. Pod pojmem **subdeprivace** si představujeme situaci dětí, které žijí sice v rodinách, ale buď jejich rodiče na ně namají čas nebo jsou citově chladní a bez zájmu, nebo jsou psychicky nemocní.
* **Stres** je psychofyzická reakce na vnitřní a vnější zátěž (stresory). Nemusí být vždy škodlivý (eustres, distres). V každém případě znamená „vykolejení“ organismu - nutnost se přizpůsobit něčemu, zvládnout napětí, překonat překážku. Škodlivý je stres tehdy, když se organismu nedaří obnovit rovnováhu v organismu mezi napětím a uvolněním. Důsledkem jsou psychické, ale i somatické projevy, psychosomatické onemocnění, deprese, únavový syndrom, syndrom vyhoření atd.
* **Konflikt** je rozpor, střet protichůdných tendencí (názorů, postojů, záměrů). Existují dvě varianty konflitů: Interpersonální konflikt – střety mezi lidmi - někteří lidé se snadněji ocitají v konfliktních situacích (konfliktotvorní jedinci - pedanti, neurotici, narcistní jedinci, kverulanti…). Konflikt intrapsychický – odehrává se uvnitř jednoho člověka. Vymezujeme tři druhy konfliktů probíhajících uvnitř člověka dle působení záporných nebo pozitivních sil - Apetence x apetence (+ +), Apetence x averze (+ -) (ambivalence) a Averze x averze (- -). Při řešení interpersonálního konfliktu je důležité uvědomit si, jak nás v dané chvíli ovlivňují emoce, protože v každém konfliktu mezi lidmi jsou dvě roviny - racionální a emocionální. Při snaze o řešení konfliktu je důležité hlídat si, zda jsme nesklouzli k oné druhé – emoční rovině.
* Další pojmy používané v kontextu náročných životních situací jsou *krize a trauma.* **Krizi** lze popsat jako situaci, kdy nedokážu řešit novou situaci způsoby, které jsem používal dosud. Musím hledat nové způsoby, proto se mluví i o pozitivní – tzv. růstové - stránce krize. **Trauma** je psychická reakce na naprosto nečekanou negativní vážnou situaci, se kterou se organismus srovnává postupně, může ovšem nastat i tzv. posttraumatická porucha.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Který z výše uvedených typů konfliktu je podle Vás nejobtížnější a proč? Pokuste se takové konflikty představit a situaci vyhodnoťte. |

**Shrnutí**

Psychologie osobnosti je odvětví psychologie, které se zaměřuje na to, v čem se mezi sebou lidé liší. Charakteristiky osobnosti se popisují ve statickém a dynamickém modelu psychiky. Statický model se zabývá strukturou osobnosti, kterou tvoří trvalé charakteristiky osobnosti jako sebepojetí, rysy, schopnosti, charakter a temperament. K osobnosti můžeme přistupovat z hlediska trvalých rysů nebo se zaměřením na situaci, což jsme nazvali pravítkovým nebo teploměrovým přístupem. Pro zkoumání sebepojetí je důležitá teorie personálního konstruktu, která zdůrazňuje odlišnost osobních zkušeností jednotlivců. V dynamickém modelu jsme zdůraznili význam motivace pro zvládání školních nároků a věnovali jsme se možnostem zvládání některých náročných životních situací.

**Slovníček pojmů, klíčová slova**

Definice osobnosti v psychologii, struktura a dynamika osobnosti, přístup k osobnosti – pravítkový kontra teploměrový, personální konstrukt (George Kelly), inteligence, vlastnosti osobnosti, sebepojetí, rysy osobnosti, temperament, charakter, inteligence, extrinsiská a intrinsická motivace, motivace a hierarchie potřeb, motivační přesvědčení, pochvala, náročné životní situace a jejich zvládání

**Kontrolní otázky**

1. Definujte osobnost coby psychologický pojem.
2. Zařaďte do statického nebo dynamického modelu osobnosti následující pojmy a vysvětlete důvody zařazení: inteligence, temperament, charakter, osonostní stav, motivace, krize.
3. Vysvětlete pojmy pravítkový a teploměrový přístup.
4. Vyjmenujte a charakterizujte náročné životní situace.

# Otázky vývojové psychologie

**Cíle studia**

|  |
| --- |
| Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:   * definovat předmět vývojové psychologie a uvést hlavní psychologické charakteristiky vývoje člověka, * popsat, co znamená pojem třetí skupina činitelů ve vývoji člověka a jaké pojmy do ní patří, * vysvětlit, co znamenají pojmy asimilace a akomodace, * porovnat koncepce Jeana Piageta a Lva Vygoského pokud jde o kognitivní vývoj, * jmenovat jednotlivá stádia vývoje podle Erika Ericksona, * vysvětlit pojem konstruktivismus ve vzdělávání. |

**Průvodce studiem**

|  |
| --- |
| *Vývojová psychologie je disciplína, která výrazně ovlivnila a stále ovlivňuje procesy výchovy a vzdělávání a celkově přístupy k dětem a dospívajícím. Mnohé starší teorie se ukazují jako osvícené a progresivní a díky jejich propojení s novými myšlenkami a neuropsychologickým výzkumem ovlivňují i současné přístupy ve vzdělávání.* |

## 

## 4.1 Předmět vývojové psychologie

Předmětem vývojové psychologie je studium změn v prožívání a chování člověka od jeho početí až po smrt. Ve svých počátcích se zaměřovala především na dětský věk, ale postupně rozšířila svůj zájem na celé období lidského života.

Rozeznáváme **dvě roviny vývoje** *– obecné změny* ve vývoji, které se dějí u každého člověka – rozvoj chůze, řeči, her, dospívání atd. a *individuální vývoj,* který se týká jedinečného vývoje každého lidského jedince. Vývojový pohyb probíhá ve třech druzích procesů, které se samozřejmě prolínají a ovlivňují. Jde o *procesy biologické, kognitivní a citové a sociální*.

**Vývoj probíhá dvěma způsoby –** pomocí **zrání** (například vývoj myšlení závisí na zrání mozkových struktur) a pomocí **učení.** Na základě této myšlenky můžeme stanovit rovnici vývoje: Vývoj = učení + zrání. Někteří psychologové kladou důraz více na zrání (Jean Piaget), někteří více na učení (Lev Vygotskij).

### Činitelé psychického vývoje

Hlavními činiteli vývoje jsou *dědičnost a prostředí.* Každý jedinec je spoluvytvářen prostředím, v němž žije – tento proces nazýváme socializace. Nejdůležitější sociální skupinou je pro dítě rodina – první socializace, další je škola – druhá socializace.

Zhruba od 70.let minulého století se hovoří také o **vlivech, které vycházejí přímo z člověka** a mohou pozitivně ovlivnit zvládání těžkých životních podmínek – máme na mysli pojmy *resilience, hardinnes a sefl-efficacy.*

**Resilience**je psychická odolnost, houževnatost jedince "navzdory osudu", navzdory biologickým, psychologickým a psychosociálním vývojovým rizikům a bývá považována za rys nebo také za dynamický proces dosahování pozitivní adaptace v nepříznivých situacích. Pojem **hardinnes** je považován za konstelaci osobnostních rysů, které chrání člověka proti negativnímu stresu. Jedinci s vysokým hardinnes například mají velmi nízký sklon podléhat infarktům.  **Self-efficacy** je definováno jako víra ve vlastní schopnosti ve vztahu ke specifickým oblastem života.

Všechny tyto tři charkteristiky člověka můžeme zahrnout pod **třetí skupinu činitelů,** které můžeme nazvat **sebeaktualizační,** vycházející z vlastní aktivity člověka a směřují k jeho pozitivnímu vývoji.

## 4.2 Kognitivní vývoj podle Jeana Piageta

Podle nejznámější osobnosti vývojové psychologie, švýcarského psychologa Jeana Piageta, se kognitivní vývoj, tedy vývoj myšlení, odvíjí od aktivity dítěte, prostřednictvím které zkoumá své okolí. Kromě toho je však důležité, zda proces zrání mozkových struktur umožňuje rozvinutí kognitivních strategií, důležitých pro řešení konkrétních úkolů. To znamená, že **dítě postupuje od jednodušších strategií až k těm nejsložitějším**, což je vyjádřeno v Piagetově teorii kognitivního vývoje **v podobě čtyř stádíí: senzomotorického stádia, stádia předoperačního, stádia konkrétních operací a stádia fomálních operací**. Podle toho, v jakém stádiu se dítě nachází, používá při svém myšlení stále složitější strategie. Příkladem může být kognitivní strategie nazývaná **centrace,** což zjednodušeně řečeno znamená zaměření pozornosti na jednu charakteristiku dané situace a neschopnost „vidět“ ostatní charakteristiky, což vede dítě k chybnému řešení situace.

**Příklad**

|  |
| --- |
| Například přelijeme-li z úzké sklenice vodu do sklenice široké, sloupec vody klesne a dítě řekne, že je tam vody méně. Od určitého věku již dítě dokáže sledovat více charakteristik a úkol vyřešit správně. Tento posun se odehrává ve věku kolem 6-ti až 7-mi let a posunutí se do dalšího stádia myšlení (se strategií decentrace) je u nás brán jako jeden z ukazatelů školní zralosti. |

Podobným příkladem může být kognitivní strategie **ireverzibilita**, která je také typická pro **období předoperační**. Díky přijetí nových kognitivních strategií může dítě postoupit kolem věku 6-7-mi let do **období konkrétních oprací**. Do té doby si dítě ještě neuvědomuje reverzibilní zákonitosti – například když 1+1=2, pak 2-1=1. Teprve po dozrání ke strategii reverzibilita (schopnost myslet "tam i zpět") může dítě při svém přemýšlení „jako malý vědec“ vytvářet hypotézy o tom, jak věci fungují a pak je buď „přijímat“ nebo „zamítat“, tak jak je to typické v období mladšího školního věku.

**Stádium formálních operací** nastupuje podle Jeana Piageta zhruba od věku 11-12-ti let a je důležité pro přijetí jiného rámce vzdělávání na 2.stupni ZŠ nebo na víceletých gymnáziích. V tomto období by dítě mělo být schopno alespoň částečně abstraktního myšlení. Jako kritickou poznámku k Piagetově teorii uveďme, že přechody mezi stádiemi jsou věkově velmi přibližné a pokud jde o přechod do posledního stádia, byla zřejmě výrazně přeceněna rychlost vývoje. Dodejme, že podle zastánců sociálně a kulturně podmíněného vývoje (například Lva Vygotského) nemusí člověk do posledního stádia postoupit vůbec, i kdyby k němu měl dostatečný intelektový potenciál, pokud k tomu nemá vhodné vývojové podmínky (zajímavé ukázky výzkumů Lva Vygotského a Aleksandra Romanoviče Luriji uvádí Horst Heidbrink, 1997).

Kromě **kognitivních strategií** hovoří Jean Piaget také o **kognitivních strukturách**, které se mění působením tzv. **kognitivních pochodů - asimilace a akomodace**. Jde o způsoby přijímání nových podnětů a informací, které existují po celý život, tedy **napříč ve všech kognitivních stádiích.** Domníváme se, že pro pedagogické a poradenské pracovníky je důležité těmto pochodům porozumět, proto si je stručně vysvětlíme.

**Asimilace** je pokus přijmout novou informaci do již stávající struktury a zařadit ji tam pod nějaký již existující pojem. **Akomodace** znamená postup vytváření nových pojmů a kategorií, když se ukáže, že nový podnět není možné zařadit do stávající kognitivní struktury. Asimilace a akomodace jsou popisovány v mnoha učebnicích, ale nejnázorněji se to podařilo Heidbrinkovi (Heidbrink, 1997). Přebíráme jeden z jeho příkladů.

**Příklad**

|  |
| --- |
| Malé dítě zná ze své rodiny psa, zná jeho charakteristiky, je to pro něj jasná věc, každý další pes, kterého potká nebo co se o něm dozví, je příkladem asimilace - informace přicházející zvenčí se mohou snadno zařadit do stávající kognitivní struktury. Potká-li dítě kočku, nejprve se pokusí o asimilaci (zase nějaký pes, ale ten je divný...), postupně zjistí, že se toto zvíře do jeho dosavadních struktur nehodí, a musí vytvořit nový pojem –kočka - a svoji kognitivní strukturu rozšířit o novou kategorii. V tom případě jde o akomodaci. |

Podle Horsta Heidbrinka probíhá v běžném životě neustále asimilace a akomodace v neustálém vyvažování - tomu říká **ekvilibrace.** Každodenně můžeme pozorovat případy asimilace a akomodace, a to u lidí kolem sebe, ale především každý sám u sebe. Zajímavé je, že Lev Vygotskij považuje za skutečné učení pouze případy, kdy akomodujeme.

### Jean Piaget a morální vývoj

Jean Piaget se zabýval také tím, jak se u dětí vyvíjí cit pro spravedlnost. Pozoroval, jak děti hrají hru v kuličky, jak dodržují pravidla a jak vyžadují po druhých, aby také pravidla dodržovali. Postupně u dětí popsal dva typy morálky – morálku heteronomní a autonomní.

**Heteronomní morálka** spočívá na tlaku dospělých, můžeme ji pojmenovat jako „morální realismus“ – co je podle dospělého dobré, je dobré (odpovídá prvnímu stupni Kohlbergovy etapizace). Mezi prvním a druhým typem morálky popsal Jean Piaget období tzv. **rovnostářského fanatismu**, kdy se děti orientují na zevšeobecnělá pravidla (objevuje se mezi 8-11). rokem. **Autonomní morálka** znamená schopnost autonomně posoudit a vyhodnotit situaci a podle toho se chovat (Horst Heidbrink, 1997).

Více se morálnímu vývoji věnoval Piagetův žák Lawrence Kohlberg – velmi přehledně Kohlbergovu teorii popsal Heidbrink (1997), nalezneme zde také popis toho, jak spolu souvisí a navazují na sebe oblasti vývoje sociálního, kognitivního a morálního.

**Průvodce studiem**

|  |
| --- |
| *Otázkám morálního vývoje se v dnešní škole věnuje značná pozornost. Kromě již výše zmíněné knihy Horsta Heidbrinka bychom studentům ráci doporučili také publikace Pavla Vacka, který se zabýval podporou morálního vývoje právě ve škole a nabízí pro tuto práci řadu námětů.* |

## 4.3 Vygotskij a jeho pojetí učení

Dalším významným vývojovým psychologem, který se zaměřoval na vývoj myšlení u dětí, byl *Lev Semjonovič Vygotskij.* Tento sovětský psycholog židovského původu, předznamenal v první třetině minulého století myšlenky, které se postupně ukazují pro učení a vývoj myšlení jako zásadní. Nacházíme je v řadě inovativních koncepcí vzdělávání, ať už podpořených neurologickými výzkumy (např. Susan Kovalik, 1995), nebo v koncepcích progresivistů, kteří se snaží pomocí podpory vzdělání vytvářet lepší společnost (např. Paolo Freire). Máme na mysli především myšlenku pozitivních efektů tzv. *sdíleného učení,* která si razí svoje místo prostřednictvím vyučovací metody kooperativního vyučování. Vygotského **konstrukt sdíleného učení**(podle Normana Sprinthalla a kol., 1994), lze uvést jeho větou: „Je třeba spojit vzdělávání defektních a zdravých dětí, speciální školu s běžnou, děti vychovávat společně. Tak budeme vychovávat postižené a převychovávat zdravé.“ (Lev Vygotski: SPISY, 5.díl dle Mikulajová 1996, s. 294-303). Tímto postojem předznamenal myšlenky *školské integrace (dnes se hovoří spíše o inkluzi ve vzdělávání)* a poukázal na vysokou hodnotu sdílení při učení. Následné výzkumy potvrdily jeho myšlenky a prokazují je i každodenní příběhy kvalitně prováděné integrace ve školách.

Lev Vygotskij zdůrazňoval interakci a tvrdil, že **bez interakce by k učení vůbec nemohlo dojít** a že **všechno, co se učíme, umíme zpočátku dělat s něčí podporou a teprve pak sami**. Rozdíl mezi těmito dvěma blízkými, a přesto vzdálenými body, nazývá pojmem **„zóna nejbližšího vývoje“.** Při jejím respektování je možné podpořit průběh učení natolik, že se může **urychlit rozumový vývoj** (včetně zrání mozkových struktur). Tato Vygotského tvrzení mají přímou návaznost na otázku, zda je možné „zvýšit IQ“ jedince. Pokud je možné pomocí interakce a učení urychlit zrání, pak je možné i zvýšit IQ, což je myšlenka, pro kterou Lva Vygotského stále velice obdivují Američané (uvedené myšlence se také říká „americká otázka“).

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Co si myslíte o myšlence, že je možné interakcí a učením podpořit vývoj rozumových schopností? Pokud souhlasíte, pokuste se uvést nějaký příklad z praxe. |

### Konstruktivismus ve vývojové psychologii

Jean Piaget a Lev Vygotskij a jejich tvorba se vztahují k pojmu **konstruktivismus**, který lze v dnešní době považovat za **nejvhodnější pojetí učení a vyučování.** Konstruktivismus pomáhá při vytváření oborových didaktik a zpřístupňuje představu učícího se člověka jako bytosti, která je v učení aktivní a tvořivá. **Sociální konstruktivismus** považuje za nejdůležitější prvek učení **sociální a kulturní kontext.** Podstatou konstruktivismu je myšlenka, že člověk (dítě, dospělý člověk, starý člověk…) si ze své bytostné potřeby vytváří představy o tom, co a jak se kolem něj děje a tím si vytváří konstrukty o realitě kolem sebe. Znamená to, že i když dítěti nějaký jev nikdo nevysvětlí, má tendenci si jej vysvětlit samo s pomocí toho mála či množství znalostí a informací, které má. Tak vznikají tzv. **prekoncepty (spontánní, mylné koncepty**), které jsou pak v rámci vzdělávání „odmítány“ a nahrazovány koncepty logickými (více viz „filozofie odmítnutí“, Gaston Bachelard in Yves Bertrand, 1998).

**Příklad**

|  |
| --- |
| Když se například zeptáme dítěte v předškolním věku, jak si myslí, že vzniká déšť, pokusí se o vlastní vysvětlení – řekne třeba, že „tam nahoře asi někdo zalévá kytky“. Pokud ho máme naučit vědecký koncept koloběhu vody, je potřeba, aby si dítě uvědomilo chybnost svého prekonceptu. |

## 4.4 Periodizace psychického vývoje podle vývojových úkolů.

V rámci vývojové psychologie jsou uváděny různé etapizace psychického vývoje člověka. Pro naše účely jsme vybrali **etapizaci Erika Ericksona** (1967), která bývá nazývána **Osm věků člověka,** protože se zabývá celým životem člověka a u každé etapy představuje její **psychosociální úkol.** Z pohledu této teorie je důležité, aby člověk naplnil všechny etapy (splnil jejich úkoly), protože v opačném případě může mít v dalších obdobích psychické problémy nebo dokonce psychicky onemocnět. Popíšeme si stručně jednotlivé etapy – u každé uvedeme věk, charakteristiku chování a prožívání jedince, jeho vnímání daného období a vývojový úkol.

* **1.etapa - kojenecké období** – kojenec je zcela závislý na svém okolí a podle toho, jak s ním toto okolí (většinou matka) zachází, si buduje kladní důvěru či nedůvěru ke světu. Základním pocitem, které dítě prožívá, je „Jsem to, co cítím“. Smyslem je získat naději.
* **2.etapa - batole** (2.-3. rok) už může samo zkoumat svět, chce více autonomie, je důležité, aby nebylo příliš bržděno, mělo by však nacházet přiměřené hranice. Základním prožitkem je : „Jsem, co chci prosadit“, cílem je rozvoj vůle.
* **3.etapa - v předškolním období** se rozvíjí svědomí a chování dítěte se mění podle toho, jak na jeho aktivitu reaguje okolí (odměna/trest). Důležité je, aby pochopilo, za co může a za co ne. Základním prožitkem je „Jsem to, co dokážu“. Cílem je porozumění účelu a následkům svého chování.
* **4.etapa - v mladším školním věku** se rozvíjí snaživost a různé dovednosti, dítě se začíná srovnávat s vrstevníky, může se rozvinout pocit méněcennosti. Rozvíjí se také sebeúcta a sebehodnocení. Hlavním prožitkem je „ Jsem to, co dělám“, smyslem je dosažení kompetence.
* **5.etapa - dalším odbobím je dospívání** (až do 20-ti let) , kdy člověk zažívá znejisťující momenty: ptá se, kdo jsem, kam patřím, testuje okolí i sebe. Úkolem je najít svou identitu, prožívá „Jsem to, čemu věřím“ a  směřuje k poznání věrnosti.
* **6.etapa - raná dospělost** (20 – 30 let) – člověk hledá sounáležitost s jedním člověkem, aby mohl svět vnímat také jeho očima a prožívat tak intimní vztah, hlavním prožitkem je ,, Jsem to, co miluji“ a smyslem je poznání hodnoty lásky.
* **7.etapa - střední dospělost** (30 – 65) – v tomto období je přirozená starost o druhé, vytváření a sdílení hodnot, poskytování zázemí blízkým lidem. Prožikem je „ Jsem to, co poskytuji“ a úkolem tohto bdobí je péče.
* **8.etapa - pozdní dospělost (stáří)** – úkolem je sebepřijetí, odkládání předchozích rolí. Pokud člověk cítí, že žil smysluplně, přijímá smířeně ztráty. Prožívání: „Jsem to, co po mně zůstane“, úkolem je přetvoření dosavadních zkušeností v životní moudrost.

**Adolescence**

Pro učitele středních škol a víceletých gymnízií je důležité porozumět vývojovým zvláštnostem období adolescence, které podle Petra Macka (1999) dělíme následujícím způsobem (do závorky uvádíme také tradiční dělení):

* časná adolescence (prepuberta): 10 – 13 let
* střední adolescence (puberta): 14 – 16 let
* pozdní adolescence (adolescence): 17 – 20 let

*V prepubertě* probíhají četné biologické změny v důsledku hormonálních změn, objevuje se zájem o druhé pohlaví, pomalu nastupují změny myšlení směrem k abstraktnímu myšlení

*V pubertě* se u dítěte začínají obejvovat úvahy o tom, co se s ním děje, uvědomuje si odlišnost, hledá svoji identitu

*Adolescence* je období ukončování středního vzdělávání, dominuje potřeba někam patřit, začíná být důležitá osobní perspektiva (do budoucnosti, zaměstnání...).

Po všechna tato období probíhá učení se, člověk musí zvládnout **mnoho úkolů:** *přijetí vlastního těla, pohlaví, orientace, rozvoj myšlení (abstraktní myšlení) a jeho aplikace = schopnost využití v reálném životě, rozvíjení a udržování vztahů s vrstevníky obojího pohlaví, změna vztahu s dospělými (kritika), směřování k volbě povolání, příprava pro partnerský a rodinný život, vytváření kompetencí k sociálnímu chování, přemýšlení o prioritách.*

K „nacvičování“ zvládání úkolů svouží tzv. **vrstevnická aréna**, v níž se odehrávají vrstevnické vztahy, které mohou být v tomto období vnímány jako důležitější než vztahy rodinné.

Podle Jamese Marcii (in Petr Macek, 1999) **dochází v období adolescence při hledání vlastní identity k několika variantám průběhu**. Při jedné z nich mladý člověk přijímá bez prožívání krize závazek identity, která je mu nabídnuta zvenčí (foreclosure, **náhradní identita**). Například přebírá zaměstnání ve firmě rodičů. Je ovšem možné, že ke krizi a hledání vlastní identity dojde později. Druhou variantou je **difúzní či rozptýlená identita**, při které krize může nebo nemusí být přítomna. Takový dospívající jedinec je snadno ovlivnitelný a nespokojený, chybí prožitek vlastní identity. Další variantou, která je v posledních letech u nás častý tzv. **statut moratoria.** Při něm je u dopívajícího zřejmé prožívání krize, spojené s pochybnostmi či stavy úzkosti, které jsou způsobeny obavami z převzetí závazku. To jedinec řeší oddalováním přijetí zodpovědnosti a vyhledáváním dočasných závazků. Optimální variantou vývoje je prožití krize a v důsledku jejího překonání rozhodnutí pro přijetí závazku a zapojení se do běžného pracovního života.

**Příklad**

|  |
| --- |
| V dnešní době mnoho mladých lidí volí raději cestu do zahraničí, ať už studijní či brigádnickou, aby oddálili po ukončení studia nástup do zaměstnání. |

**Shrnutí**

Předmětem vývojové psychologie je psychický vývoj člvěka, v rámci kterého je pro učení nejdůležitější kognitivní vývoj. Vývoj kognitivních funkcí je ovlivňován dvěma hlavními příčinami - vnitřními a vnějšími, za třetí činitel vývoje je považována vlastní aktivita člověka, směřující k sebeaktualizaci. Vývojoví psychologové se shodují v tom, že vývoj je ovlivňován učením a zráním, přikládají však těmto pojmům různou váhu. Na základě kognitivních teorií vzniká konstruktivistický pohled na učení a dítě. V průběhu svého vývoje prochází člověk různými etapami psychického vývoje a v každé z těchto etap má vyřešit určitý psychosociální úkol.

**Slovníček pojmů, klíčová slova**

Předmět vývojové psychologie, „nature versus nurture“, resilience, hardines, self-efficasy, kognitivní vývoj, asimilace a akomodace, „americká otázka“, zóna nejbližšího vývoje, sdílené učení, morální vývoj, autonomní a heretonomní morálka, osm věků člověka, vývojové úkoly adolescence, moratorium, závazek, krize identity.

**Kontrolní otázky**

1. Definujte předmět vývojové psychologie a uveďte hlavní psychologické charakteristiky vývoje člověka.
2. Popište, co znamená pojem „třetí skupina činitelů“ ve vývoji člověka.
3. Vysvětete, co znamenají pojmy asimilace a akomodace.
4. Porovnejte koncepce Jeana Piageta a Lva Vygoského, pokud jde o kognitivní vývoj.
5. Vysvětlete pojem konstruktivismus ve vzdělávání.
6. Jmenujte jednotlivá stádia vývoje podle Erika Ericksona a jejich hlavní psychosociální úkoly.

# Mozek jako základ pro fungování psychiky

**Cíle studia**

|  |
| --- |
| Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:   * vysvětlit propojení psychiky a mozku, * popsat stavbu mozku a jeho základní prvky, * vysvětlit rozdíly mezi pravou a levou hemisférou, * lokalizovat některé psychické funkce do konkrétních částí mozku. |

**Průvodce studiem**

|  |
| --- |
| *Tato kapitola se věnuje propojení psychiky s centrální nervovou soustavou, konkrétně s mozkem. Poskytne čtenáři základní informace o stavbě mozku, jeho základních jednotkách a o jeho vývoji z evolučního hlediska. V některých kapitolách tohoto textu (například v kapitole o komunikaci nebo o inovativních přístupech ve škole) se zmiňujeme o propojení učení a mozku – například když uvádíme teorii mozkově kompatibilního vzdělávání, takže je zřejmé, že o mozku potřebujeme něco základního vědět. Na závěr podnikneme exkurz do práce neurologa, který podle projevů člověka dokáže posoudit neurologický podklad jeho potíží.* |

## 5.1 Význam mozku

Porozumět psychice znamená porozumět mozku. Jsme tělesné bytosti a *naše myšlení, cítění, chování a jednání je výsledkem nervové aktivity*, což si humanitně zaměření lidé často neuvědomují. Vědci však chápou studium propojení mozku a psychiky jako velmi důležité a dělají v něm velké pokroky. Dnes již dokážeme poměrně dobře *lokalizovat různé psychické procesy a pomocí pokročilé techniky ukázat, kde a jak v mozku probíhají*. Tento pokrok má význam nejen pro léčení osob s onemocněním či úrazem mozku, ale také pro porozumění různým procesům (paměti, pozornosti, představivosti atd.). V poslední době se *vědci zaměřují také přímo na proces učení* a dalších kognitivních procesů, rozvíjí se výzkum zaměřený na neuropsychologii a neurofyziologii vzdělávání (neuroeducational research ).

*Poškození mozku znamená téměř vždy změnu v chování.* Člověk s onemocněním mozku se chová jinak, vnímá jinak, většinou je svému okolí nápadný. Poškození mozkových buněk ve větším rozsahu znamená, že přestáváme být sami sebou. Když přestane mozek fungovat úplně, je to nejjistější známka smrti – tzv. mozková smrt.

Stanovení mozkové smrti je zásadní diagnózou pro darování orgánů mrtvého [pacienta](javascript:void(0)) k transplantaci orgánů. Pacient s mozkovou smrtí bez spontánní dýchací aktivity a dalších projevů se považuje za mrtvého. K rozhodnutí o mozkové smrti je povolána komise lékařů. Ti rozhodnou, zda se jedná o tento stav organismu a následně o případném vyoperování orgánů a odpojení pacienta od přístrojů uchovávajících vitální funkce.

### Lze mozek transplantovat?

*Povaha psychiky je odrazem struktury a funkce mozku*, náš *mozek tvoří naši psychiku, tedy i naši osobnost,* takže mozek nelze transplantovat, protož bychom to už nebyli my. Po transplantaci srdce se probudí táž osoba, po transplantaci mozku by se probudil někdo jiný. Vaše tělo by pak bylo domovem jiné osobě. Ve smyslu transplatntace bychom mohli uvažovat spíše naopak – je-li možno mozku transplantovat celé tělo. **To, jakou kdo bude osobností, určuje vždy mozek**, i když různé pokusy o umělecké zpracování tohoto tématu naznačují něco jiného ( např. český film Dvojrole s Terezou Brodskou).

**Průvodce studiem**

|  |
| --- |
| *V tomto textu dále předložíme hrubý přehled mozkových struktur a funkcí, abychom získali představu o tom, co se děje v naší hlavě. Používám jednotné číslo, protože se budeme zajímat o to, co se děje v našich hlavách obecně, i když každý mozek má pochopitelně své zvláštnosti, stejně jako každý člověk.* |

Dříve se myslitelé o mozek příliš nezajímali – staří Egypťané jej při mumifikaci vytahovali nosními dírkami a považovali jej za zbytečný, Aristoteles mu přiřkl úlohu ochlazovat tělo. V jistém smyslu měl pravdu – ztráta tepla je díky záhybům mozku opravdu velká, proto musí novorozenci a malé děti nosit nějakou pokrývku hlavy, v mrazech to svědčí i dospělým.

Mozek můžeme přirovnat *k velmi schopnému počítači*, který *provádí stále obrovské množství výpočtů*. Mozek v tom vyniká a dokáže počítat naprosto přesně. Příklad z baseballu – je fyzicky nemožné odpálit míček, když je odpalovaný takovou rychlostí (respektive nelze to tak rychle vypočítat), přesto to prvoligový pálkař dokáže 1x ze 3-4 pokusů. Více příkladů a vysvětlení uvádí ve své velmi čtivé publikaci, která patří do seznamu základní literatury pro účastníky kurzu, Carol Cumminsová (2006).

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| *Zkuste si nejprve sami představit, jak asi mozek vypadá, kolik zhruba váží a k čemu byste ho vzhledově nejspíš přirovnali.* |

## 

## 5.2 Stavba mozku

Jak vlastně mozek vypadá – jak si ho máme  představit? Pro názornost jej můžeme přirovnat k jedenapůllitrové krabici chalupářského sýra – ten má zhruba stejnou velikost, objem a hustotu*. Mozek tedy váží necelých 1,5 kg (1360 – 1450 g), jeho objem je kolem jednoho a půl litru.*

Pro představu fungování mozku je dobré si uvědomit, že sice *představuje jen asi 2% z naší celkové tělesné hmotnosti, ale používá kolem 20% z celkové spotřeby kyslíku*. Spotřebovává také „lví podíl“ z celkového příjmu cukru, které do těla dostáváme v potravě. (Proto je dobré pro rychlé posílení fungování mozku mít u sebe na cestách mimo civilizaci tabulku kvalitní čokolády.)

*Ve srovnání s počítačem je mozková činnost pomalejší* – měří se v řádech milisekund, kdežto rychlost počítače v nanosekundách. Dále si popíšeme základní jednotky mozku.

### Neurony a synapse

Mozek sestává z buněk zvaných *neurony*, z *gliových buněk* a *kmenových buněk.*

V mozku máme **15 miliard neuronů** (jiné zdroje uvádějí i vyšší čísla, 50-100 mld), mezi nervovými buňkami existuje až *biliarda* [*synaptických*](http://cs.wikipedia.org/wiki/Synapse) *spojení*. Pokud dnes víme, *neurony provádějí početní operace, kdežto kmenové buňky je zásobují energií.*

**Neuron se skládá z těla a dvou výběžků** (dendritu a axonu). V v těle neuronu –neurocytu – se nachází jádro. Výběžky jsou dostředivé – dendrity, krátké, nemyelizované a je jich více, dlouhý výběžek je odstředivý, je jeden, myelizovaný (obalený myelinovou pochvou) , může se větvit. Na distálním konci axonu je axoterminála, specializovaná sekreční struktura, která při podráždění uvolňuje [neurotransmitery](http://cs.wikipedia.org/wiki/Neurotransmiter) do [synaptické štěrbiny](http://cs.wikipedia.org/wiki/Synapse).

**Synapse je spojení dvou** [**neuronů**](http://cs.wikipedia.org/wiki/Neuron) (nebo smyslové buňky a neuronu), sloužící k **předávání** [**vzruchů**](http://cs.wikipedia.org/wiki/Vzruch). V dnešní době je považována za "jednotku" aktivity mozku namísto neuronu.

Na rozdíl od buněk v jiných částech těla se neurony neobnovují, **zanikne-li neuron, už se nedá obnovit, toto zanikání probíhá velmi rychle.** Po mrtvici, kdy zahyne mnoho neuronů, lze pouze doufat, že jejich funkci nahradí jiné neurony. Nedávné objevy ale ukazují, že toto neplatí 100%, což by do budoucna mohlo znamenat *revoluci v uzdravování lidí postižených nemocemi mozku.*

**Neurony můžeme vnímat jako nástroje komunikace – přijímají, zpracovávají a předávají signály, které jsou elektrochemické povahy**. Chovají se podobně jako úředníci, kteří mají daná pravidla, jak mají zpracovat které podněty a kam je mají poslat. V situaci předávání signálu *neuron vyloučí chemickou látku do synapse, tím se změní propustnost povrchu okolních neuronů a to umožní kladným iontům proudit dovnitř daných neuronů*. Takový druh signálů přichází ke kterémukoliv neuronu ze všech stran. Když se dostatečný počet těchto proudů sejde, daný neuron „sepne“, což znamená, že sám také pošle signál prostřednictvím vyloučení chemické látky do synapse. Tak se *signály šíří mozkem*. **Jde o pohyb iontů, které vytváří velmi slabý elektrický proud** – *našimi hlavami skutečně neustále křižují elektrické proudy* – lze je měřit na elektroencefalografu, běžně ve zdravotnictví používaném ke sledování aktivity mozku.

Z našich zjištění o fungování mozku tedy vyplývá, že **naše myšlení, plány a sny jsou vlastně „pouhým“ vířením elektrochemické aktivity.** Z neurofyziologického pohledu bychom tedy mohli říci, že *učení není vlastně ničím víc, než úpravou synapsí, které činí neurony více či méně náchylnými sepnout v okamžiku, kdy se dostaví signály podle určitého vzorce.* Ať už se učíte chodit, řešit rovnice či číst ve francouzštině – v mozku se dějě vlastně stále totéž – pozměňují se synapse (pouze se to děje na různých místech a se zapojením menších či větších částí mozku).

### Struktura mozku

I když vypadá jako chalupářský sýr, **má mozek jasnou a zřetelnou strukturu.** Popsat mozek lze více způsoby – na tomto místě *zvolíme evoluční hledisko, protože tento model je používán v modelech učení zakládajících se na fungování mozku*. Podle tohoto pohledu **máme zhruba „tři mozky“ (etáže mozku)** – evoluce v průběhu vývoje živočichů přiřadila vždy další část podle toho, jakému prostředí a životním podmínkám se živočich přizpůsoboval.

Při určitém zjednodušení tedy budeme hovořit o třech částech mozku:

* mozkovém kmeni,
* mezimozku,
* koncovém mozku .

*Mozkový kmen* je struktura, kterou sdílíme s živočišnými druhy vývojově od  ještěrů (tzv.reptilní mozek), *skládá se z prodloužené míchy, Varolova mostu a středního mozku.* Nachází se na spodině mozku, tam kde mozek nasedá na míchu. Jejím **hlavním úkolem je řídit základní životní funkce jako je dýchání, srdeční stahy, důležité reflexy.** *Dochází zde k překřížení nervových drah, takže např. levá polovina mozku řídí činnost pravé poloviny těla a naopak.* Lidové rčení „srazit si vaz“ znamená poranění v oblasti mozkového kmene – jde vždy o smrtelné zranění. K této části přiřadíme ještě **mozeček** (podle Carol Cumminsové malý mozek) – ten **je proslulý svou funkcí koordinace motorických pohybů** (například laně prý mají tuto část mozku výrazně vyvinutou) v poslední době však výzkumy ukazují i na *další významné funkce mozečku jako je paměť, učení, ale i prožívání (např. orgasmu).* Dá se říct, že je to jakýsi *„podmozek“ zaměřený na pohyby*. Člověk s poškozeným mozečkem bude mít pohyby trhavé, připomínající robota.

*Mezimozek (*u Carol Cumminsové, 2006 je chybně uveden střední mozek nebo též starý mozek – asi vina překladu) zahrnuje *části mozku zodpovědné za započetí a usměrňování činností, které uspokojují základní potřeby jako je potřeba spánku, jídla, tekutin, sexu, zároveň zde sídlí základní emoční a kognitivní prožitky jako je bolest, strach, paměť a učení.* Důležitou částí mezimozku je **hypotalamus**, který právě ovlivňuje zmíněné funkce (lidé s nádorem v oblasti hypotalamu inklinují k obezitě, naopak poškození v jiné části hypotalamu vede k hubenosti).

*Koncový mozek* se nachází nad mezimozkem, jako poleva na dortu, **je rozdělen na dvě části – hemisféry,** které jsou odděleny a *komunikují spolu částí zvanou corpus calosum*, jsou pokryty **tzv. mozkovou kůrou,** což je sídlo akademické činnosti mozku, sídlo vědění, myšlení, řeči. **Jde o evolučně nejmladší část mozku, která je u savců, a zvláště u primátů, silně vyvinuta. Důležité je zvrásnění kůry - čím je větší, tím je mozek na vyšší úrovni**.

**Koncový mozek dělíme na několik laloků** – jsou párové – tzn. že jsou v obou hemisférách, nazývají se **čelní, temenní , týlní a spánkový.** U jednotlivých laloků je prozkoumáno, co se v nich děje, co zajišťují. V *týlních lalocích je zrakové centrum* – abychom dobře viděli, nestačí mít v počádku oči, ale především zrakový analyzátor (vidíme tedy spíš mozkem než očima). I když jsou oči zcela v pořádku, může člověk v důsledku poškození týlního laloku trpět některými syndromy: např. zraková agnozie (vidí, obkreslí, ale nepojmenuje), „nevidoucí vidění“ (lidé tvrdí, že nevidí, ale chovají se jakoby viděli), „popřená slepota“ – pacient popírá, že nevidí a je-li dotázán na konkrétní vjemy, vymýšlí si či si spíše neuvědomuje, že nevidí. *V temenních lalocích vznikají prožitky tepla, chladu, doteku, bolesti, celkově tedy uvědomování si těla*. Když má čl. poškozen pravý lalok temenní, má sklon ignorovat vše, co se nachází v jeho levé polovině těla – oblékání, hodinky na levé ruce apod. Od temene až k čelu se táhnou *čelní laloky, které zpracovávají podněty k pohybům svalů a hlavně vyšší kognitivní funkce – myšlení, logické uvažování a řeč*. *Spánkové laloky* se nacházejí pod temenními laloky (tam, kde máme uši), *dochází v nich ke zpracování zvukových podnětů* a některých emocí.

Jak se to zjistilo? Dříve bylo možné usuzovat pouze podle toho, čím pacient trpěl a následné pitvy. Později byly zdrojem informací operace mozku, nyní lze mozek zkoumat ohleduplně, aniž by pacient trpěl nebo byl ohrožen, pomocí metod jako je např**. pozitronová emisní tomografie (PET**). Jak probíhá zkoumání mozku touto metodou? Vzpomeňme si, že mozek spotřebovává hodně živin, konkrétně cukru – takže se *do krevního řečiště spolu s glukózou vpraví neškodné množství radioaktivní sloučeniny, která při zobrazování mozku světélkuje* – na počítači je tedy při snímání mozkových aktivit vidět, která část mozku pracuje, když člověk řeší různé úkoly.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Poté, co jste si přečetli poslední odstavec, zamyslete se a odpovězte na následující otázky: když mozek řeší zrakové úkoly, jaká část mozku se rozsvítí na zobrazovacím monitoru při vyšetření PET metodou?  Když bude o mozek řešit nejaký řečový úkol, rozsvítí se která část? A co když půjde o sluchovou úlohu?  Překvapivé se může zdát, že když plníme úkoly paměťové, rozsvítí se velká část mozku (skoro celý mozek, nejen kůra). Když se zamyslíte, o čem to svědčí? |

V rámci struktury mozku popisujeme *mozkové hemisféry, které nejsou symetrické, ani co do velikosti, ani co do funkce*. Je známo, že:

* pravá hemisféra zpracovává více podněty prostorové, rytmické, celostní,
* levá hemisféra zpracovává více detaily, logické usuzování, melodii, uspořádání v čase, schopnost mluvit a rozumět.

Pro praváky a 50% leváků je dominantní hemisférou levá hemisféra, tedy ta, kde jsou řečová centra. Zajišťuje tzv. fatické funkce, což jsou jsou specificky lidské činnosti, jako je schopnost mluvit, číst, psát, počítat a rozumět mluvené i psané řeči.

### Limbický systém

Jde o *skupinu útvarů na přechodu mezi* [*hemisférami*](http://leccos.com/index.php/clanky/hemisfera) *koncového mozku a* [*mozkovým kmenem*](http://leccos.com/index.php/clanky/kmen-mozkovy)*.* Patří k vývojově nejstarší části koncového mozku, *dříve označované jako rhinencefalon* (čichový mozek). **Mozková kůra se tedy vyvinula evolučně z čichového mozku**. Obsahuje *části korové (např. hippokampus) i podkorové (např. amygdala)*. Zpracovává čichové informace a díky obousměrnému spojení s [neokortexem](http://leccos.com/index.php/clanky/neokortex) a [hypotalamem](http://leccos.com/index.php/clanky/hypotalamus) *řídí vrozené i získané formy chování (instinkty, motivace, sexuální chování) a projevy emocí (libost, strach, zuřivost ap.).* Spolu s [hypotalamem](http://leccos.com/index.php/clanky/hypotalamus) se podílí na regulaci [biologických rytmů](http://leccos.com/index.php/clanky/biorytmus). Součást limbického systému (hippokampus) má nezastupitelnou úlohu v přeměně krátkodobé paměti na dlouhodobou, tj. při vytváření paměťových stop a v procesu učení. *Často používané* [*metaforické*](http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/metaforicky) *označení limbického mozku je emoční (citový) mozek.*

## 5.3 Poruchy fungování mozku

* Léze (poranění či poškození) způsobují v těch částech mozku, které zajišťují konkrétní funce (viz výše), poruchy zvané afázie. Předpona a- znamená ztrátu funkce již rozvinuté, například afázie znamená ztrátu již dříve nabyté schopnosti tvorby porozumění řeči, nejčastěji při cévní mozkové příhodě (naproti tomu dysfázie znamená vývojovou poruchu této funkce oblasti). Analogicky můžeme vysvětlit pojmy alexie či , dyslexie a další.
* [Infekční onemocnění](http://cs.wikipedia.org/wiki/Infek%C4%8Dn%C3%AD_onemocn%C4%9Bn%C3%AD) – [Zánět mozkových blan](http://cs.wikipedia.org/wiki/Meningitida) a [mozku](http://cs.wikipedia.org/wiki/Encefalitida).
* [Degenerativní onemocnění](http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Degenerativn%C3%AD_onemocn%C4%9Bn%C3%AD&action=edit&redlink=1) mozku – [Alzheimerova choroba](http://cs.wikipedia.org/wiki/Alzheimerova_choroba) (degenerativní onemocnění mozku – zánik některých mozkových buněk) a [Parkinsonova choroba](http://cs.wikipedia.org/wiki/Parkinsonova_nemoc) porucha pohybu způsobená změnami v distribuci důležitého [mediátoru](http://cs.wikipedia.org/wiki/Neurotransmiter) [dopaminu](http://cs.wikipedia.org/wiki/Dopamin).
* [Degenerativní onemocnění](http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Degenerativn%C3%AD_onemocn%C4%9Bn%C3%AD&action=edit&redlink=1) nervů – [roztroušená skleróza](http://cs.wikipedia.org/wiki/Roztrou%C5%A1en%C3%A1_skler%C3%B3za), [autoimunní](http://cs.wikipedia.org/wiki/Autoimunita) postižení nervových obalů, porucha koordinace pohybů, a[myotrofická laterální skleróza](http://cs.wikipedia.org/wiki/Amyotrofick%C3%A1_later%C3%A1ln%C3%AD_skler%C3%B3za), degenerace nervových kořenů s nejasnou příčinou (postupně se rozvíjející porucha koordinace pohybů až úmrtí na obrnu dýchacích svalů).
* [Mozková mrtvice](http://cs.wikipedia.org/wiki/Mozkov%C3%A1_mrtvice) – poškození mozkové tkáně krvácením nebo nedokrvením; mezi její následky patří zejména trvalé poruchy pohyblivosti.
* [Migréna](http://cs.wikipedia.org/wiki/Migr%C3%A9na) – porucha cévního zásobení způsobující intenzivní bolesti.
* [Epilepsie](http://cs.wikipedia.org/wiki/Epilepsie) – porucha vzniku vzruchu v mozkové kůře vedoucí ke specifickým záchvatům provázeným křečemi nebo ztrátou vědomí.
* Psychiatrické onemocnění jako s[chizofrenie](http://cs.wikipedia.org/wiki/Schizofrenie) nebo poruchy nálady (deprese) patří sice do oboru psychiatrie, nicméně je prokázáno, že mají tzv.biologický základ, takže je u nich prokázána nějaká změna fungování mozku (hovoří se o biochemických změnách).

Pro zajímavost a pro představu, jak je prožívání a projevy člověka propojeno s fungováním mozku, si uvedeme příklad, uvedený v knize Cumminsové (2006).

**Příklad**

|  |
| --- |
| Neurolog - detektiv  Práce neurologa, ke kterému přijde člověk s problémem –– je v první fázi podobná práci detektivní – je potřeba pomocí drobných ohleduplných vyšetření najít vodítko k tomu, které mozkové struktury by mohly být poškozeny.  Pro příklad si představme, že do ordinace přichází muž středního věku, vysoký úředník, který trpí silnými bolestmi hlavy a zapomnětlivostí. Dále popíšeme v bodech konkrétní vyšetření, jak po sobě následují:   * Paměťové testy – kapacita paměti – opakování čísel, naučení se krátkému textu, paměť na aktuální události – závěr: paměťové procesy fungují správně, ale dosti pomalu. Poškození zřejmě není v oblasti podkorové, pokud je něco v nepořádku, tak nejspíš vyšší kognitivní funkce, což by mohlo „hrát“ pro čelní laloky. * Pravá nebo levá mozková polokoule. Obkreslování vzájemně pospojovaných geometrických obrazců je bez potíží, takže pravá hemisféra je v pořádku, zkouška levé hemisféry spočívá ve zjišťování řečových schopností – pojmenovávání neobvyklých předmětů, sestavení seznamu živočichů, opět bez problémů – řečové oblasti nejsou zasaženy. * Vyšší procesy v čelních lalocích – vysvětlení přísloví, generalizace – například co mají společného kočka a myš. Pacient podává vágní neadekvátní odpovědi, což vede k domněnce, že jde o oblast čelních laloků nejaktivněji zapojených do vyšších poznávacích schopností. Ještě je potřeba zjistit, jestli jde o pravý či levý čelní lalok. * Pacient je požádán, aby předpažil obě ruce dlaněmi vzhůru. Pacient to provádí, ale jeho pravá paže se pootáčí a lehce poklesává, jakoby bylo pro něj těžké udržet ji v požadované poloze. Také loketní reflex na pravé ruce ukazuje obtíže. Závěr tedy je, že poškození se nalézá v levém čelním laloku (vzhledem ke křížením nervů jde o opačnou stranu, než u které došlo ke zjištění problému). * Další fáze vyšetření je ověřující – CAT – computerová axiální tomografie, což je snímkování mozku „v plátcích“. Hledání poškození je jak hledat rozinku uvnitř bochníku chleba, proto je potřeba výše uvedené předběžné vyšetření. Nutné je prohlédnutí všech plátků, nicméně problém očekáváme až u těch posledních (zespoda nahoru) – skutečně: předposlední plátek odhaluje tlustou vrstvu šedobílé hmoty tlačící na mozek a odtlačující jej od lebeční kosti – je to hematom, ne nádor, což se dá snadno operovat (bez operace by mohl být nebezpečný) * Sdělení dignózy pacientovi – ten si vzpomíná, že se nedávno silně udeřil o rám auta – úder zjevně natrhnul několik cévek a způsobil zduření. Otok tak stlačuje směrem dolů levý čelní lalok a, narušuje jeho normální funkci. * Na základě diagnózy proběhla oprace hematomu a to úspěšně, vše je v pořádku a bez následků. |

**Shrnutí**

Pro porozumění psychice je dobré vědět, že je odrazem fungování mozku. Pokud je mozek zraněn nebo onemocní, projeví se to člověku – na jeho chování a prožívání. Mozek váží zhruba 1 a půl kilogramu, představuje 20% z naší tělesné hmoty, ale spotřebovává asi 20% přísunu kyslíku. Základními jednotkami mozku jsou neurony a synapse. Ve snaze nějak mozek strukturovat jej rozdělujeme podle evolučního hlediska na mozkový kmen, mezimozek a mozkovou kůru. Mozkovou kůru mají všichni savci, nicméně člověk ji má nejvíce zvrásněnou.

**Slovníček pojmů, klíčová slova**

Mozek, neuron, synapse, pravá a levá hemisféra, mozkové laloky, limbický systém, důsledky onemocnění mozku.

**Kontrolní otázky**

1. Vysvětlete souvislost mezi mozkem a psychikou.
2. Popište, jak mozek vypadá a jaké jsou jeho základní prvky.
3. Vysvětlete rozdíl mezi fungováním pravé a levé hemisféry.
4. Lokalizujte některé psychické funkce do konkrétních částí mozku.

# Behaveorální verusus kognitivní přístup k učení

**Cíle studia**

|  |
| --- |
| Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:   * jmenovat vědce, kteří položili základy behaviorismu, * popsat Thorndikovy zákony učení a vysvětlit pojem „pokus a omyl“, * vyjmenovat druhy posilování, * přiřadit následující pojmy buď k behaviorismu nebo ke kognitivnímu přístupu: odměna, sebereflexe, shaping, konstruktivismus, metakognice, programované učení, paměť, * uvést příklady působení inhibičního a disinhibičního efektu, * vysvětlit podstatu přínosu Jerome Brunera pro učení a vyučování, * vyhodnotit koncepce behaviorismu a kognitivního přístupu pokud jde o učení. |

**Průvodce studiem**

|  |
| --- |
| *Tato kapitola se věnuje různým koncepcím učení, především těm, které jsou uvedeny v názvu kapitoly, ale uvádí také koncepce související. Přitom počítáme s tím, že o některých koncepcích už čtenáři něco vědí a jde nám spíše o jejich porovnání v souvislosti se školní praxí, než o vyčerpávající popis. Abychom podpořili naši motivaci ke čtení této kapitoly, můžeme si na úvod položit otázku: Který přístup je lepší - behaveorismus nebo kognitivní přístup k učení? Jde o zásadně odlišné světy nebo je možné je v praxi zkloubit? Nakonci kapitoly se na tyto otázky pokusíme odpovědět.* |

## 6.1 Ivan Petrovič Pavlov a Edward Thorndike

Následující kapitola byla zpracována hlavně na základě poznatků získaných z publikací Davida Fontany, 2010, Jana Čápa, 1993, Normana Sprinthalla a kol., 1994 a Mortona Hunta, 2000)

Vzniku behaveorismu předcházely některé snahy potvrdit vědecký statut psychologie, ale až teprve s Johnem Watsonem a hlavně s Frederickem Burrhusem Skinnerem získala psychologie opravdu vědecký punc – oprostila se od spekulací o nitru člověka, které bylo označeno jako černá skříňka a předmětem zkoumání se stalo chování člověka. Za svého předchůdce a inspirátora považovali behaveoristé **ruského fyziologa Ivana Petroviče Pavlova**. Dalším, na koho behaveoristé navazovali, byl americvký vědec **Edward Lee Thorndike,** který také zkoumal chování zvířat (hlavně koček) v laboratorním prostředí. Rozdíl mezi experimenty Pavlova a Thorndika byl v tom, že v prvním případě byla zvířata pouze pozorována a situací bylo manipulováno zvenčí, kdežto ve druhém případě mohly být kočky v experimentech do jisté míry aktivní. Thorndike sledoval učení zvířete - proces utváření spojů (konekcí) mezi podnětem a reakcí kočky - a definoval několik zákonů, které můžeme zjednodušene shrnout takto. Reakce zvířete vedoucí k úspěchu se postupně upevňují, zatímco neúspěšné reakce postupně mizí (zákon účinku). Čím častěji dojde k onomu úspěchu, tím rychleji se zvíře toto chování naučí (zákon cviku). Poslední zákon říká, že hladová kočka se naučí úspěšně reagovat rychleji, než nasycená (zákon pohotovosti). Pokud připadají čtenáři výše uvedené zákony jako ze světa lidí, nedivme se, konekcionalismus, jak Thorndike svoji teorii nazval, platí pro všechny organismy.

Behaveoristé prokázali, že zákonitosti klasického a operantního podmiňování fungují nejen u zvířat, ale i u lidí, a díky nim se každodenně, většinou bezděčně, učíme novému chování, návykům a některé naopak opouštíme.

**Příklad**

|  |
| --- |
| Uveďme si ještě jeden příklad související s Thorndikovou teorií. V situaci, kdy potřebujeme vyřešit nějaký problém, a kdy je možno použít více řešení, postupujeme většinou tak, že různá řešení nahodile zkoušíme, dokud nějaké z nich není úspěšné. Takové chování nazval Thornide „pokus a omyl“. Používáme ho všichni, když potřebujeme něco vyřešit a neznáme příčinu problému. Například když zlobí rádio - zkusíme ho zapnout a vypnout, lehce do něj bouchnout apod. Každodenní zkušenost z práce s počítačem nás přesvědčila o tom, že jeho zapnutí a opětovné spuštění může opravdu situaci vyřešit, takže tento postup používáme již většinou cíleně – naučili jsme se mu. To je dokladem toho, že důsledek našeho chování nás vede k tomu, že toto chování zařadíme mezi naše návyky. |

## 6.2 Behaveorismus a neobehaveorismus

Na Edwarda Thorndika navázal pokud jde o uznání významu důsledku našeho chování pro naše učení **Burrhus Frederic Skinner**, kterého označujeme za **neobehaveoristu.** Skinner rozlišil dva druhy chování: *respondentní chování*, kdy organismus reaguje na odezvy okolí (klasické podmiňování podle Pavlova) a *operantní chování*, které je určováno svými důsledky. U operantního chování nejde o kauzální vztah jako u respondentního chování, ale o vztah finální. Organismus se naučí nějakému chování tehdy, když má toto chování pozitivní odezvu – tomu říká Skinner operantní posilování. Naopak nevhodné chování ustane, pokud je následováno trestem. Posílení může být pozitivní (dodáno je něco příjemného) nebo negativní (je odebráno něco příjemného). Také tresty jsou analogicky dvojího druhu - trest prvního druhu dodává něco nepříjemného a trest druhého druhu odbírá něco příjemného. Je třeba rozlišovat mezi posílením a posilovačem – posilovač je něco, co může vyvolat posílení (např. pochvala, dobrá známka, pozornost, oční kontakt apod.), ale posílení je účinek posilovače. Přitom je zřejmé, že různé posilovače budou mít různé účinky na různé osobnosti.

**Příklad**

|  |
| --- |
| Studenti často zaměňují negativní posílení za trest. Důležité je uvědomit si, že posílení, byť negativní, směřuje k tomu, aby se chování opakovalo, kdežto trest má nějaké chování zastavit. Příkladem negativního posílení může být zrušení zákazu chození ven v případě nějakého chvályhodného chování dítěte. |

Výzkumy ukázaly, že pokud chceme někoho naučit žádoucímu chování, měli bychom zpočátku odměňovat pokaždé, a to i chování blížící se tomu požadovanému, později ale požadavky zpřesňovat a posilovat pouze přesné chování. Ještě později je vhodné prodlužovat intervaly posílení a nakonec posilovat náhodně a sporadicky. Metodu, která využívá *postupné utváření chování*, nazýváme ***shaping*.** Chování se modifikuje postupným posilováním těsnějších a těsnějších přiblížení k žádoucí reakci (používá se tam, kde jedinec není schopen provést požadovanou reakci ihned, například při drezúře zvířat v cirkuse). Aplikací tohoto postupu je například Skinnerem vytvořená **metoda programovaného učení** – učivo je rozděleno do malých kroků, které jsou postupně posilovány zpětnou vazbou – ta je v případě správné odpovědi posílením.

*Neobehaveorismus* pracoval mnohem *více s posílením než s tresty*, které považoval za méně vhodné například proto, že pouze zamezují nějakému chování, ale nebudují to žádoucí. Do školního života se neobehaveorismus promítá každodenně **v hodnocení žáků formouznámkování**, kde výborné známky mají být odměnou a vést k pokračování chování a špatné známky mají být trestem. O tom, že známky působí jednoznačně tímto způsobem, se dá úspěšně pochybovat (příklad neefektivní motivace známkami uvádíme v tomto textu na jiném místě (kapitola 3, část Motivace). Existují však situace, kdy je využití těchto metod namístě. Používá se v různých zařízeních jako jsou dětské domovy, nápravná zařízení apod. a nazývá se **token ekonomy,** což znamená „žetonové hospodaření“ – za nějaké chování jsou „plusové body“ (puntíky, peníze…), za jiné chování se získané body odepisují.

S behaviorismem a hlavně megalomanskými představami Skinnera, je spojen pojem **sociální inženýrství** – znamená využití operantního posilování k utváření spravedlivé lidské společnosti (bez válek, zločinů a bídy). Jedinci ve společnosti by měli být „tvarováni“ tak, aby odráželi nejlepší lidské rysy, tedy čestnost, altruismus, aktivita atd. Chování lidí by tedy mělo být systematicky kontrolováno a společnost plánována odborníky na využití posilovacích schémat.

O behaveorismu můžeme říct, že se zabýval učením, ale při bližším prozkoumání zjistíme, že se zaměřoval především na ovlivňování jedinců ve společnosti. Nebral v potaz osobnost toho, kdo je ovlivňován, jeho přesvědčení, názor, jeho aktivitu. V tomto smyslu jsou behaveoristi v přímém protikladu s humanistickými psychology. Z tohoto pohledu se nám může zdát behaveorismus až neetický. Na druhé straně behaveoristé dokázali, že je možné člověka „tvarovat“ podobně jako zvířata, což je důležitý poznatek a v určitých situacích je samozřejmě užitečný.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Myslíte, že je behavioristický přístup vhodný při výchově?  Ve kterém věku či ve kterých situacích se může nejlépe uplatnit? |

### Zástupné posilování

O posilování hovoří také tzv. zástupné posilování, které *souvisí s tématem sociálního učení.* Podle Jana Čápa (1993) můžeme mluvit ***o dvou formách sociálního učení – o napodobování a o učení sociálním posilováním*.** Zdroje posilování pak můžeme rozdělit na **přímé posílení modelem** (například matka chválí dítě za to, že ji napodobuje), **posílení jako důsledek chování** (dítě se nápodobou naučí slovo mléko a když ho řekne, dostane mléko), nebo **zástupné posilování**, kdy podmiňování je ukázáno na nějakém modelu (např. ve filmu). Vlivy zástupného posilování jsou velmi časté, i když si je mnohdy neuvědomujeme. Sociální psychologie hovoří o **efektech observačního učení**, kdy rozeznáváme **inhibiční, disinhibiční a facilitační efekt.** S inhibičním efektem počítáme u kriminálního chování, když trestáme jejich pachatele (ve středověku s ním počítaly např. veřejné popravy), naopak disinhibiční efekt u lidí zesiluje určité chování, protože viděli, že bylo u druhých posíleno. Na toto téma bylo provedeno mnoho výzkumů, které sledovaly například chování dětí po shlédnutí násilných snímků apod.

**Příklad**

|  |
| --- |
| Hra s panenkou Bobo: Děti v mateřské škole sledovaly jednu ze tří variant filmu, v němž dospělý člověk napadl plasickou panenku v lidské velikosti. V prvním filmu byl agresor odměněn bonbónem a pochvalou, ve druhém byl potrestán naplácáním na zadek a ve třetím nebyl ani odměněn ani potrestán. Děti, které byly svědky agrese, která byla odměněna nebo zůstala bez trestu, se chovaly následně ke stejné panence více agresivně než ty děti, které viděly, jak byl agresor potrestán.  Tento příklad výzkumu Alberta Bandury a jweho kolegů z roku 1973 ukazuje jednak na učení nápodobou, jednak na zástupné posilování. |

*O facilitačním nebo též vyvolávajícím efektu* hovoříme tehdy, když chování druhých lidí slouží jako facilitační podnět, vyvolávající podobné chování u pozorovatele – nemusí se však jednat o přesně stejné chování ani o naučení se zcela novému chování. Někdo ve společnosti může například sloužit jako model velkorysosti nebo zdravého způsobu života. Podobně se tento efekt projevuje v davu (jeden tleskne a ostatní se přidají).

## 6.3 Kognitivní psychologie

Rozvoj kognitivní psychologie je spojen s *kritikou behaviorismu*. Z pohledu kognitivní psychologie je **učení výsledkem naší snahy porozumět světu, poznat ho**. Základní otázkou kognitivních psychologů je „Jak lidé získávají, zpracovávají, chápou a využívají informace?“ Člověk je považován za aktivního zpracovatele informací. Kognitivisté se zabývají pojmy jako *kognitivní struktura, kognitivní strategie, metakognice a metapaměť, zkoumají smyslové poznávání, představivost, zpracování a ukládání informací, myšlení a usuzování, rozhodování, řešení problémů, zabývají se pamětí a učením*... Všechny tyto procesy mají dynamický charakter, jsou spojeny s procesy citovými a snahovými, na úrovni vědomé i nevědomé. Pomocí těchto procesů si člověk uvědomuje sebe sama i okolní svět, je schopen sebereflexe, vytváří si svou hodnotovou orientaci. Kognitivní psychologie spolupracuje s filosofií, neurologií, antropologií a lingvistikou, hledá souvislosti fungování lidského mozku s počítačem, zabývá se myšlenkami na umělou inteligenci – její myšlenky se využívají v kognitivně behaveorální psychoterapii (tzv. KBT). Aplikace všech uvedených poznatků na proces vyučování se nazývá **konstruktivismus**(proto jsou někdy titíž vědci nazýváni jako kognitiviské, jindy jako konstruktivisté). V Evropě mezi ně řadíme například Jeana Piageta či Lva Vygostského, viz kapitola o vývojové psychologii). Za zakladatele kognitivní psychologie v USA je považován Jerome Bruner, který v roce 1962 publikoval knihu *Process of Education,* podle níž by školy měly vyučovat spíše obecnou povahu či strukturu předmětů než všechny detaily a fakta. Zdůraznil také *význam intuice v učení*. Brunerova teorie má čtyři hlavní principy:

*Princip motivace* - implicitním Brunerovým principem je, že všechny děti mají uvnitř sebe tzv. vůli k učení („will to learn”), která sytí instrinsickou motivaci, dítě je tedy samo o sobě přirozeně zvídavé a na to je potřeba ve vyučování navázat.

*Princip struktury* - říká, že jakákoliv masa vědomostí z jakékoliv předmětové oblasti může být zorganizována určitým optimálním způsobem tak, aby mohla být předána a pochopena téměř jakýmkoliv studentem. Pokud je látka patřičně strukturována, může i 6-tileté dítě pochopit základ Einsteinovy teorie. Napomoci tomu může respektování třech modů – prezentace, hospodárnosti a síly.

**Příklad**

|  |
| --- |
| V rámci modu prezentace hovoříme o akční, ikonické či symbolické prezentaci. Například, když se mě někdo na ulici zeptá, kde je hlavní nádraží, mohu ho vzít za ruku a dovést ho k ní, nebo mu nakreslit mapku nebo mu ústně vysvětlit, kudy má jít.  V rámci modu hospodárnosti bychom se měli snažit při výkladu o stručnost a přehlednost předávaných informací, dělat shrnutí.  V rámci modu síly bychom měli podávat informace srozumitelně a jednoduše. Příklad z americké histrorie – „boj mezi rozvíjející se průmyslově rozvinutou oblastí a oblastí s třídní společností o kontrolu nad ekonomickou mocí” můžeme vyjádřit jako „válku o otroctví“. |

*Princip následnosti* říká, že to, zda bude student vnímat učivo jako obtížné, záleží také na tom, v jaké posloupnosti je materiál prezentován.

*Princip posílení* znamená Brunerovo formální „schválení“ posilování při učení. Bruner hovoří o posilování jako o zpětné vazbě, tedy jako o informaci Žákovi ze strany učitele o tom, jak se žákovi daří učivo zvládat.

Výše uvedené principy souvisí s Brunerovou myšlenkou **učení objevováním (discovery learning)** – jde o takové učení, při kterém dítě samo v průběhu vlastního hledání odhaluje fakta a vztahy mezi nimi. Takové výstupy učení mají mnohem větší tendenci přetrvat a jsou použitelnější než materiál, který byl pouze „předán“ jako hotový do paměti.

Učitelé by tedy podle Brunera měli co nejčastěji vytvářet podmínky, ve kterých může takové objevování probíhat. Jde o proces, který znamená *induktivní učení,* probíhající od specifických informací k jejich seskupení do smysluplného celku na rozdíl od deduktivního učení, kdy učení postupuje od tezí či klíčových slov, pod která se pak subsumují specifické pojmy a fakta (například. tzv. předorganizátory).

*Výhody a nevýhody učení objevováním – Jerome* Bruner nepovyšuje učení objevováním na jedinou formu učení, neříká, že studenti musí pro sebe objevit a prozkoumat řešení každého problému. Bylo by to extrémní plýtvání času, protože by to znamenalo, že každá generace má znovu objevovat myšlenky a technologie své kultury. … nicméně v některých oblastech, kde je potřeba, aby si student osvojil látku skutečně hluboce, to může být užitečné - například studenti psychologie se přesvědčují o některých teoretických poznatcích v rámci prakticky zaměřených předmětů, jako jsou laboratorní metody nebo interakční výcvik. Takové učení umožní studentům dosáhnout mnohem hlubší úrovně porozumění než naučením se téhož z kapitoly o percepci či interakci. Učení objevováním je koncepčnější a výzkumy opakovaně ukázaly, že koncepční učení má déletrvající důsledky a také zvyšuje pocity sebeúcty u učícího se subjektu.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Setkali jste se ve vaší praxi s efekty učení objevováním?  Ve kterých předmětech je podle vás vhodné takové postupy zařazovat? |

*V rámci kognitivní psychologie je důležitým pojmem metakognice* - poznávání o poznávání – její součástí je *metapaměť*, nědy hovoříme také o metaučení. Metakognice souvisí s postupným mentálním dozráváním. U mladších dětí existují na nevědomé – spontánní úrovni, rozvíjí se spolu s paměťovými strategiemi. Do 7-mi let má dítě citlivost na příkaz „pamatuj si“, v období 7-10 let probíhá nejintenzivnější vývoj metapaměti, po 10.roce se začínají spontánně projevovat pamětové strategie, po 16. roce si uvědomujeme, že existují interference při učení a dokážeme jim vědomě předcházet. Podle Susan Kovalik je možné u dítěte proces vytváření metakognitivních strategií a jejich uvědomování podporovat již v raném věku, vyvine se tak dříve než spontánním vývojem - viz výrok Susan Kovalikové *„mozek sám sobě gratulantem“*. **Tréning metakognitivních strategií** má velmi pozitivní vliv na učení. Z pohledu praktického nalezne čtenář více například v publikaci Roberta Fischera: Učíme děti myslet a učit se.

**Shrnutí**

V této kapitole jsme si uvedli, že učit se a vyučovat je možné více způsoby, přičemž je dobré znát, kdy je vhodné využít který přístup. Občas se může zdát, že B. F. Skinner a Jerome Bruner jsou z odlišných světů, protože hovoří o zásadně odlišných konceptech. Částečně je to pravda. Skinnerova data pocházejí primárně z jeho práce s krysami a holuby, Brunerova z jeho pozorování dětí v učebních a vyučovacích situacích. B. F. Skinner je v zásadě asocianista, Bruner kognitivní psycholog. Přitom oba hovoří o učení a oba oslovují učitele v praxi. Skinner hovoří o zákonech podmiňování a Bruner, vědom si toho, že učitel je potenciální posilovač, trvá na tom, aby učitel tyto zákony znal. Je výsledkem naší průběžné zkušenosti z organizování naší činnosti podle toho, jak postupujeme k cíli – k porozumění. Je motivováno zevnitř, tzn. že objevení něčeho nového je „sebeodměňující“. Je zřejmé, že ve vývoji člověka se prolínají oba druhy učení a oba mají svůj nezastupitelný význam.

Poté, co jsme postavili do kontrastu teorii Skinnerovu a Brunerovu, můžeme říci, který z nich má pravdu a říká vše podstatné? Samozřejmě že ani jedna není superteorií, a obě mají v mnohém pravdu a lze je využít při podpoře učení.

**Slovníček pojmů, klíčová slova**

Východiska behaveorismu, klasické podmiňování, pokus a omyl, behaveorismus a neobehaveorismus, operantní posilování, token ekonomy, shaping, programované učení, odměny a tresty, sociální inženýrství, sociální učení, inhibiční a disinhibiční efekt, Jerome Bruner, will to learn, discovery learning, Brunerovy principy učení, modus prezentace, modus hospodárnosti, učení objevováním, spirálové osnovy, metakognice, kognitivní styl, učební styl.

**Kontrolní otázky**

1. Jmenujte vědce, kteří položili základy behaviorismu.
2. Popište Thorndikovy zákony učení a vysvětlete pojem „pokus a omyl“.
3. Vyjmenujte druhy posilování.
4. Zařaďte následující pojmy buď k behaviorismu nebo ke kognitivnímu přístupu: odměna, sebereflexe, shaping, konstruktivismus, metakognice, programované učení, paměť.
5. Uveďte příklady působení inhibičního a disinhibičního efektu.
6. Vysvětlete podstatu přínosu Jerome Brunera pro učení a vyučování.

# 7 Tradiční a inovativní přístupy k učení z pohledu psychologie

**Cíle studia**

|  |
| --- |
| Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:   * popsat rozdíly mezi tradičními a inovativními přístupy k učení, * uvést příklady inovativních příkladů k učení, * vyhodnotit přínosy inovativních přístupů pro vzdělávání. |

**Průvodce studiem**

|  |
| --- |
| *Inovace ve zdělávání vznikaly vždy v důsledku nespokojenosti se stávajícím tradičním vzděláváním. Od doby reformních pedagogických hnutí na začátku minulého století se podstata snah inovátorů nezměnila, stále se zaměřuje na respektování dítěte – jeho vidění světa, potřeby, podporu jeho vývoje a na jeho zapojení do společnosti. Psychologické koncepce učení vesměs tyto snahy podporovaly (kromě behaveorismu). Byla to především kognitivní a humanistická psychologie, které poukazují již poměrně dlouho na potřebu respektovat dítě takové, jaké je a ponechat mu svobodný prostor pro vzdělávání, v poslední době se řada inovativních myšlenek opírá o biologický a neurofygiologický výzkum.* |

## 

## 7.1 Inovace ve vzdělávání - přínosy kognitivní a humanistické psychologie psychologie

V minulé kapitole jsme se dozvěděli něco o kognitivní psychologii a o tom, jak se přístupy kognitivních psychologů liší od behaveorismu, který je základem tradičního modelu vzdělávání. Hlavní rozdíl spatřujeme v zájmu o to, co se v průběhu učení odehrává uvnitř dítěte, tedy o jeho vnitřní prožívání učení. I když se slovní spojení „prožívání učení“ může zdát neobvyklé, vystihuje **propojení pojmů kognice a emoce**, které je významné pro konstruktivismus. Dítě učení prožívá, je si vědomo toho, co při učení dělá, jak se mu to daří či nedaří, svoje aktivity plánuje a vyhodnocuje, je vlastníkem svého učení na rozdíl od trpného objektu učení v modelu behaveorálním. Všechny moderní *inovativní přístupy počítají s aktivitou dítěte při učení a staví učení na vnitřní motivaci dítěte.*

Otázkou motivace pro učení se zabývali také *humanističtí psychologové a pedagogové*. Mezi nimi například **John Holt** patřil k nejradikálnějším, když navrhnul, aby se děti přestaly učit ve škole a vyučovaly se raději doma, protože změna stávajícího paradigmatu tradičního vzdělávání je neuskutečnitelná. Předznamenal ve svých esejisticky psaných studiích o vzdělávání dětí myšlenku, *že tradiční školský systém omezuje tvořivost malého dítěte a ničí jeho vnitřní motivaci*. Když malé dítě nastoupí do školy a začne dostávat známky, brzy se jeho motivační systém přeorientuje a důležitou se stane vnější motivace. Co je v takovém učení, které se děje za účelem získání co nejlepší známky nejvíce problematické? Dítě namísto přemýšlení o řešení úkolu začíná hledat *jiné strategie* - od hádání až po podvádění. Aby nedošlo k tomuto snížení vnitřní motivace, snaží se některé inovativní postupy podávat jinou zpětnou vazbu než známky.

**Průvodce studiem**

|  |
| --- |
| Mezi pedagogy a psychology, hledající možnosti zlepšení situace v dnešních školách, patří také Jana Nováčková, která hovoří o tzv. Mýtech ve vzdělávání (2010). Podívejte se na její vystoupení na TED: <https://www.youtube.com/watch?v=7cnxm-OatVs> a zamyslete se nad jejími slovy. |

Známý humanstický psycholog Carl Rogers, který vytvořil teorii osobnosti zaměřenou na člověka a tzv. nondirektivní psychoterapii, se zajímal také o vzdělávání a vytvořil tzv. **přístup zaměřený na studenta**. Hlavní myšlenky vtělil do knihy Freedom to learn (Rogers, 1994), jejíž název napovídá, co považuje ve vzdělávání za důležité. Učení má být něčím, pro co se člověk svobodně rozhodne, protože chce něco umět, něčemu rozumět, chce osobnostně růst. Aby bylo učení svobodné, je potřeba, aby si mohl zvolit co, kdy a jak se bude učit. Jde sice o myšlenky, které jsou v dnešním školství masově nerealizovatelné, ale přinášejí inspiraci pro školy soukromé a pro poradenskou činnost v oblasti vzdělávání. K těm, kdo se úspěšně pokusili aplikovat v praxi jeho myšlenky, patří Peter Gray, pro zájemce odkazujeme na jeho publikaci Svoboda učení (Gray, 2012)). Také u nás se chystá škola, která bude fungovat podle principů humanistické psychologie a pedagogiky.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Tento přístup ke vzdělávání má svoje zastánce také u nás. Podívejte se na video s Ondřejem Štefflem: <https://www.youtube.com/watch?v=jt8mAdg-PIM> a zamyslete nad jeho příspěvkem. |

## 7.2 Přínosy biochemie a neurovědy pro otázky vzdělávání

Dalšími oblastmi, odkud přichází kritika stávajícího způsobu vzdělávání, jsou biologické a neurologické studie procesu učení.

Například známý německý biochemik a *odborník na otázky životního prostředí Frederic Vester ve své knížce „Myslet, učit se... a zapomínat?“ (1997) kritizuje* zavedené školské postupy při učení z hlediska biologie a biochemie. Poukazuje na to, že příčiny slabých výsledků v učení mnohdy spočívají *ve vzdělávacím systému, v učebních materiálech a v zavedených postupech při vyučování*. Ze čtivě napsaného textu knížky, kterou doporučuji k přečtení, vybíráme několik zásadních myšlenek a pojmů.

Asociační struktury

Takto pojmenovává Frederic Vester prvotní asociační strukturu či asociační bázi , což je *síť z pevně spojených neuronových vláken či „kolejí“, v nichž se později přijímané informace pohybují*. Tato síť je částečně výsledkem zděděných genetických informací, zbývající část se dokončuje v prvních měsících života dítěte. Mozek je do okamžiku porodu z větší části vyvinut, zbývá však ještě jeho dokončení – to spočívá právě v dotvoření asociačních struktur.

Tvoří se tak *trvalá anatomická konstrukce prvotních vzorů nervových spojů*. Právě do této **asociační báze** jsou ukládány další dojmy a informace. Později získané informace tuto strukturu v její stavbě již neovlivní. V terminologii počítačové techniky bychom mohli nazvat *asociační bázi „hardware“ a později vkládané informace „software“ .*

Rozdíly mezi kulturami a sociálními vrstvami souvisejí s rozdíly mezi anatomickými konstrukcemi prvotních vzorů nervových spojů - právě do nich jsou ukládány další dojmy a informace. Z toho můžeme vyvodit, že *úspěch v učení není pouze důsledkem inteligence žáka, ale závisí také na jeho asociační struktuře a jejím vztahu s asociační strukturou toho, kdo mu učení zprostředkovává*. Dítě se učí dobře tehdy, když tyto asociační struktury mezi sebou **rezonují.**

Frederik Vester se také zabýval tím, *co a proč si zapamatujeme.* První otázka je, proč některé podněty projdou z ultrakrátké paměti do krátkodobé a jiné ne. Vester odpovídá, že příčin, proč zachytíme některý z tisiců vjemů které se na nás neustále valí, je více. Příčinou může být:

* novost či neobvyklost podnětu,
* silný emoční doprovod,
* osobní známost či blízkost podnětu,
* opakované vyvolání vjemu – jeho připomenutí.

Pravidla biologie učebních procesů podle Vestra zahrnují řadu bodů, které se shodují s kognitivními přístupy, některé odpovídají také humanistickému pojetí učení. Uvádíme pouze v bodech některé z nich a nabádáme čtenáře, aby si tuto útlou knížku zapůjčil a tyto stručné informace si rozšířil.

* znalost cíle a smysluplný přehled,
* nejprve přehled, pak podrobnosti,
* zvědavost kompenzuje obavy,
* vyhýbat se vzájemnému střetávání informací,
* nejprve vysvětlení, pak název,
* více možností vnímání,
* spojení s realitou,
* opakování nové informace,
* propojení jedné informace do více oblastí (síťování).

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Představte si, že dostanete do třídy studenta, který pochází z cizí země a vyrůstal ve zcela odlišných podmínkách než naše děti. Budete očekávat, že bude mít obtíže v učení? Jak se tyto obtíže mohou projevovat a jak mu můžete pomoci? |

### Model HET

Jedním z nejpropracovanějších vzdělávacích přístupů, který v sobě zahrnuje jak kognitivní, tak humanistické myšlenky o učení, je **model HET – Highly Effective Teaching**, dříve známý pod názvem ITV – Interovaná tematická výuka (Kovalik, 1995) . Zajímavé je, že argumenty pro zavádění postupů HET nejsou myšlenky kognitivních a humanistických psychologů, ale výsledky výzkumů moderní neurovědy, zaměřené na procesy spojené s učením. Opírají se také o nejnovější poznatky evoluční biologie a psychologie.

Výsledky nejnovějších výzkumů o vlivu stresu na učení poukazují na to, že k učení je potřeba, aby mohlo probíhat myšlení a explicitní paměť, které „sídlí“ v mozkové kůře - vývojově nejmladší části mozku, což znamená, že k učení je potřebný klid a pocit bezpečí. Mozková kůra může pracovat pouze tehdy, když vnější ohrožení „přepne“ fungování mozku na jeho vyšší etáže, tedy na mozkovou kůru. V případě ohrožení by došlo k přepnutí nannižší etáže, například na mozkový kmen, kterému se také někdy říká reptilní (ještěří) mozek, který evolučně nemá schopnost si pamatovat, takže se nemůže ani explicitně učit.

V souvislosti s potřebou bezpečí klade zakladatelka tohoto modelu Susan Kovalik velký důraz na pravidelnou a soustavnou kultivaci vztahů ve třídě, na práci na pravidlech soužití a rozvíjení životních dovedností (viz kapitola Vztahy ve třídě).

Pro porozumění tomuto modelu je potřeba vědět, že se skládá ze tří částí. Těmi jsou :

* biologie učení
* učební strategie
* koncepční kurikulum

Pět principů modelu Highly effective education shrnuje podstatu modelu.

* Intelligence je funkcí zkušenosti
* Učení znamená neoddělitelně propojení mezi tělem a mozkem (emoce a pohyb)
* Mnohonásobné inteligence přinášejí řešení problémů a produkci výsledků
* Učení je dvoustupňový proces – provní stupeň: vyhledávání mentálních vzorů, druhý stupeň: budování mentálního programu
* Osobnost/Temperament má dopad na učení a výkon studenta

Zásady mozkověkompatibilního vyučování vytvořila pro metodu ITV Susan Kovalik (1994) zhruba před třiceti lety. Od té doby pracuje touto metodou řada škol v USA a na dalších místech světa. K původním 8-mi zásadám postupně pod vlivem dalších výsledků výzkumů přibyly další dvě. Na tomto místě uvedeme pouze jejich přehled a zájemce odkazujeme na webové stránky Modelu HET : <http://www.thecenter4learning.com/html/resources/hetmodel.htm>.

Zásady mozkově kompatibilního vzdělávání:

* Nepřítomnost ohrožení
* Senzoricky bohaté zkušenosti (prožívání místa a situace)
* Smysluplný obsah
* Obohacené prostředí
* Pohyb pro zlepšení učení
* Možnost volvy
* Přiměřený čas
* Spolupráce
* Okamžitá zpětná vazba
* Dokonalé zvládnutí

**Příklad**

|  |
| --- |
| Některé z výše uvedených zásad se díky osvětě Skupiny pro MKV v čele s Janou Nováčkovou šíří po dnešních školách, ujalo se hlavně tzv. 3"S", které znamenají smysluplnost, svobodnou volbu, spolupráci. Učitelé/ky si pomocí těchto pojmů připomínají způsoby aktivizace a motivace žáků: ideální je, když lze při výkladu apelovat naužitečnost poznatků (symsluplnost). Pokud jde o téma odtažité, je možné ho zatraktivnit tím, že si dítě vybere, nač by se chtělo zaměřit (svobodná volba). Pokud ani to není možné, může studenta „vtáhnout“do tématu jeho spolupráce se spolužáky.  Používáte při vyučování podobné zásady? |

### Program instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina

Podle Reuvena Feuersteina *je možné kognitivní funkce trénovat a myšlenkové procesy rozvíjet*.

Na počátku jeho dráhy psychologa byly středem jeho zájmu mladiství a děti, které přežily holocaust. V kontaktu s nimi získal mnoho materiálu, který mu umožnil studovat blíže problém deprivace a vytvářet teorii potencionálních změn u dětí, které podávají nižší školní výkony. Zajímal se také o děti s Downovým syndromem, pro které původně rozvinul programy diagnostiky kognitivních funkcí a intervenční programy instrumentálního obohacování

**Metoda instrumentálního obohacování** vychází z předpokladu, že inteligence není neměnná. Jde o systematické zprostředkování zkušenosti z učení, při kterém „trénink inteligence“ postupně mění strukturu intelektových schopností. Tento program pro rozvoj poznávacích funkcí obsahuje 14 instrumentů, které představují úkoly „papír-tužka“, zaměřené na různé myšlenkové operace. Program je nezávislý na kulturních odlišnostech v tom smyslu, že je spíše instrumentální než vázaný na kulturní kontext určité kultury, proto nachází široké uplatnění. Abychom si dokázali představit, jak „funguje“ tato metoda, je důležité si uvědomit, že dané úkoly nejsou doplněny „klíčem“ se správným řešením. Ke správnému řešení mají žáci dospět s podporou učitelů, kteří jim mají tento myšlenkový postup zprostředkovat za pomoci instrumentů, které pomáhají žákům osvojovat si pracovní strategie a návyky využitelné i v dalších úkolech. Důležitá je *práce s chybou* – žáci se učí pojmenovávat chyby i postupy snižující pravděpodobnost jejího opakování. Instrumentální obohacování je realizováno především dialogem mezi učitelem a žákem, proto zároveň obohacuje kognitivní funkce a umožňuje účinnější metody učení.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| S podobnými myšlenkami jsme se už v tomto textu setkali – vzpomínáte si, kdo ze známých pedagogických psychologů prosazoval myšlenku, že je možné prostřednictvím učení podpořit rozvoj myšlení? |

Existují mnohé další metody, které se v dnešní době využívají například v přípravných třídách pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Záleží na řediteli a učitelích, jaké metody vyučování zvolí. Díky tzv. školním vzdělávacím plánům mají školy relativní volnost ve využívání inovativních přístupů k vyučování, takže na některých školách se užívají různé metody z různých modelů.

**Shrnutí**

V současné době v našich školách existují oba modely vzdělávání – tradiční a inovativní (alternativní) . Tradiční model vzdělávání se zaměřuje na učivo, využívá frontální metodu výuky, klasické zkoušení a známkování, vede žáky k poslušnosti vůči autoritám, podporuje soutěžení žáků mezi sebou, požaduje disciplínu a podřízení se, převažuje vnější diferenciace. Inovativní modely se zaměřují na žáky – na jejich individualitu i vzájemné vztahy, používají různé inovace ve vzdělávání jako je kooperativní vyučování, podpora sebeúcty, zaměřování se na smysluplnost, umožňování volby při učení atd.

**Slovníček pojmů, klíčová slova**

Inovace ve vzdělávání, John Holt, vzdělávání zaměřené na studenta, svoboda učení, asociační struktury, rezonance, pravidla biologie učebních procesů, model HET, zásady mozkově-kompativilního vzdělávání, Susan Kovalik, 3 „S“, instrumentální obohacování.

**Kontrolní otázky**

1. Popište rozdíly mezi tradičními a inovativními přístupy k učení.
2. Uveďte příklady inovativních příkladů k učení.
3. Vyhodnoťte přínosy inovativních přístupů pro vzdělávání.

# Komunikace učitele

**Cíle studia**

|  |
| --- |
| Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:   * definovat pojem komunikace, * popsat význam komunikačního kontextu, * vysvětlit, jak souvisí náš způsob komunikace s naší duševní hygienou, * představit pojem asertivita a umět uvést příklady asertivního chování, * aplikovat na konkrétní situace tzv. „já- výroky“, * popsat hlavní chyby v komunikaci toho, kdo sděluje i toho, kdo naslouchá, * vysvětlit, k čemu může být užitečný koncept tzv.Johariho okna. |

**Průvodce studiem**

|  |
| --- |
| *Téma této kapitoly je všudypřítomné. Všichni stále komunikujeme, i když třeba nechceme. Komunikace je natolik významná, že si bez ní nelze představit fungování žádné části našeho života. Rozvoj komunikačních dovedností probíhá u člověka ruku v ruce s procesem socializace, navazuje na rozvoj řečových dovedností, každodenních návyků, znalostí pravidel, jak se chovat v odlišných prostředích a situacích. Na tom, zda umí člověk dobře (efektivně, pozitivně) komunikovat, závisí jeho úspěšnost a spokojenost v osobním životě i práci. O to více je důležité, aby se vlastní komunikací zabývali učitelé.* |

## 8.1 Význam komunikace

O komunikaci toho bylo hodně napsáno a všichni ji známe „na vlastní kůži“. Také jsme se o ní většinou už něco učili. Pojďme si tedy nejprve zopakovat několik úvodnich bodů.

### Pojem komunikace

Mezi známější definice patři ty, ktere chápou komunikaci *jako předáváni informací*. Často nalezneme v literatuře o komunikaci *rozdělení prvků komunikace na komunikátora (autora mluvené či psané řeči) a recipienta (příjemce sděleni), u akustické formy řeči mluvíme o mluvení a naslouchání, u písemné formy o psaní a čtení*. Přitom první z obou procesů se popisuje jako kódování a druhý jako dekódování (Brichcín in Mikuláštík, 2003). Tento výčet, i když je přehledný a dobře se pamatuje, však neni úplný.

V psychologii je **komunikace považována za mnohem více než dorozumívání** – *jde o sebeprezentaci a sebepotvrzování, vyjádření postojů, různou úroveň ovlivňování či působení na druhé atd.* (Milan Mikuláštík, 2003). Komunikace má jasný **sociální rozměr**, jak je patrné z definice Nakonečného (1999): *„…lidská komunikace je proces vytváření významu mezi dvěma lidmi*“. Jaro Křivohlavý (1988) hovoří o komunikaci jako o *sdělování, ale navíc zdůrazňuje sdílení*. Zbyněk Vybíral (1997) zdůrazňuje v komunikaci *nezbytnost reciprocity,* alespoň v podobě možnosti.

**Komunikačni kontext, funkce a složky komunikace**

Veškeré komunikování *se odehrává v určitém čase, prostoru a za určitých okolnost*í – to nazýváme **kontext komunikace**. Můžeme jej rozdělit na vnitřní a vnější kontext.

* *Vnitřním kontextem* myslíme všechny podněty přicházející z minulosti a přítomnosti, kterých si často nejsme vědomi a které mohou ovlivnit naše vnímání a chápání v průběhu komunikace. Tak může dojít k určitému zkreslení či nedorozumění, například když více lidí se má shodnout na nějakém postupu a přitom mají odlišné vnitřní kontexty komunikace.
* *Vnějším kontextem* myslíme například kulturní vzorce – zvyklosti, tradice atd., které fungují jako jakýsi komunikační filtr.

Komunikace *má širokou paletu funkcí* – zdaleka nejde jen o předávání informací, ale také o instruování, přesvědčování, podporování vztahu, sdílení nějaké myšlenky či vztahu, nebo potvrzování své pozice.

Všeobecně je známo, že komunikace má složku *verbální a neverbální*. Často si nejsme vědomi svého neverbálního projevu, což může být zdrojem obtíží. Při nesouladu mezi těmito složkami může docházet k tzv. *dvojné vazbě,* o níž se soudí, že vytváří velmi nepříznivé psychické stavy (nejistotu, úzkost).

### Komunikační problémy

Problémy v komunikaci bývají spojeny *s poruchami hodnocení druhých osob a sebehodnocení.* Se sebehodnocením souvisí úzce *sebeúcta, která se při dlouhodobější nespokojenosti člověka sama se sebou může snižovat, může docházet ke stresu a k potlačení průvodních pocitů, což může dále vést k psychosomatickým projevům*. Tyto situace se učitelů týkají velmi často a mohou vést až k syndromu vyhoření.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Zamyslete se nad situacemi ve škole a vytipujte některé, u kterých může docházet u učitele k projevům stresu. Jaké tendence může mít člověk v podobné situaci, aby se stresu vyhnul? |

Protože *dlouhodobé vyhýbání se stresu v učitelském povolání se zdá spíše nemožné*, uvádíme druhou možnost, jak dlouhodobým důsledkům předcházet. Ke snížení vytváření stresu nám pomůže, když se zaměříme na přiměřené **vyjadřování vlastních pocitů a potřeb, na dovednost správně rozpoznávat a interpretovat sdělení druhých osob a na správné reagování na ně.** Tyto dovednosti jsou potřebné, pokud se budeme snažit o efektivní komunikaci – pomohou tedy nejen naší duševní hygieně, ale také naší komunikaci samotné.

### Zkreslování informací

V komunikaci mezi lidmi dochází velmi často k nedorozumění, i když jsou obě strany vstřícně naladěny. Příčinou mohou být tzv. šumy v komunikaci. Šum je cokoliv, co interferuje s příjmem sdělení. V extrémním případě může zcela zabránit přenosu informace

* FYZICKÝ ŠUM: rušivý vliv pocházející ze zdrojů mimo mluvčího a posluchače, který narušuje komunikaci (projíždějící auta, sluneční brýle, nečitelný rukopis…)
* FYZIOLOGICKÝ ŠUM: fyziologické bariéry (vady sluchu, vady řeči, ztráta paměti, únava…)
* PSYCHOLOGICKÝ ŠUM: mentální interference (předsudky, emotivita, uzavřenost, psychické problémy…)
* SÉMANTICKÝ ŠUM: rozdílné významové systémy mluvčího a posluchače (dialekty, složitá terminologie, dvojjazyčnost…)
* Prizma subjektivní percepce - stejně jako se světlo láme o skleněný hranol a vznikají tak různé barvy, i dopad sdělovaného může mít tolik výkladů, kolik je posluchačů.

## 8.2 Efektivní komunikace

Za efektivni *považujeme takovou komunikaci, kdy naše sdělovaní je přímé, otevřené, při níž bereme v úvahu jak vlastní sebeúctu, tak dávámenajevo respekt k naslouchajícímu partnerovi* (či naslouchajícím partnerům). Doporučuje se používat přitom tzv. **„já-výroky“** nebo také **„ono-výroky“.**

### Některá pravidla pro efektivní komunikaci

V situacích, kdy chceme vyjádřit svůj názor, kdy cítíme, že bychom chtěli nějak ovlivnit situaci, používáme **vyjádření vlastních pocitů**, teprve pak přicházíme s vlastními názory a představami. *Komunikace se tak stává otevřenou, což je velmi důležité jak pro efektivitu komunikace (všichni vědí, na čem jsou), tak pro naše Já (svoje pocity nepotlačujeme, nehrajeme roli, jsme sami sebou).* Tímto způsobem se mohou také řešit konflikty a problémy - nejde o to v dané situaci vyhrát, ale zůstat sami sebou a neubližovat v komunikaci druhým. Blíže jsou postupy pro efektivní řešení problémů uvedeny níže.

Další součástí efektivní komunikace je **umění naslouchat**, která se týká pasivní složky komunikace. Abychom se mohli s druhými lidmi domluvit, potřebujeme jim rozumět a k tomu musíme aktivně usilovat o pochopení jejich pocitů, motivů a chování. Reagovat na druhého člověka, který nám něco sděluje, můžeme na více úrovních, od toho, že se pouze tváříme, že nasloucháme přes tzv. selektivní naslouchání až po naslouchání pozorné či empatické. *Na empatické naslouchání může navázat také empatická reakce*, která je možná pouze tehdy, když se skutečně snažíme porozumět pocitům druhého člověka a dáváme mu to najevo. *V práci učitele se mohou vyskytnout situace, kdy je dítě v afektu a potřebuje pomoci – tehdy je vhodné využít empatického reagování.*

### Empatická reakce

Empatie je schopnost vcítění se, porozumění. Řečeno po pravdě, není možné v průběhu celého dne naslouchat každému a neustále na úrovni empatie, a není to ani potřeba. Existují však situace, kdy to důležité je, například *když se setkáme s někym, kdo je v afektu a sděluje nám, co se stalo.* Může to být náš kamarád, příbuzný nebo kolega. V pomáhajících profesích je to většinou *člověk, který se ocitl v těžké životní situaci a potřebuje, abychom reagovali empaticky.*

Člověk, který se snaží vcítit do druhého člověka, zlepšuje také vlastní sebeuvědomování si pocitů, což je pro rozvoj osobnosti velmi pozitivní. **Empatickou reakcí dáváme druhému člověku najevo, že ho bereme vážně a nezlehčujeme jeho pocity.**

**Příklad**

|  |
| --- |
| Student vyhozený od zkouškymá mnoho pocitů, které ho prostupují a mteré vyjadřuje například slovy: *„Už tam nikdy nepůjdu!“.* Potřebuje chvilku času na to, aby se s danou situací vyrovnal. My mu v tom můžeme pomoci, když budeme zrcadlit jeho projevy, když se pokusíme slovy či neverbálně vystihnout, co cítí – například *„No to je k zlosti“ nebo „ To jsi určitě zklamaný …“ nebo „To musí být hodně nepříjemné.“*  Velmi často však v takových situacích *postupujeme netrpělivě a bez snahy o vcítění*, jako bychom chtěli danou situaci rychle odbýt, zbavit se nepříjemného pocitu, který v nás vyvolává. Příkladem běžné reakce v daném případu jsou výroky: *„A jaké jsi dostal otázky?“ (zbytečné vyptávání) nebo „Jeden neúspěch tě přece neodradí“(utěšování) nebo „Nejspíš ses měl víc učit, příště tomu dáš určitě víc“ (rady) nebo „Buď rád, že jsi zdravý, někteří jsou na tom hůř, například …“ (bagatelizace).* |

Smysl empatické reakce spočívá v tom, že *naladěním se na vlnu afektu druhého člověka umožníme snížení jeho afektu a převedení do racionální roviny*. Toto přeladění poznáme podle toho, že člověk, který byl dříve v silném afektu, nyní začne sám přemýšlet a mluvit o tom, co by mohl v dané situaci dělat.

Na tomto místě ještě chceme poukázat na propojení mezi efektivní komunikací, asertivitou a sebereflexí, o níž se zmiňujeme na konci této kapitoly. *Pojem efektivní komunikace můžeme v kontextu jejího pozitivního zaměření nahradit také pojmem pozitivní komunikace*. Dalším zástupným pojmem, který jsme použili již výše, je *otevřená komunikace*.

### Pozitivní komunikace při řešení problémů

V kontaktu s druhými lidmi se často dostáváme do situace interpersonálních problémů. Výše uvedené dovednosti asertivního chování nám mohou pomoci, ale mohou se zdát příliš obecné. Existují však další doporučení, nač si máme v problematických situacích dát pozor:

* Zaměřme se na to, co se stalo či děje, ne na naše hodnocení, například „Ty jsi ten hrnek rozbila, jsi nemehlo.“ Lepší bude „Hrnek je rozbitý.“
* Řešme situaci tady a teď (takže se vyhněme slovům jako nikdy, vždycky, zase apod.). Namísto „Ty vždycky chodíš pozdě!“ můžeme říct „Měla jsem starost, kde jsi tak dlouho.“
* Přibrat k řešení zainteresovanou stranu (neřešit vše sami a hned), což v případě výchovy učí děti dovednostem řešení problémů a posiluje to uvědomění si zodpovědnosti. Například „Co s tím uděláš?“, „Co navrhuješ jako řešení?“ namísto zákazů a příkazů či vyřešení situace namísto dítěte.
* Příkazy a zákazy používat minimálně, protože odklánějí pozornost. Jestliže říkáme, co dítě nemá dělat, nemusí být jasné, co dělat má. Například namísto „Neběhej“ či „Nekřič.“ říct „ Tady je potřeba jít tiše a pomalu.“

Posledním bodem při řešení problémů je vyjádření vlastního vztahu k problému a popisu či informací, včetně vlastní představy, jak by se situace měla v budoucnu řešit. Namísto tzv. „ty-výroků“ použijeme tzv. „já-výroky“

### „Já-výrok“ , „ono-výrok“, „ty-výrok“

*„Já-výroky“* jsou výroky v první osobě, kterými vyjadřujeme vlastní pocity či potřeby, popis situace, popis důsledků pro moji osobu a očekávání či přání do budoucna. Například: „Opravdu jsem se hodně bála, když jsi tak dlouho nešel, jestli se Ti něco nestalo. Vůbec jsem se nemohla soustředit na práci. Napříště bych chtěla, abys mi zavolal, pokud by ses měl zdržet.“

Při práci vychovatele či učitele může být vhodnější použít *„Ono-výrok“* v případě, že máme důvod nemluvit o svých pocitech. Může jít například o odvolání se na domluvená pravidla nebo skutečnosti, které jsou všeobecně známé, například „ Je těžké nemít zůstat klidný, když člověk nedodrží dohodu a nepřijde včas“, vhodným příkladem je také výše uvedený výrok „Hrnek je rozbitý“.

Pro úplnost vysvětleme, co jsou *„ty výroky“* a proč není vhodné je v situaci řešení problémů používat. Jde o výroky ve 2. osobě, ve kterých máme sklon zobecňovat a vyjadřovat svoji moc a nadřazenost, proto většinou působí jako obviňování či vyčítání. Přirozenou reakcí je obrana, hněv, odmítání, či odpor. Na „ty-výroky“ „Kde jsi zase byl?“, „To neumíš zavolat?“ nebo „na Tebe se nedá spolehnout,“ můžeme očekávat odpovědi typu „vždyť ty sám chodíš často pozdě“ nebo „no jistě, já dělám všechno špatně,“ apod.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Máte zkušenost s podobnými výroky?  Uvědomili jste si někdy, jak je důležité v situaci člověka ve stresu, když se setká s empatickou reakcí?  Využili jste někdy ve škole tzv. empatickou reakci? |

Jak už jsme zmínili výše, pro duševní hygienu učitele je důležité vyjadřovat se co nejvíce otevřeně, avšak s lidským a pedagogickým taktem. Důležité je nepotlačovat svoje pocity a potřeby, ale zároveň se vyjadřovat k dané situaci s ohledem na druhé. Takové chování bychom mohli zařadit pod tzv. asertivní chování (nebo spíše jednání, protože se jedná o komunikační dovednost).

## 8.3 Asertivita

Pojmu asertivita nejlépe porozumíme, když tento způsob komunikace porovnáme s dalšími, které jsou mezi lidmi používány stejně často, ne-li častěji. Jde o **komunikační přístupy** agresivní, manipulativní a pasivní.

* *Agresivita* - základní rys: prosazování na úkor jiných, chování: obviňování okolí, nátlak, bezohlednost, důvod: skrytá potřeba zvýšení sebevědomí, životní strategie „výhra x prohra“
* *Manipulace* - základní rys: sleduje cíl nepřímo, chování: vyvolávání pocitů viny, lichocení, moralizování, důvod: sobectví, potřeba zvýšit si sebevědomí, vnitřní prázdnota, životní strategie „výhra x prohra“
* *Pasivita* – základní rys: nemá vlastní cíl nebo se obává ho prosazovat, chování: podřizuje se, i když je to pro něj nevýhdné, důvod: nízké sbevědomí, obava z odmítnutí, chybění životního smyslu, životní strategie prohra x prohra
* *Asertivita* - základní rys: přímé, otevřené, sebevědomé, klidné chování: respektující sebe i druhého, kompromisy, důvod: úcta k sobě i druhým, čestnost a odvaha, životní strategie „výhra x výhra“.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Žák ve třídě, kterou učíte, je na vás hrubý. Řeknete:   1. Nováku, koukej zalézt zpátky pod kámen. 2. No Pavle, to nebylo od tebe hezké, co myslíš? 3. Pavle, já na tebe takhle nemluvím a nechci, aby tak někdo mluvil na mě. Už to nedělej. 4. Někdo, koho jsem přistihl, jak kouří během polední přestávky, by si měl dávat pozor na jazyk, protože by se o tom kouření mohl dozvědět ředitel.   Zamyslete se nad uvedenými výroky a přiřaďte je k výše uvedeným přístupům. |

Nyní se tedy můžeme zaměřit na asertivitu jako na ten přístup, který využívá nejefektivnější prvky komunikace a je zaměřený pozitivně pro všechny zúčastněné. *Asertivita je umění prosadit se a zároveň respektovat potřeby druhých* – jde v podstatě o soubor dovedností, kterým se lze naučit. **Asertivní komunikace je založená na zdravé schopnosti a dovednosti autoprezentace během sociální komunikace a sebeprosazování při zachovávání slušnosti, taktu a zdvořilosti**. Následně si vyjmenujeme všechna asertivní práva, která vytvářejí základ pro vytváření asertivních dovedností.

### Základní asertivní práva

1. Sám posuzovat své vlastní chování, myšlenky a emoce a být za ně a jejich důsledky zodpovědný.
2. Nenabízet žádné výmluvy či omluvy ospravedlňující tvé chování.
3. Posoudit, zda a nakolik jsi odpovědný za řešení problémů ostatních lidí.
4. Změnit svůj názor.
5. Dělat chyby a být za ně zodpovědný.
6. Říci „Já nevím.“
7. Být nezávislý na dobré vůli ostatních.
8. Dělat nelogická rozhodnutí.
9. Říci: „Já ti nerozumím.“
10. Říci: „Je mi to jedno.“
11. Sám rozhodnout, zda budu jednat asertivně nebo ne.

Pro člověka, který má tendence používat spíše manipulativní nebo pasivní strategie chování, bude zřejmě obtížné změnit své návyky a začít komunikovat asertivně. Vhodné pro takovou změnu by bylo zúčastnit se nějakého školení zaměřeného na oblast komunikace. Všechna školení takto zaměřená obsahují myšlenky a prvky nácviku asertivního chování, takže je možné si jej takto postupně osvojovat.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Představte si, že jste si nechali vyčistit interiér auta a máte z toho radost. Zamyslete se, jak byste reagovali, kdyby vás v tu chvíli požádal nějaký kolega o zapůjčení auta, aby mohl odvézt své dvě malé děti na prázdniny k babičce. Je vám jasné, že úklid auta by „vzal za své“. Dokázali byste odmítnout? A jaké důvody byste kolegovi uvedli?  Principem asertivní odpovědi je pravdivá odpověď - vyjádření vlastních obav a s tím související odmítnutí. Napadá vás ještě jiná možnost, jak reagovat? |

### Chyby (zlozvyky) v komunikaci

Uplatňují se hlavně, když jsme napjatí, podráždění, protože v takovém případě se hůře kontrolujeme. Jde o následující jevy – nejprve **na straně toho, kdo něco sděluje**:

* *Vyjadřování pocitů oklikou.*
* *Nejasnost a nekonkrétnost.*
* *Přehánění.*
* *Nálepkování – nešika, hlupák, lenoch.*

**Na straně příjemce se objevují následující zlozvyky:**

* *Připisování úmyslu – od druhé strany očekáváme něco nepříjemného.*
* *Projekce vlastních myšlenek a tendencí – připisujeme druhé straně obavy, myšlenky či vlastnosti, které máme my sami.*
* *Přerušování, skákání do řeči.*
* *Chybějící odezva – zpětná vazba, bez známky naslouchání.*
* *Neverbální odmítání – chybí zrakový kontakt atd.*

Komunikační chyby, zvláště ty, kterými dáváme najevo negativní emoce, mohou mít tzv. lavinovitý efekt – naše podráždění se předává dál a vyvolává nepříjemné reakce u dalších a dalších lidí.

### Negativní komunikace s dětmi

Málokdo si uvědomuje, že **máme tendenci s dětmi komunikovat jinak než s dospělými.** Je to pravděpodobně proto, že si myslíme, že děti potřebují, abychom je vychovávali, a byli na ně přísní. Nicméně ukazuje se, že stejně jako dospělí, také **děti vnímají negativně, když nejsou brány vážně a když je někdo ponižuje**. Zastánci respektujícího přístupu k dětem (např. Kopřiva a kol. 2005 nebo Jana Nováčková 2010,) přinesli výčet různých chyb v komunikaci rodičů, vychovatelů i učitelů. Předpokládáme, že nemusíme vysvětlovat, co jednotlivé pojmy znamenají, uvádíme pouze příklady, z nichž mnohé budou naši čtenáři znát ze svého života.

* Vyčítání – „To jsi nemohl přijít včas a pomoci mi?“
* Obviňování – „To jis celý ty – nejdřív něco slíbíš a pak se na to vykašleš“.
* Mučednické výroky – „To díky tobě mě zase bolí hlava a nejspíš budu muset jít zase do nemocnice“.
* Srovnávání - “Nemohl bys mít taky tak pěkné známky, jako má Tvůj bratr?“
* Sarkasmus – „Aha, tak to je tady někdo génius. A jak jsi na ten výsledek přišel?
* Proroctví – „Ty skončíš špatně – nejspíš u popelnic nebo v base.“
* Nadřazenost – „Jak to se mnou mluvíš – copak jsme spolu pásli krávy?“

Jistě by Vás napadly i další výroky, jimiž dáváme najevo dětem a dospívajícím svoji převahu či nevoli. Stojí za to se zamyslet nad tím, co v dětech takové působení vyvolává. Děti, které jsou zvyklé z rodiny na respektující přístup, budou takovými výroky zaskočeny – podobně jako by byli vaši kolegové, kdybyste vůči nim použili některý z uvedených výroků. Děti, které respektující přístup nepoznaly, berou tyto výroky jako něco, co je potřeba oplácet a nějak se s tím srovnat. Reagují vzdorem, lítostí nebo se stáhnou do sebe. Poněkud jiná je situace u dospívajících, pokud s nimi učitel žertuje a nějaký z výroků použije v rámci humoru, může studenty pobavit. Studenti však poznají rozdíl mezi ponižováním a laskavým humorem.

Výše uvedená pojetí asertivity , efektivního chování, empatické reakce a chyb při komunikaci s dětmi jsem se dozvěděla díky kurzu „Učitel pro XXI.století“, kterou vedli lektoři Jana Nováčková, Pavel Kopřiva a další. Manželé Kopřivovi jsou dlouhodobí nositelé humanistických přístupů k dětem a autoři úspěšné knihy Respektovat a být respektován (2005, Kroměříž: Spirála). Výše uvedení autoři mají velkou zásluhu na postupném ovlivňování rodičů, vychovatelé i učitelů v jejich výchovných přístupech vůči dětem.

**Průvodce studiem**

|  |
| --- |
| *V následující podkapitole se zdánlivě vzdálíme tématu komunikace, ale nepůjdeme daleko, pouze se zaměříme na to, jak je důležité komunikovat také sám se sebou a vyhodnocovat své aktivity. Sebereflexe je důležitou součástí naší každodenní zkušenosti a patří k ní i reflexe našich úspěchů či neúspěchů v práci. Každý učitel jistě přemýšlí o tom, jak se mu daří pracovat ve třídách, kde vyučuje, jak se mu daří zprostředkovávat učivo, zaujmout žáky, jakou má ve třídě kázeň apod. Pojďme se tedy zaměřit na téma sebereflexe učitele.* |

## 8.4 Sebereflexe učitele

*Sebereflexe* patří k *učení se zkušeností* a přináší možnost pozitivní změny při práci, ale také v osobním životě. K sebereflexi patří také chyby – například neúplná interpretace, emoční předpojetí, přehnané nároky na sebe sama či podlehnutí dílčím neúspěchům. Následující koncept nabízí poněkud jiný pohled na možnou sebereflexi, který pracuje s psychologickými pojmy prožívání a vědomí.

[Luft](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Joseph_Luft&action=edit) a [Ingham](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Harry_Ingham&action=edit) (1955) popsali už více než před půlstoletím model známý pod názvem [**Johariho okno**](http://en.wikipedia.org/wiki/Johari_window)**,** který může posloužit jako *psychologický model sebereflexe učitele*. Vyjadřuje vzájemnou vazbu mezi intrapersonálními a interpersonálními ději. Je to **symbolické rozdělení vlastního Já do čtyř oblastí**. Existuje možnost vytvořit pomyslně dvě osy, přičemž jedna bude znázorňovat, *co o sobě víme my sami*, druhá osa znázorní, *co o nás vědí druzí*. Když tyto osy položíme na sebe kolmo, získáme 4 kvadrandy se čtyřmi oblastmi:

* **Co o sobě vím já a vědí to o mně i ostatní** – tuto oblast můžeme nazvat *veřejná oblast,* obsahuje především ty způsoby chování a motivaci, která je známá nám i ostatním.
* **Co o sobě vím já, ale ostatní to nevědí** – nazveme ji *skrytá oblast* - vyjadřuje to, že já o něčem vím, ale před ostatními se to snažím z různých příčin skrývat (moje intimní záležitosti).
* **Co o sobě nevím já, ale vědí to o mně ostatní** – tuto oblast nazýváme *slepá oblast, protože* vyjadřuje to, že já o některých svých vlastnostech nevím, jsou však viditelné z pohledu druhých.
* **Co o sobě nevím ani já ani ostatní** – to je *neznámá oblast*, která vyjadřuje to, že jisté skutečnosti nejsou známe mě ani ostatním lidem.

Uvědomění si těchto oblastí může sehrát důležitou úlohu v procesu komunikace. Oblasti neexistují odděleně od sebe, naopak jsou na sobě závislé. Rozšíření jedné z nich znamená zmenšení ostatních. **Pro efektivní komunikaci je dobré, když je co největší naše veřejná oblast.** Znamená to, že naše motivace a chování jsou jasné nám i našemu okolí, takže jsme dobře „čitelní“. Nemáme problém domluvit se s lidmi, nemáme mnoho konfliktů, dokážeme akceptovat zpětnou vazbu.

Ty aspekty našeho Já, které ostatní lidé vnímají, ale pro nás jsou „utajené“, se nacházejí v *tzv. slepé oblasti*. Jde *č*asto o nepříliš příznivé osobnostní charakteristiky, které si nepřipouštíme. Může jít i o důsledek toho, že si málo všímáme toho, jak působíme na druhé, respektive jak okolí reaguje na nás. Proto **je potřeba být otevření zpětné vazbě a tím zmenšovat slepou oblast.**

Někdy však svoji motivaci a prožívání před druhými skrýváme, ať už nás k tomu vedou různé důvody (obava z odmítnutí či nepochopení, intimní věci apod.), pak jde o *skrytou oblast.* Může jít o věci, které skutečně patří do oblasti soukromí, ale pokud jich je mnoho, stává se člověk špatně „čitelným“ a ostatní většinou nevědí, jak se k němu mají chovat, vzniká vzájemná nejistota. *Skrytá oblast je spíše břemenem a postupné otevírání se druhým je předpokladem pro osobní růst a spokojenost*. **Důležitá je v tomto směru je práce na sobě** a důvera, kterou můžeme získat, když zjistíme, že nás lidé akceptují, i když nejsme stoprocentní. **Pokud se zbavíme úzkosti a napětí, dokážeme tuto skrytou oblast postupně zmenšovat.**

*Neznámá oblast* je reprezentovaná potlačenými a zapomenutými zážitky, city, touhami, ale také nerozvinutým potenciálem, o kterém ani druzí ani my sami nevíme. **V nečekaných situacích se ovšem může onen nerozvinutý potenciál projevit** a stát se další součástí naší osobnostní výbavy.

Cílem sebereflexe podle Johariho okna je lepší a pohodovější komunikace s druhými lidmi. Je možné jí dosáhnout, když rozšíříme svou „veřejnou oblast“ a zmenšíme oblasti ostatní.

**Otázky k zamyšlení**

|  |
| --- |
| Porozuměli jste způsobu sebereflexe, který nabízí „Johariho okno“?  Když se tímto způsobem podíváte sám/sama na sebe, uvědomujete si, co máte ve své skryté oblasti? Zkuste se zamyslet i nad oblastí slepou a neznámou.  Máte představu, jakým způsobem byste mohli dosáhnout rozšíření své veřejné oblasti? |

**Shrnutí**

Komunikace je nejen o předávání informací, ale také o sdílení pocitů, názorů a přesvědčení s druhými lidmi. Pro každého člověka může být komunikace zdrojem stresu, ale když zvolíme otevřenou efektivní komunikaci a asertivní postupy, můžeme z velké míry předejít jeho zvyšování a rozvinutí syndromu vyhoření. Otevřená komunikace je vhodné i pro ty, se kterými komunikujeme, protože jim umožňuje lépe nám porozumět a nesnižuje jejich sebeúctu. K poctivému a zároveň efektivnímu přístupu učitele ke své komunikaci patří také sebereflexe, při níž je cílem porozumění tomu, jak nás vidí druzí lidé a zároveň rozříření „veřejné oblasti“ našeho Já.

**Slovníček pojmů, klíčová slova**

Komunikace, komunikační kontext, efektivní komunikace, empatická reakce, asertivita, „já- výroky“ a „ty-výroky“, komunikační zlozvyky, sebereflexe učitele

**Kontrolní otázky**

1. Definujte pojem komunikace.
2. Popište význam komunikačního kontextu.
3. Vysvětlete, jak souvisí náš způsob komunikace s naší duševní hygienou.
4. Představte pojem asertivita a uveďte příklady asertivního chování.
5. Uveďte příklady vhodného využití tzv. „já- výroků“.
6. Popište hlavní zlozvyky v komunikaci toho, kdo sděluje i toho, kdo naslouchá.
7. Vysvětlete, k čemu může být užitečný koncept tzv.Johariha okna.