

**ÚVOD DO STUDIA PSYCHOLOGIE**  
pro posluchače speciální pedagogiky

**Evžen Řehulka**

**PAIDO**

63. publikace

# **ÚVOD DO STUDIA PSYCHOLOGIE**

pro posluchače speciální pedagogiky

**Evžen Řehulka**

**Paido • edice pedagogické literatury**

Recenzovali: PhDr. Liduška Osecká, CSc.  
doc. PhDr. Josef Viewegh, CSc.

© doc. PhDr. Evžen Řehulka, CSc.  
© Paido • edice pedagogické literatury  
Druhé vydání

**ISBN 80-85931-46-X**

## **PŘEDMLUVA**

Nabízíme posluchačům speciální pedagogiky učební text, který se pokouší shrnout hlavní poznatky z psychologie, které by měl speciální pedagog znát. Vycházíme z toho, že speciální pedagogové jsou vázáni hlavně na školské prostředí a jsou většinou svou praxí a svými zkušenostmi na školskou problematiku napojeni. Proto jsme se snažili do tohoto textu dát především ty informace, které získává každý student na pedagogické fakultě a které lze dělit na poznatky z obecné psychologie a psychologie osobnosti, poznatky z psychologie vývojové, sociální a pedagogické. Znalost těchto psychologických disciplín patří k základům pedagogické kvalifikace. U textu z obecné psychologie jsme ještě zčásti přihlédli k patologickým fenoménům, s nimiž se speciální pedagog může setkat.

Při práci s tímto studijním textem jsme předpokládali, že se student bude účastnit přednášek, seminářů a konzultací, kde bude učební látka dále analyzována, vykládána a diskutována. Prezentovaný text není souborem nevyvratitelných faktů, ale měl by sloužit hlavně jako východisko k promýšlení psychologických otázek. Považujeme toto vydání v podstatě za experimentální, a to jak z hlediska koncepce, tak rozsahu. Koncepce by se měla vyhraňovat podle mezipředmětových vztahů, v nichž se studium speciální pedagogiky realizuje, a rozsah by měl být jednoznačně obsáhlejší, neboť jsme přesvědčeni, že znalost psychologie je pro speciálního pedagoga jedním ze základů jeho kvalifikace.

I když tento učební text má pouze kompilační charakter, je si autor vědom, že jako v každé práci, lze i zde najít rezervy, a proto bude vděčen za každou připomínku a kritický názor.



# ÚVOD DO OBECNÉ PSYCHOLOGIE A PSYCHOLOGIE OSOBNOSTI

Součástí každého zaměstnání, kde pracujeme s lidmi, jsou poznatky z psychologie, které se významnou mírou podílejí na efektivitě a úspěšnosti této práce. U některých profesí je psychologické vzdělání samozřejmou složkou jejich kvalifikace a v dnešní době si již nedokážeme představit učitele nebo vychovatele bez znalostí psychologie.

Poznatky z psychologie bývaly dříve obsaženy buď přímo v pedagogice nebo ve filozofii, či v některých disciplínách, v nichž bychom je již nyní asi nehledali, jako např. v rétorice atp. Mnoho psychologických poznatků se také nacházelo v medicíně, kde se lékaři setkávali hlavně s narušenou psychikou nebo se vztahem mezi různými tělesnými poškozeními a jejich odrazem v psychologii člověka. Mnoho starých myslitelů si také dobře uvědomovalo působení psychických faktorů na tělesné projevy, což jsou myšlenky, jejichž význam si nyní znovu uvědomujeme. Můžeme říci, že v dnešní době jsou základní vědomosti z psychologie nutné pro každého moderního člověka, který chce uvědoměle žít mezi lidmi a rozumět sám sobě.

Psychologie je věda, jež jako málokterá ve svém vývoji čerpala z množství jiných vědních oborů, a to jak přírodovědných tak společenských vědních.

Psychologie nemohla při svém bádání neakceptovat materiální stránku psychické činnosti, která ji také bezesporu určuje. Studium psychologie vyžaduje nejen znalosti o stavbě a funkci nervového systému, ale solidní poznatky ze současné psychologie se nemohou neopírat o studium biologie, biochemie, histologie, normální a patologické fyziologie a některých lékařských klinických oborů, jako je psychiatrie, neurologie, vnitřní lékařství atd.

Psychiku však nemůžeme redukovat pouze na materiální pochody v organismu (potom by vlastně psychologie jako věda byla zbytečná), ale musíme ještě studovat vliv sociálního prostředí. Psychická činnost člověka je nejen výrazem jeho začlenění do společnosti, ale sociální podmínky jsou pro psychiku také nejdůležitějším podnětem. Lidská společnost formuje (záměrně i nezáměrně) psychiku a člověk zase zpětně do života společnosti zasahuje.

Tyto vztahy jsou značně složité a v současné psychologii nejsou jednoznačně vyřešeny, neboť do jejich zkoumání se promítají různá filozofická východiska jednotlivých badatelů. Jinak bude chápat psychickou činnost např. nábožensky orientovaný vědec, který považuje duši za stvořenou a nesmrtelnou, a jinak bude vykládat psychické jevy člověk, který je přesvědčen o materiálním základě světa. Všechny tyto problémy si musíme uvědomovat, jestliže se chceme zabývat základními otázkami psychologie. Jde však o oblast značně komplikovanou, které se věnují základní teoretické psychologické obory a na něž v našem textu nebude bohužel místo. Jejich řešení však nebude bezprostředně nutné pro výklad poznatků, kterými se zde budeme zabývat, neboť hlavní pojmy obecné psychologie a psychologie osobnosti v tom rozsahu, v jakém je zde uvádíme, nejsou rozdílnými filozofickými hledisky příliš ovlivněny.

V následujících řádcích půjde především o to, abychom se správně naučili používat základní psychologickou terminologii. Tuto terminologii by měl speciální pedagog dobře znát, a to z několika důvodů. Jednak aby porozuměl popisu psychologických mechanismů jednotlivých poruch a zvláštností, které jsou předmětem jeho práce a mohl v těchto vědeckých pojmech uvažovat a myslet, a dále, aby mohl pomoci této terminologie komunikovat s ostatními pedagogy, ale také s psychology, lékaři atd.

Vědecká disciplína, která je označovaná jako **psychologie**, patří do věd o člověku a může být vymezena jako věda, která studuje chování a prožívání živých bytostí (HYHLÍK, F. - NAKONEČNÝ, M. 1977).

**Chováním** rozumíme takovou aktivitu jedince, kterou může pozorovat druhá osoba nebo ji mohou registrovat laboratorní přístroje. J. ŠTEFANOVIČ (1974) uvádí tyto projevy chování:

- a) **Reakce**, tj. činnost svalů a žláz s vnitřní sekrecí, které fungují na vrozeném (tj. nenaučeném) základě. Jsou to hlavně nepodmíněné reflexy a instinkty.
- b) **Odovědi**, tj. činnost svalů a žláz s vnitřní sekrecí fungujících na naučeném (tedy nikoli vrozeném) základě. Jsou to např. návyky a všechno další chování, které je výsledkem dřívější osobní zkušenosti.
- c) **Jednání**, tj. všechna činnost, kterou člověk vykonává uvědoměle.
- d) **Vnější výraz**, tj. změny tváře, vegetativní změny (změny dechu, tepu, pocení atp.), pantomimika, gestikulace atd.
- e) **Řeč** (tzv. verbální chování), kdy si všímáme jak obsahové stránky řeči (co říká), tak stránky formální (jak to říká).

Jestliže chování chápeme jako vnější projevy psychické činnosti a můžeme je pozorovat jak u člověka, tak u zvířat, potom **prožíváním** rozumíme všechny vnitřní zážitky při této psychické činnosti, které si člověk uvědomuje. Prožívání je tedy naprosto subjektivní a jedinečné. I když se prožívání člověka projevuje navenek v jeho chování, není to výraz prožívání celé, neboť prožívání se ve svém celku nedá zpravidla úplně chováním vyjádřit. Obsah svého prožívání člověk nedokáže zcela sdělit ani řečí.

Existuje psychologická koncepce, která rezignuje na zkoumání fenoménů prožívání právě pro jejich subjektivnost a obtížnou měřitelnost. Chápe psychologii pouze jako vědu o chování. Tento psychologický směr se nazývá **behaviorismus** a rozšířil se hlavně v USA.

Protože předmětem psychologie jsou psychické jevy, které můžeme souhrnně označit jako psychiku, uveďme si ještě jejich hlavní znaky, jak je ve své učebnici uvádějí ČÁP, J. ad. (1992):

1. Organem psychiky je mozek a psychické jevy jsou funkcí mozku.
2. Psychické jevy se formují ve společnosti, zvláště působením výchovy.
3. Psychické jevy umožňují člověku poznávat svět a působit na něj.

**Psychika** představuje nejvyšší formu regulace a autoregulace člověka. Psychiku nemá jen člověk, ale je určitým regulačním mechanismem i u zvířat. Nejvyšší kvalita psychické činnosti, která je dána pouze člověku, je vědomí. Psychika je tedy širší pojem než vědomí.

**Vědomí** se v psychologii chápe především jako uvědomování si svého prožívání, tedy zejména uvědomování si sebe sama a okolního světa. Někteří autoři definují vědomí filozoficky jako uvědoměné bytí. Člověk si dokáže uvědomovat sama sebe jako subjekt činnosti, uvědomuje si své chování a prožívání, vyděluje se jako svébytná jednotka a uvědomuje si také vlastní existenci. Všechny psychické jevy však nejsou plně vědomé, existují také jevy polovědomé až nevědomé. Obsah vědomí je velmi proměnlivý a jeho části si neuvědomujeme stejně zřetelně. Vědomí je možno charakterizovat ještě mírou vigility (vigilance), tj. mírou bdělosti. Bdělost vyjadřuje stav aktivace od plné jasnosti a zřetelnosti, přes uvolněnou bdělost k zastřenému vědomí a ospalosti až případně k hlubokému bezvědomí (koma), kdy člověk nereaguje ani na bolestivé podněty. Vedle těchto kvantitativních změn vědomí můžeme rozeznávat i změny kvalitativní. Takovými změnami vědomí je např. spánek nebo hypnóza.

Další náš postup v tomto stručném textu budeme strukturovat tak, že všechny základní pojmy obecné psychologie a psychologie osobnosti s jejich jednoduchým výkladem budeme orientovat na dva hlavní okruhy, a to na

**I. psychologii osobnosti**

**II. psychologii poznávání.**

## **I. PSYCHOLOGIE OSOBNOSTI**

Pro další výklad si jako výchozí termín zvolíme kategorii osobnost. Slovem "osobnost" v běžné řeči označujeme obvykle nějakého významného člověka. V psychologii má tento pojem speciálnější význam. Osobností rozumíme v podstatě každého člověka, který si je vědom sám sebe, což znamená, že tento člověk o sobě mluví v 1. osobě čísla jednotného ("já chci", "já nechci" atp.). Z tohoto hlediska - jak později uvidíme v textu z vývojové psychologie - můžeme říci, že u psychicky normálního dítěte můžeme začít mluvit o osobnosti asi kolem 3. roku věku. Pod označením **osobnost** chápeme obvykle jednotu psychického života člověka, který v sobě organicky integruje celou svou psychickou činnost, jež je podmíněna individuálními tělesnými a sociálními faktory. V této souvislosti mluvíme o biologické a sociokulturní determinaci osobnosti nebo také o **endogenních** a **exogenních** faktorech. K endogenním činitelům řadíme:

1. to, co je zděděno od rodičů a prarodičů (heredita, dědičnost)
2. to, co se stane se zárodečnou buňkou před oplozením (mutace)
3. to, co se stane s organismem mezi oplozením a porodem kongenitálně (např. různá onemocnění matky)
4. poruchy organismu po narození (onemocnění, stárnutí atd.)



Mezi exogenní činitele patří faktory, které formují osobnost hlavně mechanismem učení a kde se promítly vlivy výchovy, užšího i širšího sociálního prostředí, kultury atd.

V současné psychologii nacházíme řadu různých přístupů k pojímání osobnosti. Za nejzávažnější lze podle K. BALCARA (1983) pokládat pojetí

- a) **nomotetické** (nomos = zákon) vyžadující vystižení a vysvětlení osobnosti pojmy a zákonitostmi obecně platnými, společnými všem lidem,
- b) **idiografické** (idios = vlastní) vycházející z očekávání tak podstatných rozdílů mezi lidmi, že je nelze dostatečně vyjádřit obecnými pojmy a je proto nutno hledat pojmy a zákonitosti jedinečné, platné pro právě zkoumaného jedince.

S termínem osobnost souvisí také pojem **Jáství**, který vyjadřuje uvědomování si sebe sama, svého já, především v diferencii od zevního světa. Jáství podle V. VONDRÁČKA (1970) zahrnuje:

- **vědomí rozdílu já a ne-já**
- **vědomí činnosti**
- **vědomí identity (jsem týž dnes jako včera a v dětství)**
- **vědomí jedinečnosti (jsem jen jeden)**

Osobnost člověka je v centru zájmu každého, kdo chce působit na druhého člověka nebo ho nějak ovlivňovat či formovat. Tak např. vychovatel se musí zabývat osobností objektu svého výchovného působení, neboť výchova znamená psychologicky v podstatě formování osobnosti. Psychologie nám pomáhá při poznání osobnosti a umožňuje nám zjištění kapacit jejich jednotlivých složek, ukazuje nám jejich strukturu, dynamiku a genezi, na základě čehož můžeme uvažovat o změnách v osobnosti a o její perspektivě. Podívejme se nyní, jak lze osobnost poznávat.

Především však musíme konstatovat, že profesionálním **poznáváním osobnosti** se zabývá kvalifikovaný psycholog. Psychologické vyšetření osobnosti je poměrně náročná a zcela odborná práce. Průběh a závěry psychologického vyšetření jsou zpravidla určovány požadavky, pro které se vyšetření provádí. Mohou to být účely poradenské, zdravotnické, pracovní a mnohé další. Psycholog si sám pro toto vyšetření volí psychologické diagnostické metody a za závěry psychologického vyšetření nese plnou odpovědnost.

Poznání osobnosti člověka však provádí laicky každý člověk, neboť všichni si vytváříme názory o druhých, snažíme se je poznat, chápat jejich jednání, případně je ovlivňovat. Rodiče poznávají své děti, učitelé žáky, nadřízení podřízené (ale i naopak), poznávají se partneři, přátelé. Tyto postupy poznávání osobnosti druhého (ale i své vlastní) jsou založeny na zkušenosti, intuici a na různých psychologických znalostech. V této souvislosti mluvíme někdy o tzv. implicitní psychologii. Laické poznávání osobnosti bychom neměli zlehčovat, neboť často může dojít k velmi podstatným a pravdivým závěrům. Jeho nedostatkem však je subjektivnost a zpravidla nemožnost dokázat opodstatněnost a všeobecnou použitelnost postupů, kterých hodnotitel použil.

Při posuzování osobnosti člověka musíme dbát také na to, abychom mohli sledovat daného jedince delší dobu (týdny, měsíce) a také v různém prostředí, neboť odlišné situace vyvolávají jiné vzorce chování a projevují se zde další osobnostní vlastnosti.

Pro popis osobnosti je výhodné si zvolit nějaké teoretické schéma, pomocí kterého vytvoříme určitou strukturu osobnosti a současně systém pro naše poznávání. Těchto systémů je mnoho a záleží hlavně na tom, z jaké psychologické koncepce vycházejí.

Pro naše potřeby použijeme rozšířeného schématu poznávání osobnosti, kde si budeme v podstatě odpovídat na čtyři otázky, a to:

1. **Co člověk chce** - zde se budeme zajímat o zaměřenost osobnosti člověka, o jeho vnitřní "hnací síly", které usměrňují a zaměřují jeho jednání a prožívání, tedy o motivaci.
2. **Co člověk může** - tady se ptáme na schopnosti a vlohy, na talent a nadání a na všechno to, co podmiňuje úspěšné a správné zvládnutí určité činnosti.
3. **Jak člověk reaguje** - tady se chceme dovědět co nejvíce o temperamentu člověka a o jeho citových (emocionálních) reakcích.
4. **Jaký člověk je** - zde zjišťujeme informace o charakteru a volných vlastnostech, s určitým zjednodušením můžeme říci, že v tomto případě zkoumáme povahu člověka.

Nyní se podíváme podrobněji na jednotlivé psychologické fenomény, jejichž výčet jsme provedli při popisu osobnosti. Tedy:

## Ad 1) Okruh zaměřenosti osobnosti

Jestliže chceme v psychologii studovat zaměřenost osobnosti, dostáváme se k problematice motivace. **Motivace** se zabývá příčinami jednání, neboli zkoumá motivy (pohnutky) jednání člověka. V podstatě můžeme říci, že kdykoli si při snaze o pochopení lidského chování klademe otázku "proč?", ptáme se na motivaci. Motivacy určují nejen směr lidského jednání, ale i jeho intenzitu a průběh. Člověk sice většinou jedná na základě uvědomělých motivů, ale také velmi často si své pohnutky k určitému jednání plně neuvědomuje. V některých případech si nedokáže přímou souvislost mezi svým jednáním a jeho motivací objasnit vůbec. Uvažovat o motivaci cizího jednání je velmi náročné a v každém případě bychom se měli vyvarovat unáhlených a zjednodušujících soudů.

Motivace může být vzbuzována buď vnitřními podněty, tj. potřebami, nebo vnějšími pobídkami, které označujeme jako incentive. Ilustrovat to můžeme tak, že např. veškeré jednání směřující k jídlu (mytí rukou, hledání klidného místa,

úvaha o tom, mám-li dost peněz atd.) může být vyvoláno buď hladem (potřeba), nebo lákavou a chutnou potravou (incentiva). Zdroje lidské motivace jsou velmi rozmanité. Zpravidla zde rozeznáváme:

- a) **potřeby**
- b) **zájmy**
- c) **ideály**
- d) **hodnoty**

**Potřeby** chápeme jako prožívaný nebo pociťovaný nedostatek či nadbytek něčeho, co je důležité pro život jedince. Potřeby nejčastěji dělíme na:

1. **Základní biologické potřeby** - kam patří potřeby potravy, tekutin, vzduchu, tepla, potřebu vyměšování, spánku a odpočinku, potřebu pohybu, potřebu sexuální a rodičovskou atd. Tyto potřeby jsou životně důležité, ale v normální situaci je jejich uspokojování ovlivňováno společenskými normami.
2. **Společenské potřeby** - mezi ně patří především potřeba společenského styku a uplatnění, potřeba bezpečí, citové odezvy, potřeba jistoty, potřeby poznávací a estetické.

Mnoho psychologů provádí klasifikace potřeb podle různých kritérií. Velmi známá je koncepce amerického psychologa A. MASLOWA, který potřeby hierarchicky uspořádal podle naléhavosti jejich uspokojování. Vyšší potřeby se aktualizují jen tehdy, jsou-li uspokojeny potřeby nižší. Výčet takto seřazených potřeb je následující (podle HYHLÍK, F., NAKONEČNÝ, M. 1977):

1. **fyzilogické potřeby** (základní potřeby, související s porušenou homeostázou, tedy např. potřeba vzduchu, jídla, tekutin, tepla atd.)
2. **potřeby bezpečí** vystupující v situacích ztráty životní jistoty
3. **potřeby sounáležitosti a lásky** (náležet k nějaké skupině, být někým milován)
4. **potřeba uznání** (být obdivován a uznáván, mít kompetenci a respekt)
5. **potřeba sebeaktualizace** (potřeba realizovat svou individualitu, tj. své schopnosti a záměry)

Výchova by měla vést člověka k tomu, aby přiměřeně uspokojoval své potřeby v souladu se svým fyzickým i psychologickým rozvojem. Neuspokojování potřeb může vést ke strádání a je-li toto neuspokojování dlouhodobé, může dojít k závažnému poškození, a to nejen v případě potřeb biologických.

**Zájmy** většinou charakterizujeme jako trvalejší kladný vztah člověka v určité oblasti předmětů nebo činností. F. HYHLÍK a M. NAKONEČNÝ (1977) citují z odborné literatury čtyři možné typy definic zájmu (podle D. E. Supera):

1. zájmy vyjádřené (zájem je to, co dotazovaný považuje za zajímavé)
2. zájmy manifestované (zájem je to, čemu člověk dává přednost)
3. zájmy testové (zájem je to, nač v experimentální situaci subjekt upíná pozornost, co vidí, slyší, co si zapamatovává)
4. zájmy inventované (zájem je to, co je statisticky vyanalyzováno z odpovědí subjektu na řadu položených otázek, které se týkají oblíbenosti různých činností a předmětů)

Dále tyto autoři citují R. B. Cattella, který rozlišuje následující indikátory zájmu:

1. preference a projekce v testech a dotaznících
2. pohotovost vynaložit čas, peníze a námahu, jakož i podstoupit riziko
3. informovanost, zběhlost a zručnost v určitém oboru nebo oblasti činnosti
4. koncentrace pozornosti a míra zapamatování prvků v určité oblasti, akcentace ve vnímání a zmenšování doby volby při nabízeném výběru
5. afektivní vzrušení se svými fyziologickými korelátami (frekvence pulsů, svalové napětí atd.)

Zájmy jsou velmi silným motivem a výrazně člověka aktivizují a tím rozvíjejí jeho schopnosti. Zájmy můžeme rozlišovat podle oblasti zaměření (technické, sportovní atd.) i podle stálosti, pestrosti, proměnlivosti atd.

**Ideály** chápeme ve vztahu k osobnosti jako vzorové cíle či příklady. Ideálem mohou být nejen určité osobnosti, ale i různé normy a pravidla chování a také určité myšlenky a ideje. Každý člověk má nějaké ideály, ať již si to uvědomuje nebo ne. Důležité je poznávat ideály z hlediska jejich obsahu, který můžeme analyzovat podle určitých eticko-společenských kritérií. V tomto smyslu ideály nejen charakterizují zaměřenost, ale současně vyjadřují morální profil člověka.

**Hodnoty** jsou vyjádřením názoru na to, co je žádoucí, dobré, a co nežádoucí, zlé. Hodnota je vždy nějaká vlastnost předmětu, jevu, bytosti, situace nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním motivačních činitelů (zájmů, potřeb) jedince. U osobnosti můžeme mluvit o tzv. hodnotové orientaci, tedy o určitém pořadí hodnot, které má rozhodující a často konečnou úlohu v zásadních vztazích ke světu a lidem. Hodnoty vyjadřují celkový životní smysl osobnosti člověka a zejména jejich prostřednictvím můžeme uvažovat o budoucnosti osobnosti a rozumět jejím životním plánům.

## Ad 2) Okruh schopností osobnosti

**Schopnosti** chápeme jako vlastnosti osobnosti, které jsou podmínkou správného a úspěšného vykonávání určité činnosti. Člověk se nerodí s hotovými schopnostmi, ale tyto schopnosti se vytvářejí v činnosti, tedy při hře, učení, sportu a práci. Schopnosti můžeme dělit na percepční (schopnosti vnímání), psychomotorické a intelektové.

Vrozenými strukturami pro rozvoj schopností jsou tzv. **vlohy** (dispozice), což jsou určité anatomicko-fyziologické zvláštnosti organismu (např. pro hudební schopnost je vlohou kvalita sluchového analyzátoru atp.). Vlohy samy o sobě

schopnosti neurčují. Nebude-li člověk, který má přirozené vlohy, vykonávat příslušnou činnost, schopnosti se u něho neprojeví.

Mezi lidmi jsou značné rozdíly ve schopnostech, a to jak v jejich skladbě (jaké schopnosti mají, tedy kvalitativní hledisko), tak v jejich míře (jak jsou schopnosti výrazné, tedy hledisko kvantitativní). Podle stupně rozvoje schopností mluvíme o nadání, talentu až genialitě. Nadáním označujeme souhrn schopností určitého druhu, který umožňuje pozoruhodné, nadprůměrné výkony v dané oblasti činnosti. Talentem nazýváme zvláště vysoce rozvinutý souhrn schopností, které umožňují dosáhnout vynikajících výkonů. Genialitou označujeme mimořádně veliký talent, který umožňuje vytvořit vrcholná až epochální díla. V jiném použití se s pojmy nadání a talent můžeme setkat tak, že nadání se chápe jako nadprůměrné vlohy, a podobně talentem se rozumí vysoká míra schopností. Schopnosti mají také různou míru obecnosti, takže můžeme mluvit o obecných schopnostech, které se projevují při vykonávání mnoha různých činností, a o schopnostech speciálních, které se vážou k určitým specifickým činnostem.

Nejpopulárnější obecnou schopností je **inteligence**, která se obvykle definuje jako obecná rozumová schopnost podmiňující rychlé, správné a účelné nacházení vztahů mezi věcmi a jevy. Konkrétnější je definice inteligence od autora známého a velmi často používaného inteligenčního testu D. WECHSLERA (1948), který říká, že inteligence je úhrnná nebo globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a vypořádat se účinně se svým okolím. Podobně známý anglický psycholog H. J. EYSENCK (1953) uvádí následující znaky inteligentního chování:

- dobrá orientace a dobré myšlení, tj. soudnost, pohotovost a přesné vyjadřování
- ostré vnímání a dobrá paměť, tj. pohotovost a přesné vybavování informací z paměti
- koncentrované zaměření na daný objekt činnosti s pružným, rychlým a správným myšlením

Inteligence však není totožná se souhrnem schopností, neboť (C. WECHSLER, podle F. Hyhlíka a M. Nakonečného, 1977):

- inteligentní chování není funkcí počtu schopností nebo jejich kvalit, ale také jejich konfigurace
- inteligentní chování je ovlivněno také mimointelektovými faktory
- nadbytek určité schopnosti nepřispívá k účinnosti celého chování. Inteligenci měří psychologové pomocí inteligenčních testů v jednotkách IQ (intelligenční kvocient). Inteligenční kvocient se vypočítá jako poměr mezi tzv. věkem mentálním (který je dán úspěšností v plnění testových úkolů) a věkem fyzickým (kalendářním) a tento výsledek se násobí stem. Pokud testovaná osoba úspěšně splní úkoly odpovídající jejímu věku, rovná se její IQ 100.

**Hodnoty IQ uvádí následující tabulka (ŠVANCARA, J. a kol. 1971):**

IQ	Klasifikace	% populace
130 a výše	značně nadprůměrná	2,2
120 - 129	nadprůměrná	6,7
110 - 119	mírně nadprůměrná	16,1
90 - 109	průměrná	50,0
80 - 89	podprůměrná	16,1
70 - 79	hraniční inferiorita	6,7
69 až níže	slabomyslnost	2,2

Měření schopností, zejména inteligence, pomocí psychologických testů je odborná psychologická práce a má ji vykonávat pouze psycholog, který za ni nese plnou odpovědnost. Jakékoli zkoumání schopností pomocí psychologických testů, které neprovádí psycholog, je nekompetentní a výsledky tohoto měření by neměly vést k nějakým opatřením při práci s lidmi či při výchově.

### Ad 3) Okruh temperamentových a citových vlastností osobnosti

S charakterem je specifickým způsobem spojen **temperament** člověka, a to v tom smyslu, že jestliže charakter vyjadřuje psychický obsah základních mravních kvalit osobnosti, které v poslední instanci regulují jednání člověka a jeho prožívání světa, potom formu těchto obsahů určuje temperament. Můžeme také říci, že temperament vyjadřuje dynamické vlastnosti osobnosti, tedy dynamiku celého chování a prožívání. Dynamikou chování a prožívání se rozumí zejména tempo průběhu a střídání psychických procesů, stavů, činností a jednání, a jejich intenzita, tedy konkrétně takové vlastnosti, jako je např. citová vzrušivost, snadnost střídání citů, impulsivnost či naopak pomalost a pasivita.

Temperament je určován vrozenými vlastnostmi nervové soustavy a můžeme tedy říci, že má vrozený základ. Na základě výchovného působení je však možno naučit jedince temperamentové projevy ovládat a kontrolovat. Temperamentové vlastnosti jsou též překrývány vlastnostmi charakteru.

O projevy temperamentu v chování člověka se již badatelé zajímali v dávné historii. Velmi známá je typologie lidí podle temperamentu, jejíž vznik je spojován se starověkým řeckým lékařstvím, konkrétně se jménem lékaře HIPPOKRATA (žil v 5. - 4. stol. před Kr.). I když tato koncepce má již jen cenu historickou, jsou její hlavní pojmy využívány také v některých nových teoriích a ve svých obecných rysech vešla natolik do širokého povědomí, že se tady o ní zmiňujeme. Mluví se zde o tzv. **sangviniku**, který je chápán jako čilý, veselý, společenský, ale také může být nestálý a lehkomyšlný.

Další typ je **choleric**, který se vyznačuje zvýšenou dráždivostí, rychlým vzestupem aktivity, konfliktností, zbrklostí, ale rovněž rychlým uklidněním a neodkladností v řešení daných úkolů. **Flegmatik** je rozvážný, pomalý, netečný, nenechá se snadno vzrušit ani uspěchat, podává zpravidla spolehlivý výkon. Temperamentový typ označovaný jako **melancholik** se vyznačuje přecitlivělostí, sklonem k smutnému citovému ladění, slabostí v reagování a malou vnější aktivitou, což však umožňuje schopnost vcítění a jemného reagování. Vidíme tedy, že každý typ temperamentu má určité kladné i záporné vlastnosti.

Tuto hippokratovskou koncepci typologie temperamentu rozpracoval také I. P. PAVLOV (1935) v souladu se svou teorií vyšší nervové činnosti (VNČ). Jednotlivé typy charakterizoval z hlediska vlastností základních nervových procesů podráždění a útlumu. Tyto vlastnosti byly síla, vyrovnanost a pohyblivost. Člověk se silnými nervovými procesy je odolný, správně a bez obtíží reaguje i na silné podněty. Nevadí mu rušivé prostředí a i v něm se dovede dobře soustředit na vykonávanou činnost. Naproti tomu pro jedince se slabými nervovými procesy jsou silné podněty nepříjemnou zátěží a k soustředěné pozornosti potřebuje klidné prostředí. Při vyrovnaných nervových procesech má člověk dostatečně silný útlum, dokáže dobře ovládnout neklid, ukáznit pohyby a mít pod kontrolou své emoce a jejich projevy. Opačně nevyrovnané nervové procesy znamenají slabší útlum a zejména slabší ovládnutí afektů. Pohyblivost nervových procesů se projevuje v tom, jak snadno a rychle korové buňky dokáží přejít od jednoho procesu k druhému, což umožňuje dobré přizpůsobování měnícím se podmínkám. Tato Pavlovova koncepce byla různými autory modifikována a je v současné době také často kritizována. Je však natolik rozšířena a využívána stále v některých vědních oborech, které sousedí s psychologií, jako je např. pedagogika, psychiatrie, neurologie atd., že jsme ji přes tyto všechny výhrady uvedli. Zvláště známé je znázornění této teorie v následujícím schématu:

TYP VNČ	Vlastnosti nervových procesů			Hippokratovské typy
	silný	vyrovnaný	rychlý (živý)	sangvinik
	silný	vyrovnaný	pomalý	flegmatik
	silný	nevyrovnaný		choleric
	slabý			melancholik

Při výchově je znalost temperamentových vlastností důležitá proto, abychom mohli kladné vlastnosti posilovat a využívat a záporné v jejich projevech zmírňovat. Základní přestavba temperamentu u člověka není v zásadě možná a výrazné zásahy do základních vlastností osobnosti mohou vést k poškození osobnosti.

Současně si musíme uvědomit, že většinu lidí není možné zařadit do určitého typu temperamentu a spíše se snažíme zjistit, v jakém stupni se určující vlastnosti toho kterého typu vyskytují a jak se vzájemně kombinují.

Řekli jsme již výše, že při studiu temperamentu se musíme zabývat také emocionalitou, neboť temperament ji ve formálních parametrech určuje. **Emoce (city)** jsou součástí prožívání osobnosti, které se projevuje jako plně subjektivní vztah člověka k tomu, co dělá a co poznává, přičemž základní dimenzí tohoto vztahu je příjemnost - nepříjemnost, event. přitahování nebo odpuzování. City mají jak svou stránku biologickou (na vzniku emocí se účastní některé struktury mozku a při jejich projevu můžeme registrovat fyziologické změny, např. v tepové frekvenci, krevním tlaku, dýchání, pocení, prokrvení kůže, což se projevuje zblednutím nebo zčervenáním atd.), tak stránku sociální, neboť výraz citů i citové hodnocení skutečnosti podléhá kulturním normám a zvyklostem a city tak plní také důležitou úlohu ve vztazích mezi lidmi.

Při analýze lidských citů bychom se měli zabývat jejich specifitami. Jsou podmíněny hlavně zvláštnostmi individuálních zkušeností v citovém životě, odlišnostmi ve fyziologických základech citů a typem osobnosti. Jako vlastností citů si můžeme všimnout (ŠTEFANOVIČ, J. 1974):

1. **Citlivostí či citové dráždivostí, vnímavostí (senzitivitě).** Vyjadřuje skutečnost, jak lehce vznikají u člověka nové city, resp. jak lehce se city dávají do pohybu.
2. **Citovost.** Označuje se jí stupeň rozvoje, šířka, bohatství nebo chudost citového života.

3. **Citová labilita/stabilita.** Vyjadřuje rychlost střídání citů v čase, jakož i míru ovlivňování jednání a chování člověka jeho city.
4. **Intenzita.** Označuje se jí hloubka, resp. mělkost, síla prožívaného citu.
5. **Citová zralost.** Označujeme jí míru rozumového (resp. rozumného) základu prožívaných citů a míru rovnováhy mezi rozumovou a citovou složkou v psychice.
6. **Citová ovlivnitelnost neboli sugestibilita.** Jak lehce člověk podléhá citové nákaze či jak snadno lze u něho vyvolávat a měnit city.
7. **Citová zranitelnost.** Míra citové odolnosti, zejména vůči podnětům, které vyvolávají záporné, nepříjemné city. Mluví se zde také někdy o přecitlivělosti.
8. **Stupeň citové ovladatelnosti.** Označujeme tak míru řízení, ovládnutí citového života.
9. **Výrazovost citů,** tj. jak se city projevují navenek v mimice, gestice, řeči atp.
10. **Citový optimismus nebo pesimismus.** Vyjadřuje tendenci k prožívání stenických (posilujících) nebo astenických (oslabujících) citů.

City můžeme různě dělit např. na city nižší, které jsou obvykle vývojově starší, a na city vyšší, které odrážejí vývoj společnosti a kultury. Do první skupiny citů patří např. tělesné city, které se váží na stav našeho organismu (emoce spojené s prožíváním hladu, bolesti, osvěžení atp.) a také citové reakce, kterými bezprostředně reagujeme na změny v našem prostředí (např. hněv, údiv, strach, radost, obdiv atd.). Již na přechodu k vyšším citům jsou citové vztahy, které vyjadřují prožívání k předmětům zvláštní hodnoty (a to kladné nebo záporné) a bývají zaměřeny do budoucnosti. Jako příklad zde můžeme uvést lásku k partnerovi, k dětem, k určité činnosti atd. a její varianty, jako je žárlivost, závist, odpor, obavy apod. Na vrcholu tohoto rozdělení jsou vyšší city, které také někdy můžeme označovat jako city společenského vědomí. Jsou typické pouze pro člověka a jsou výsledkem jeho socializace. K základním druhům těchto vyšších citů patří city intelektuální, estetické, etické a sociální.

Důležitou a zajímavou emoci je **strach**, který je normální reakcí na skutečné nebezpečí nebo ohrožení. Je to nelibý, nepříjemný prožitek zpravidla doprovázený neurovegetativními změnami (zblednutím, bušením srdce, zvýšením krevního tlaku atd.). Zajímavé je, že strach může vzbuzovat i příjemné vzrušení a někteří lidé ho vyhledávají (např. horory!). Strach musíme odlišovat od **úzkosti** (anxiety). Hlavní rozlišovací znak spočívá v tom, že strach má předmět, zatímco úzkost předmět nemá a je difúzní obavou před něčím neurčitým. Úzkost je velmi často projevem neurózy. Jestliže je strach tak intenzivní, že narušuje normální existenci člověka, mluvíme o patologickém strachu, tj. o **fobii**. Jedinec si je většinou vědom nesmyslnosti síly svého strachu, ale nedovede se ho zbavit.

Fobie se potom označují tak, že se slovo označující předmět strachu v řečtině dává před slovo fobie (např. klaustrofobie = strach ze zavřených místností, aichmofobie = strach z ostrých předmětů, agorafobie = strach z velkých prostranství atd.). U fobie je strach doprovázen úzkostí.

City člověka mají také některé specifické formy, z nichž bychom měli především upozornit na afekt a náladu. **Afekt** chápeme jako rychle vznikající citové vzplanutí, které je prudké, silné a poměrně krátkodobé. Bývá doprovázeno výraznými změnami v chování a změnami fyziologickými. Po afektu nastává vyčerpání. Člověk se může v afektu dopustit nerozvážných činů. Jako příklad můžeme uvést afekt vzteku, hanby, strachu atd.

Jestliže afekt je prudká reakce, potom **nálada** je relativně trvalý citový stav, který ovlivňuje a podbarvuje psychické ladění osobnosti a vytváří kulisu pro aktuální psychické dění. U nálady můžeme rozlišovat:

- intenzitu
- délku trvání
- vztah k podnětům, které náladu vyvolaly
- možnosti změny, přerušení nálady
- vliv nálady na ostatní duševní dění

V psychopatologii rozeznáváme různé chorobné nálady, z nichž nejčastější podle V. VONDRÁČKA (1970) jsou:

- **euforie** (spokojená, blažená nálada, s kladným emočním přízvukem bez výraznějšího ovlivnění aktivity)
- **manická nálada** (veselá, bývá zvýšená dynamogenie, zvýšené tempo řeči i jednání, promptní a výrazné reakce na všechny zevní podněty)
- **expanzivní nálada** (v popředí je zvýšené sebevědomí se vzrůstem aktivity, stálé zasahování do okolí)
- **exaltovaná, extatická nálada** (subjektivně vystupňované prožívání pocitu nadšení, štěstí, aktivita může být zvýšena jednostranně, reakce na podněty nesouvisející s emočně nabitými představami mohou být utlumeny)
- **apatie - lhostejnost** (potlačení emoční reaktivity, což jedinec hodnotí většinou nepříznivě, bývá snížena dynamogenie i celková aktivita)
- **depresivní nálada** (smutná, s výrazným přízvukem nelibým, s pesimistickým pohledem až životní negací, s výrazným útlumem aktivity i dynamogenie)
- **úzkostná, anxiózní nálada** (emoční přízvuk nelibý, převažuje pocit napětí, bývají obavy, očekávání neštěstí bezprostředně hrozícího, současně zvýšení aktivity různého stupně ve směru těchto dominujících myšlenek, současně s inhibicí (útlumem) aktivity ostatní)
- **dráždivá nálada** (se zvýšenou pohotovostí k emocím vzteku a k agresivním reakcím)
- **bezradná nálada** (v popředí je prožitek neschopnosti vyznat se v situaci, emoční přízvuk je nelibý)
- **morózní nálada** (nevrlá, bývají depresivní a zlostné reakce bez zvýšení aktivity)

- **rezonantní nálada** (reaguje se zlobnými afekty)

I když temperament a emocionalita jsou úzce vázány na biologickou základnu osobnosti jsou - v případě, že nejde o patologické stavy nebo stresové situace - plně modifikovatelné vlastní vůlí člověka a působením výchovy.

#### Ad 4) Okruh charakterově volných vlastností osobnosti

**Charakter** představuje souhrn těch vlastností osobnosti, jež se projevují v společensko-mravní stránce chování a jednání člověka. M. NAKONEČNÝ (1993) správně upozorňuje, že musíme rozlišovat dvojí užívání pojmu charakter v psychologii:

1. v čistě psychologickém smyslu vyjadřuje "individuální zvláštnosti člověka",
2. ve smyslu "morálního charakteru" vyjadřuje pohotovost člověka jednat podle určitých etických principů.

Výstižně vyjadřuje podstatu charakteru významný psycholog Allport, když říká, že je to "zhodnocená osobnost". Pojem charakter má vůbec velmi blízko ke kategorii osobnost. V charakteru se projevují zvnitřněné (interiorizované) hodnoty jedince, které vyjadřují jeho vztah

- k lidem a společnosti,
- vztah k práci (event. k učení či hře) a
- vztah k sobě samému.

V charakteru nás zajímá především obsah, který je souhrnem dobrých i špatných vlastností posuzovaných podle mravního kritéria. Jako příklad charakterových vlastností můžeme uvést třeba obětavost, snášenlivost nebo sobeckost a závistivost (vztah k lidem), pečlivost a pořádnost či nedbalost a lenost (vztah k práci) a konečně jako příklad charakterových vlastností (ve vztahu k sobě samému) to může být zodpovědnost a svědomitost jako kladné vlastnosti a např. neupřímnost a domýšlivost jako vlastnosti záporné. Charakter je nejvyšším regulátorem lidského jednání a jeho vyhraněnost, pevnost a uvědomělost je výrazem zralé osobnosti. Charakter člověka se formuje pod vlivem společenských vztahů a praktické činnosti a zejména působením výchovy, event. sebevýchovy. Nejblíže laické označení pro charakter nacházíme v termínu "povaha".

V souladu s naší koncepcí struktury osobnosti se v tomto okruhu budeme zabývat vedle charakteru a charakterových vlastností ještě vlastnostmi volnými. **Volní vlastnosti** se podílejí na té činnosti osobnosti, která směřuje k dosahování vytčených cílů a k překonávání překážek a projevují se v cílevědomém a záměrném sebeovládání a sebeřízení. Volní akt se skládá zpravidla ze třech fází:

1. Příprava volního jednání, jeho motivace.
2. Fáze rozhodování charakterizovaná výběrem cíle a stanovením plánu činnosti. Zde se odehrává tzv. boj motivů.
3. Rozhodnutí a uskutečnění tohoto rozhodnutí, tedy dosažení cíle. Tady člověk často naráží na vnější či vnitřní překážky, které musí překonávat.

Vůle je vrcholem seberegulace osobnosti člověka. Jako příklad volných vlastností můžeme uvést houževnatost, pílí, usilovnost nebo naopak lenost, laxnost či nerozhodnost.

Na tomto místě se ještě zmíníme o problematice, která souvisí s druhou fází rozhodovacího procesu, a to s tzv. bojem motivů. V tomto případě dochází často k intapsychickému **konfliktu**, kdy se subjekt musí rozhodovat mezi různými cíli. V podstatě můžeme rozeznávat tři druhy konfliktů:

1. **Konflikt mezi dvěma pozitivními cíli.** Jde o typ konfliktu přitažlivost - přitažlivost (apetence - apetence). (Např. rozhodují se, mám-li jít večer do kina nebo do divadla.)
2. **Konflikt mezi dvěma negativními cíli.** Jde o konflikt odporivosti - odporivosti (averze - averze). (Např. zaplatit-li pokutu nebo jít do vězení.)
3. **Konflikt spočívající v současné přitažlivosti a odporivosti cíle.** Konflikt apetence - averze vyvolává stav ambivalence. (Např. pořídit si drahé auto a současně se bát, že mi ho někdo ukradne.)

Nejzávažnější jsou konflikty apetence - averze, ale platí, že všechny konflikty jsou náročné pro psychickou vyrovnanost osobnosti. Člověk by měl umět konflikty rychle řešit a především jednat tak, aby se do nich nedostával.

Speciálním typem konfliktu je frustrace (zmaření, z lat. slova frustra = marně). Je to psychický stav a chování člověka, které nastává v důsledku blokování možnosti uspokojit potřeby nebo dosáhnout vytčeného cíle. Blokování se chápe jako střetnutí s překážkou. Pro psychologii je hlavně zajímavé, jaké jsou reakce člověka v této frustrační situaci. Můžeme pozorovat např. tyto reakce na frustraci:

- **Agrese.** Je to nejpřirozenější reakce na frustraci, i když společensky málo přijatelná. Agrese může být zaměřena buď na objekt, který frustraci vyvolává (extrapunitivní reakce), nebo na sebe sama ("mohu za to já sám") (intrapunitivní reakce). Agrese nemusí být přirozeně pouze fyzická, ale může být třeba i slovní (nadávání, vyhrožování apod.).
- **Racionalizace.** Nemožnost dosažení cíle je rozumově zdůvodňována.
- **Bagatelizace.** Hodnota cíle je zlehčována.
- **Fantazie.** Dosažení frustrovaného cíle je přeneseno do fantazie a imaginace.
- **Regrese.** Frustrovaný člověk vykazuje chování typické pro nižší vývojový stupeň (např. dospělý se chová jako dítě).
- **Represe.** Potlačení frustrovaného přání.

Reakcí na frustraci je ještě daleko více. Zde jsme uvedli pouze příklady, které současně ukazují různé možné reakce člověka na psychologicky náročné situace, mezi něž frustrace patří, ale kam můžeme zařadit ještě také konfliktové situace, stresové situace atd. Zvládnutí těchto zátěžových situací je možno zdokonalit učením a charakter a vůle zde hrají důležitou úlohu.

Charakterové a volní vlastnosti nejsou vrozené, ale získávají se učením, především v procesu záměrného formování osobnosti, tedy ve výchově nebo přímo ve styku s požadavky a nároky prostředí, které nás obklopuje.

Charakter i vůle se mohou někdy dostat svými projevy až do oblasti patologie. Jestliže se jedinec vyznačuje chorobnou nerozhodností, ať již v důsledku psychického onemocnění, neurózy, vyčerpání či jiných důvodů, mluvíme o hypobulii až abulii. Poruchy vůle můžeme pozorovat také u chorobné nerozhodnosti či neurotické bezradnosti.

Když charakterové vlastnosti překračují hranici obvyklého a očekávaného chování, mluví se často o tzv. podivínech a lidech nápadných (A. HEVEROCH 1905). Tyto povahové odchylky mohou být tak závažné, že opravňují k psychiatrické diagnóze **psychopatie**. Podle nových Mezinárodních klasifikací nemocí (10. revize) se mluví o různých poruchách osobnosti.

Psychiatr V. ŠTUDENT (1982) definuje psychopatii (psychopatickou osobnost, charakteropatii, sociopatii) jako abnormní strukturu osobnosti, která spočívá v nadměrném zvýraznění, potlačení nebo úchylce některé z významných povahových složek, často ve spojení s celkovou disharmonií, nevyvážeností nebo nezralostí osobnosti. Navenek se může projevat občasným i trvalým neadaptivním chováním a nepřiměřenými vztahy nebo konflikty s okolím. I když intelektové funkce, vnímání a vědomí nejsou postiženy, je systém hodnot a hodnocení situace i vlastní osoby, a způsob prožívání, odlišný. Psychopatie není nemoc se zjištěným počátkem, průběhem a zakončením, ale spíše vada, úchylka, abnormní varianta osobnosti, která trvá od dětských let a později se ve svém jádru nemění, i když se může působením různých vlivů uspokojivě adaptovat nebo naopak zhoršovat. Stručně řečeno, psychopat je člověk, který se ve svůj neprospěch a nezdůvěhodí ke škodě okolí výrazně liší od průměru svou povahou a chováním.

**Anomální osobnost** se některými zvláštnostmi rovněž liší od běžného průměru, aniž by to mělo důsledky pro okolí a společnost. Jeví se to neškodným podivínstvím, výrazně extrovertními nebo introvertními rysy, zvýšenou pohotovostí k neurotickým a abnormním psychickým reakcím při zátěži určitého druhu apod. U lidí, kteří se v ještě menší míře odlišují od standardu některou zvýrazněnou vlastností, aniž by to představovalo abnormitu, volíme název **akcentovaná osobnost** (V. ŠTUDENT, 1982).

Specifickým přístupem ke zkoumání osobnosti jsou typologické koncepce. Vycházejí z myšlenky, že každý jedinec má kromě individuálních vlastností ještě vlastnosti společné s určitou skupinou lidí, pro které jsou typické. Typ jako takový představuje v psychologii osobnosti vždy nadřazený pojem pro určitou třídu individuí, které mají v nějaké míře vlastnosti, jež daný typ vymezuje. Vyhraněné typy tedy zpravidla neexistují a jednotliví lidé vždy jen v určité míře k nějakému typu inklinují. Z tohoto aspektu musíme chápat všechny typologické systémy osobnosti, kterých je vypracováno velké množství.

Výše jsme viděli typologii na základě temperamentových odlišností, jak si je představovali starověcí řečtí lékaři. Známé jsou tzv. konstituční typologie, které vycházejí z principu vztahu mezi vlastnostmi tělesné stavby a určitými psychickými vlastnostmi. Tyto typologické systémy vytvořil rakouský lékař a psychiatr **E. KRETSCHMER** (1921) a později americký badatel **W. H. SHELDON** (1942). V podstatě sem patří i koncepce **I. P. PAVLOVA** (1936), kterou navázal na systém **HIPPOKRATA** (460 - 377 př. n. l.).

Zajímavá je typologie filozofa **E. SPRANGERA**, který začátkem 20. stol. rozpracoval typologii podle orientace na základní lidské hodnoty. Vzniklo mu tak šest typů, a to člověk:

- **teoretický**
- **sociální**
- **praktický**
- **mocenský**



- *estetický*

- *náboženský*

Velkého rozšíření se dočkala typologie švýcarského psychologa a psychiatra **C. G. JUNGA**, jehož typologickým kritériem byl vztah člověka k vnějšímu světu a k sobě samému. Podle toho dělí lidi na introverty (uzavřené, s hlubokým prožíváním, užší sociabilitou atd.) a extroverty (otevřené vnějšímu světu, s povrchním prožíváním, širokou sociabilitou atd.).

## II. PSYCHOLOGIE POZNÁVÁNÍ

Poznávání umožňuje člověku zachycovat, registrovat, zpracovávat a hodnotit informace o vnějším světě a o sobě samém. Psychické procesy, které umožňují poznávání, jsou poměrně složité a podstata jejich funkce je oprávněně předmětem studia filozofů, neboť interpretace výsledků činnosti poznávacích (kognitivních) procesů souvisí, mimo jiné, s otázkami poznatelnosti, event. nepoznatelnosti světa. Výsledky těchto zkoumání najdeme v učebnicích filozofie. Nás bude zajímat poznávání z psychologického hlediska, kdy studujeme strukturu a funkci poznávacích procesů v jejich návaznosti na chování, prožívání a jednání člověka.

**V zásadě můžeme v poznávání rozlišit dva stupně:**

1. **přímé, bezprostřední smyslové poznávání**, jehož výsledkem je názorný obraz skutečnosti (čítí, vnímání, představivost),
2. **zprostředkované rozumové poznávání**, kdy skutečnost poznáváme na základě zobecňování a odvozování vztahů mezi jevy (myšlení).

Aby poznávací procesy mohly plně fungovat, musí být zapojeny do systému osobnosti člověka, neboť z psychologického aspektu je poznání v první řadě individuální. Činnost poznávacích procesů je tedy napojena zákonitými vazbami na psychologické funkce, kterými jsme se zabývali výše v oddílu o psychologii osobnosti. Zde k nim musíme ještě doplnit poznatky z psychologie pozornosti a paměti.

Poznávání začíná **čítím a vnímáním (percepceí)**, jehož výsledkem jsou počítky a vjemy. Čítí a vnímání jsou psychické procesy, kterými poznáváme to, co právě nyní působí na naše smyslové orgány. **Vjem** je zobrazením celého předmětu nebo děje, který působí momentálně na naše smysly (např. vjem jablka), kdežto **počítka** je jakýmsi "elementem" vjemu, neboť je vyjádřením jedné kvality zpracované jedním určitým smyslem (např. u vjemu jablka to jsou počítky určité vůně, kulatosti, barvy, hmotnosti, chutě atd.). Člověk zpravidla nemá s jednotlivými počítky zkušenosti, neboť vnímá svět jako celky - vjemy, které jsou již určitými zákonitými komplexy počítků. Vnímání by nebylo možné bez smyslových orgánů, které můžeme různě rozdělovat, např. na smysly dálkové (zrak, sluch, čich) a smysly dotykové (chuť a receptory v kůži umožňující počítky hmatové, tlakové, tepelné, bolesti ad.). Dále máme receptory ve svalech, šlachách, ve vnitřních orgánech, které nás informují o napětí, tlaku, bolesti a dalších počítkách a vjemech, ve vnitřním uchu máme receptory, které umožňují vjemy polohy a pohybu. Anatomicko-fyziologické zajištění percepce je složité a vyžaduje vědomosti z biologie smyslových orgánů a nervové soustavy.

Percepce člověka je z mnoha důvodů často zkreslená. Nejznámějším příkladem jsou tzv. **smyslové klamy**, kterým podléhají prakticky všichni lidé (např. rovná hůlka napolo ponořená do vody se nám zdá zlomená). Velmi zajímavé jsou tzv. iluze, což jsou inadekvátní vjemy, které zcela neodpovídají skutečnosti, i když mají ve skutečnosti podnět. Iluze má příčiny buď kvantitativní (vnímá se více či méně, než odpovídá skutečnosti), ale častější jsou příčiny kvalitativní, kdy iluze spočívá ve zkreslení vjemu (např. vlivem emoce). (V zřeřelém lese "vidíme" v lehce se pohybujícím keři číhajícího člověka.)

Někteří lidé mají zkušenosti se **synestéziemi**, což jsou psychofyziologické děje, kdy jeden vjem určité smyslové modalitě vyvolává prožitek v dalších smyslech. Jde např. o barevné slyšení, pocity chladu či tepla při vnímání určité barvy atp.

Nejvýznamnější poruchou vnímání jsou **halucinace**. Je to již fenomén patologický. Jde o vjemy, případně počítky, které nemají příslušný podnět ve skutečnosti, ale nemocný je přesvědčen o jeho existenci. V tomto případě mluvíme také o pravých halucinacích. Jestliže však pacient si uvědomuje chorobnost těchto klamných vjemů, nevěří jim a neřídí se jimi, potom mluvíme o nepravých halucinacích či pseudohalucinacích. Více se o halucinacích doví student v učebnicích psychopatologie a psychiatrie.

Dalším stupněm zpracování smyslových dat v poznávání skutečnosti jsou **představy**. Jsou to více - méně zřetelné obrazy skutečnosti, kterou člověk zachytil dříve, a ukazují již určité aktivní zvládnutí informací, které vstoupily do psychiky člověka receptory.

Představy, přestože patří spolu s počítky a vjemy k smyslovému poznávání světa a podobně jako počítky a vjemy jsou názorné, vznikají analyticko-syntetickou činností mozku a od obou uvedených fenoménů se liší. Představy jsou obvykle méně jasné, méně živé, mají méně detailů, jsou útržkové (říkáme, že jsou fragmentárnější) a nejsou stálé tak jako např. vjem, který můžeme ve vědomí udržet tak dlouho, jak dlouho necháme příslušný podnět působit na naše receptory. Představy můžeme různě klasifikovat. Nejobvyklejší je rozdělení do tzv. typů představivosti, kdy se nejčastěji rozeznává:

- **představivost zrakového (vizuálního) typu**
- **představivost sluchového (auditivního) typu**
- **představivost pohybového (motorického) typu**

V praxi nejčastěji nacházíme typy smíšené, nebo jen mírnou převahu některého typu.

Představy se ve vědomí nevybavují náhodně, ale mechanismus jejich pohybu je velmi zákonitý a byl některými psychology přímo použit jako cesta k poznání psychiky člověka (psychoanalýza). Otázkou vybavování představ se zabývala již jedna z prvních koncepcí psychologie, a to asocianismus, který formuloval první asociační zákony. **Asociaci** chápeme jako sdružování určitých psychických obsahů, především představ. K základním asociačním zákonům patří (J. ŠTEFANOVIČ, 1974):

- **Zákon dotyku v prostoru a čase**, podle kterého mají zvýšenou tendenci vybavovat se do vědomí ty představy, které vnikly do vědomí na témže místě či v témže čase. (Např. jsme zvyklí potkávat dva přátele spolu a když potkáme jednoho z nich, vybavíme si druhého.)
- **Zákon podobnosti a kontrastu**, podle kterého zvýšenou tendenci vybavovat se ve vědomí mají ty představy, které jsou podobné nebo protikladné. (Např. potkáme jednoho vysokého člověka a to nám vybaví představu dalšího vysokého člověka, nebo naopak člověka malého vzrůstu atp.)

Aktivitu představivosti můžeme dobře pozorovat u **fantazie** (obrazotvornosti), která pracuje s kombinováním různých představ a jejich částí a tak se vytvářejí představy relativně nové. Fantazie je nutná při tvořivé práci, kde se ji snažíme záměrně ovlivňovat, ale může být i bezděčná a určovat obsahy denního snění a snů ve spánku.

**Denní snění** chápeme jako spontánní proud představ a myšlenek, které mají emočně libě zbarvený obsah a týkají se přání jedince. Denní snění - pokud není tak rozsáhlé a intenzivní, že vede k odtržení člověka od skutečnosti - má relaxační a psychoterapeutický efekt.

Méně obvyklým druhem představy je tzv. **představa eidetická**, která je mimořádně živá a názorná, takže může dosáhnout jasnosti vjemu, ale chybí jí přesvědčení o skutečnosti. U eidetiků se vybavují zvláště vizuální představy. Eideatismus se vyskytuje nejčastěji u školní mládeže.

Aby se mohly poznávací procesy realizovat, musí je zajišťovat dvě funkce, a to pozornost a paměť.

**Pozornost** představuje soustředění psychické činnosti na vnější nebo vnitřní podněty, jež směřuje k jejich co nej přesnějšímu vědomému vnímání. Pozornost znamená určité vyostřené vědomí a je podmínkou každé vědomé činnosti. Na úroveň pozornosti můžeme usuzovat z vnějšího chování (příslušná mimika, zaujetí určité polohy těla atd.). Podle způsobu upoutání můžeme rozlišovat pozornost bezděčnou (je vyvolána zvláštností podnětu a bez volního úsilí) a záměrnou (vyžaduje volní úsilí). V činnosti (v práci, učení, hře) je pozornost velmi důležitá a činnost by bez ní prakticky nemohla probíhat.

Pozornost je velmi dobře vymezena svými vlastnostmi, z nichž uvedme:

- **koncentraci**, soustředění pozornosti k určitému objektu při opomíjení jiných podnětů
- **kapacitu**, rozsah pozornosti
- **tenacitu**, vytrvalost, stálost pozornosti (opakem je unavitelnost)
- **iritabilitu**, dráždivost (jak snadno lze pozornost vzbudit)
- **intenzitu** (stupeň soustředění, koncentrace)
- **oscilaci**, kolísání intenzity pozornosti
- **vigilitu, vigilanci** (bdělost), pravděpodobnost detekce občasných signálů nebo signálů blízkých percepčnímu prahu
- **flexibilitu**, přenašení, přepojování pozornosti (aktivní, vědomé přemísťování pozornosti z jednoho objektu na další)
- **roztržitost**, tedy neschopnost přenašet nebo soustředit pozornost na to, co je třeba, což může mít dvě příčiny
  - a) neschopnost soustředit se na delší dobu vůbec
  - b) přílišná soustředěnost na jeden předmět nebo činnost

V činnosti (v práci, učení, hře) je pozornost velmi důležitá a činnost by se bez ní prakticky nemohla uskutečňovat.

Poznávací procesy by nemohly probíhat ani bez **paměti**, což je důležitá vlastnost psychiky, která umožňuje zapamatovat, uchovat a vybavovat minulé psychické obsahy. U paměti můžeme rozlišovat tři fáze, které jsou odlišné, ale současně na sebe navazují, a to:

1. **vstípení, zapamatování**
2. **uchování v paměti (případně i zapomínání)**
3. **vzbavování nebo znovupoznání.**

Podle dělení druhů paměťových obsahů můžeme mluvit o paměti názorné (vjemy, představy), pohybové, slovně-logické a citové. Paměť může být rovněž bezděčná a záměrná a z hlediska trvání krátkodobá (v paměti se udržují informace jen na tak dlouho, aby byla činnost plynulá, např. při hlasitém čtení vyslovují slova, která mám uložena v krátkodobé paměti, a zrakově již vnímám slova další, případně už na dalším řádku) a dlouhodobá (udrží paměťový materiál hodiny, dny, měsíce, až roky). Dlouhodobou paměť klasifikujeme na paměť deklarativní a nedeklarativní (TROJAN, S.). **Deklarativní paměť** udržuje informace o faktech a epizodách a je přístupná vědomé pozornosti. Její obsahy si uvědomujeme slovně jako výroky nebo nonverbálně jako představy. Deklarativní paměť dělíme na:

- **Sémantickou paměť**, která obsahuje abstraktní informace, jako jsou jména věcí a osob, čísla apod. Jednotlivé položky jsou ukládány nezávisle na kontextu i čase a jsou většinou vybavitelné ve verbální formě. Kapacita paměti je velká, informace jsou uloženy dlouhodobě a jsou většinou dobře přístupné.
- **Dějovou (epizodickou) paměť**. Zaznamenává časové a prostorové sledy událostí a jejich vzájemné vztahy. Umožňuje orientaci v čase a prostoru.
- **Rozpoznávací paměť**. Umožňuje poznání osob, míst a objektů.

**Nedeklarativní paměť** je součástí různých mimovolních projevů chování. Informace, které jsou zde uloženy, si většinou neuvědomujeme. Tuto nedeklarativní paměť rovněž dělíme na:

- **motorickou paměť**, která zajišťuje tvorbu pohybových vzorců, tedy programy pro jednotlivé pohyby a jejich časový a prostorový sled (např. jízda na lyžích, tanec atd.)
- **podmíněné reflexy**
- **tvorbu percepčních schémat**, tedy vytvoření operačních postupů pro jednotlivé oblasti smyslového vnímání a pro další analýzu podnětů. Příkladem zde může být čtení.

Paměť je pro člověka velmi důležitá, lze ji cvičit a je mnoho faktorů, nejen psychologických, ale i sociálních a biologických, které se podílejí na rozdílech v paměti mezi lidmi.

Paměť může být postižena různými poruchami. Nejvýraznější je tzv. **amnézie**, což je časově ohraničená ztráta paměti, projevující se jako mezera ve vzpomínkách. Jestliže k této amnézii dojde např. v důsledku traumatu (úrazu), ztratí se vzpomínky i na krátký časový úsek před touto událostí. Potom mluvíme o retrogradní amnézii. Vzpomínkový klam vzniká tehdy, jestliže se neskutečná událost jeví ve vzpomínkách jako skutečná. Odchyly paměti ve složce vybavování směrem k nepřesnosti, nesprávnosti a doprovázené často pocitem nejistoty označujeme jako paramnézii. Při konfabulaci si jedinec ad hoc vymýšlí údaje, aby doplnil mezery ve vzpomínkách. Někdy se stává, že člověk zapomíná, jak myšlenku či poznatek získal a vydává ji za vlastní. Potom můžeme mluvit o kryptomnézii, kterou mohou vznikat neúmyslné plagiáty.

Paměť je velmi úzce spojována s **učením**, i když s ním není totožná. F. HYHLÍK a M. NAKONEČNÝ (1977) v tomto smyslu upozorňují na rozdíl mezi učením a zapamatováním. "Zapamatování v užším smyslu znamená podržení a vědomé vybavení určité zkušenosti, kdežto proces učení znamená získávání zkušenosti a jejich intervenci, i nevědomou, v chování. Dispoziční strukturou procesu učení je paměť v širším smyslu, tj. schopnost organismu ukládat informace (zkušenost). Zkušenost není ovšem jen ukládána, nýbrž také organizovaně využívána, a tímto využitím zkušenosti je učení". Více se učením budeme zabývat v dalších částech tohoto textu.

Za předpokladu správné funkce čítí, vnímání, představivosti i pozornosti a paměti jsou informace přijaté do psychiky zpracovávány nejvyšším poznávacím procesem, a to myšlením, které je typické pro člověka. **Myšlení** je zobecněné a zprostředkované poznání předmětů a jevů skutečnosti lidským mozkem. Myšlení umožňuje odhalovat jevy a souvislosti mezi nimi, které smyslové poznání nemůže postihnout, umožňuje předvídání (anticipaci) jevů a hodnocení jejich závažnosti. Myšlení se opírá o zobecněné poznatky a překračuje hranice bezprostředního poznávání. Zobecnění umožňuje řeč, a proto označujeme řeč za nástroj myšlení. Základním elementem řeči je slovo, které je nositelem **pojmu**, což je slovně vyjádřený souhrn obecných a podstatných vlastností předmětů a jevů (pojem "strom" shrnuje všechny obecné znaky celé třídy stromů, tedy topolů, borovic, jabloní atd.). Jednotlivé pojmy můžeme srovnávat a nacházet mezi nimi vztahy a takovéto srovnávání pojmů nazýváme soudy (např. strom je zelený). Můžeme mezi sebou srovnávat i soudy a potom docházíme k úsudkům, tj. když z několika soudů vyvozujeme soud nový. Myšlení se realizuje prostřednictvím myšlenkových operací, z nichž se nejčastěji uvádějí:

- **analýza a syntéza**
- **srovnávání**
- **generalizace (zobecnování) a klasifikace (třídění)**
- **abstrakce (vydělování podstatných znaků) a konkretizace.**

Myšlení ve své podstatě znamená vždy řešení problému. Podle typu řešení potom můžeme mluvit o **myšlení konvergentním**, které má jen jedno možné řešení. Označuje se také jako **myšlení algoritmické**, neboť v něm jde o nalezení určitého algoritmu, tedy předpisu, podle kterého musíme postupovat, abychom došli k očekávanému cíli. V modelování tohoto druhu myšlení jsou velmi úspěšné počítače, které pracují algoritmicky. Další druh myšlení nazýváme **divergentní** a uplatňuje se u úkolů, které mohou mít několik různých řešení a vybírá se to nejvýhodnější. Toto myšlení se také označuje jako **heuristické**, tedy objevné. Je v základech tvořivé činnosti člověka a ve výchově se ho snažíme rozvíjet především. Lidské myšlení má řadu individuálních zvláštností, které se musíme snažit poznat a při výchově a vzdělávání respektovat.

Jako u každé psychické funkce, tak i u myšlení můžeme pozorovat poruchy různé závažnosti. Myšlení může být **zpomalené** a vyznačuje se nejen pomalým psychickým tempem (bradypsychismus), ale také povrchností, nedokončenými úsudky, nerozhodností a chudobou výroků. Opakem je **překotné myšlení** až **myšlenkový trysk**, kdy myšlení někdy nestačí ani řeč a vzniká dojem inkoherece (nesouvislosti). **Zabíhavé myšlení** je charakterizováno neschopností odlišit podstatné od vedlejšího, nebývá zkrácené, ale je velmi obšírné a zdlouhavé. **Myšlení ulpívavé** (perseverativní) se vyznačuje tím, že jedinec ulpívá stále na jedné myšlence nebo slově, které opakuje. Musíme je odlišovat od tzv. ovládané myšlenky, která je výrazem nějaké dominantní a pro člověka nesmírně závažné ideje. **Vtíravé (obsedantní) myšlenky** se objevují proti vůli jedince, nedají se vůli odsunout a většinou bývají pro něho nepříjemné. Nutkání k jednání opačnému než vyžaduje situace (např. rozesmát se na pohřbu) vyvolávají **kontrénní myšlenky**, které se vyskytují hlavně v emočně vypjatých situacích. Nejtěžší poruchou myšlení je **blud**, který vzniká z nesprávných premis, je doprovázen pocitem evidentnosti, silně ovlivňuje jednání nemocného a je nevyvratitelný. Bludy vznikají jako produkt chorobného procesu.

Mnoho poruch myšlení, pokud nejsou projevem psychické choroby, lze korigovat kritičností, sebevýchovou a kultivací svého myšlení a osobnosti. Péče o formu, průběh, ale i obsah myšlenkových procesů je velmi důležitá, neboť myšlení je předpokladem pro účelné jednání a plánování budoucnosti.

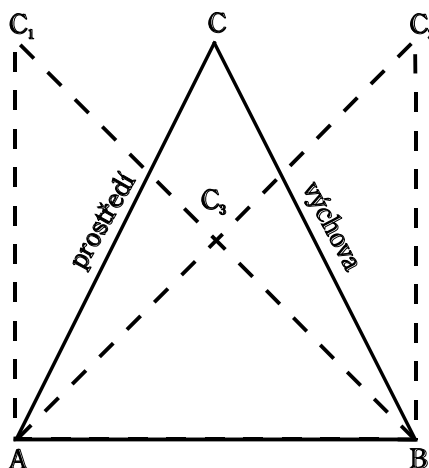


## **Základní použitá literatura**

- BALCAR, K.: Úvod do studia psychologie osobnosti. SPN, Praha 1983.
- ČÁP, J., ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M.: Psychologie. Učebnice pro střední pedagogické školy. SPN, Praha 1992.
- HARTL, P.: Psychologický slovník. Praha 1993.
- HYHLÍK, F., NAKONEČNÝ, M.: Malá encyklopedie současné psychologie. SPN, Praha 1977.
- NAKONEČNÝ, M.: Základy psychologie osobnosti. Management-Press, Praha 1993.
- RICHTEROVÁ, L. ad.: Patopsychologie. SPN, Praha 1969.
- RŮŽIČKA, J., PODOBSKÁ, J.: Psychologické pojmosloví. Praha 1972.
- ŠTEFANOVIČ, J.: Psychologie pro gymnázia a pedagogické školy. SPN, Praha 1974.

# ÚVOD DO VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Současná psychologie se skládá z několika základních disciplín, z nichž jednu tvoří **vývojová (ontogenetická) psychologie**, která studuje **psychiku z vývojového hlediska**. Vývojová psychologie zkoumá psychologické charakteristiky člověka od početí až do smrti, zabývá se zvláštnostmi jednotlivých věkových období a změnami v chování a prožívání jedince a zjišťováním zákonitostí, které lze v jeho vývoji odhalit. Vývoj individua představuje řadu změn, které jsou v podstatě výsledkem střetnutí biologického vývojového programu (růst a zrání organismu) s faktory sociálního prostředí, v němž člověk vyrůstá a jímž je zpravidla záměrně ovlivňován (výchova). Tyto vztahy můžeme znázornit pomocí tzv. **Conklinova trojúhelníku**:



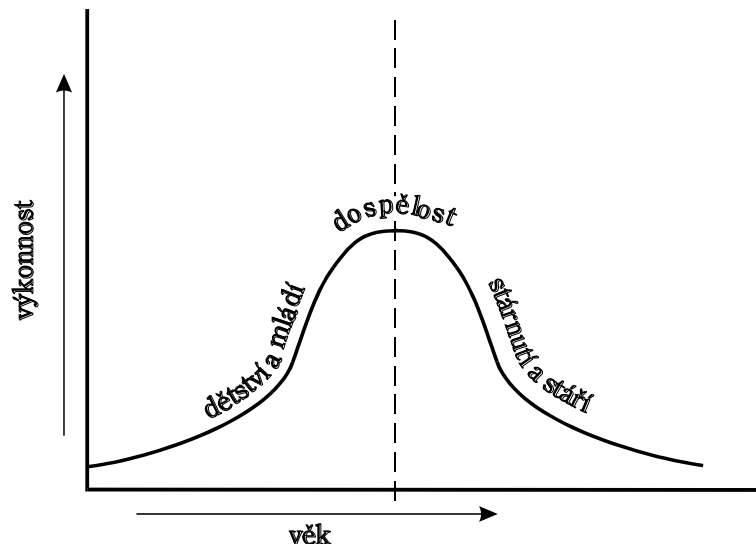
**Model interakce základních činitelů vývoje**  
(ŠVANCARA, J. 1991, s. 15).

Základna trojúhelníku je tvořena zděděnými a vrozenými dispozicemi, jež jsou v průběhu vývoje rozvíjeny vnějšími vlivy, tj. vlivy prostředí a výchovy. Výchova a prostředí by měly působit harmonicky, aby nedocházelo k vychýlení k vrcholům C<sub>1</sub> nebo C<sub>2</sub>. Při nedostatečném působení výchovy a prostředí na rozvoj vrozených a zděděných dispozic by vznikl trojúhelník s vrcholem C<sub>3</sub>, který by charakterizoval omezený rozvoj. Ideální vztah mezi činiteli vývoje by potom vytvářel trojúhelník ABC. Přirozeně, že tento model je zjednodušující, ale přece dobře ukazuje podstatu vztahů, které se podílejí na vývoji jedince.

Psychický vývoj má své zákonitosti, jejichž znalost má význam pro správné chápání dílčích poznatků o vývoji člověka. V učebnicích psychologie bývají obvykle uváděny následující teze charakterizující vývoj:

1. *Vývoj je celostní proces, v němž se vyvíjí celý organismus i psychika člověka.*
2. *Ve vývoji se uskutečňuje vzájemné podmiňování a souvislost tělesného a psychického.*
3. *Vývoj je souvislý proces, v němž na sebe jednotlivá stadia navazují.*
4. *Vývoj neprobíhá rovnoměrně v čase a s postupujícím věkem se zpomaluje. Ve vývoji se střídají období rychlejšího a pomalejšího tempa a často se také oblasti tělesné a psychické vyvíjejí odlišnou rychlostí.*
5. *Vývoj je nezvratný proces.*
6. *Vývojové zvláštnosti se projevují individuálním způsobem, tzn. že změny dané vývojem se projevují vždy v kontextu osobnosti, tedy ovlivněny schopnostmi, temperamentem atp.*
7. *Vývoj je socializační proces, v němž se jedinec postupně "zspolečensťuje", seznamuje se s normami a hodnotami společenského prostředí, v němž žije a přejímá role, které mu společnost ukládá.*
8. *S postupujícím vývojem dochází k individualizaci, jedinec si stále více uvědomuje sebe sama, svou osobnost, i své vztahy k prostředí.*

Celý průběh lidského života můžeme vyjádřit tzv. vývojovou křivkou, která je sice zjednodušením psychologické vývojové problematiky, ale přesto nám dobře ukazuje průběh lidského života z hlediska vztahu věku a obecné výkonnosti.



**Ontogenetická křivka**

Graficky můžeme také - opět zjednodušeně - vyjádřit vztah mezi úlohou biologických a společenských faktorů v průběhu života člověka. Následující obrázek nám ukazuje, že v krajních fázích ontogenetické (vývojové) křivky, tedy v dětství a ve stáří, je vliv biologických faktorů na vývoj člověka větší než vliv faktorů sociálních. V dospělosti se tento poměr obrací.

### **Poměr biologických a sociálních faktorů ve vývoji**

Lepší chápání vývoje lidské psychiky nám však umožní dělení celého vývoje na určitá stadia. Mluvíme potom o **tzv. periodizaci psychického vývoje**. J. KURIC a kol. (1986, s. 33) chápou stadia jako různě dlouhá období, která jsou ohraničená výraznými vývojovými změnami, v nichž tyto změny vrcholí a které představují určité uzlové body ve vývoji. Za uzlové body můžeme považovat např. porod, začátek řeči a chůze, vstup do školy atd. Podobně jako somatický (tělesný) růst neprobíhá ani psychický vývoj zcela lineárně, spojitě, pouhým kvantitativním narůstáním. V podstatě nejzákladnější dělení celého lidského života je na stadium dětství, dospělosti a stáří. Toto dělení je však velmi hrubé a praxe vyžaduje periodizaci důkladnější. Periodizace má vedle teoretického významu také velký význam praktický, neboť každé stadium je charakterizováno určitými vývojovými zvládnostmi, které jsou pro dané období typické a jejichž znalost nám umožňuje lépe předvídat, případně ovlivňovat chování jedince v tomto období.

Seřazením stadií docházíme k periodizačním systémům, které se často liší, neboť je možno používat různých teoretických kritérií a vycházet z různých psychologických koncepcí.

Známe a zajímavé je **psychoanalytické pojetí psychického vývoje**. Vychází z teorie významného rakouského lékaře a psychologa **S. FREUDA** (1856-1939), který vytvořil terapeutický a teoretický systém označovaný jako psychoanalýza, v němž dokázal rozhodující vliv sexuálního pudu na vývoj jedince. V rozčlenění psychického vývoje vychází Freud z předpokladu, že psychický vývoj je třeba vidět především v utváření dynamické složky osobnosti, tj. v afektivní stránce a v její závislosti na uspokojování pudů, hlavně pudu sexuálního. Z tohoto hlediska rozlišuje psychický vývoj do pěti období, v nichž se sexuální energie fixuje postupně na různé "erogenní" zóny. (Celou teorii popisujeme podle studie Z. MATĚJČKA a J. LANGMEIERA, 1969.)

**a) Orální stadium** (zhruba první rok života). Celý život kojence v tomto období je zaměřen na bezprostřední uspokojování emočních potřeb bez ohledu na následky ("princip slasti"), přičemž hlavní libost získává ze sání a (později) z kousání, tedy z aktivity vázané na ústa.

- b) **Anální stadium** (druhý a třetí rok), kdy uspokojování emočních potřeb je vázáno hlavně na funkce vyměšování (libost získává dítě vypuzováním a zadržováním výměšků). Dítě si v té době začíná uvědomovat sebe samo jako nezávislého jedince, předmětem jeho lásky je především ono samo jako psychologická osoba ("narcismus"). Jeho časté "já", "já sám" i jeho vyžadování jistých ceremoniálů vyvolává ovšem omezení ze strany okolí a výbuchy zlosti nebo vzdor dítěte. Rýze požadovačný postoj začíná být kontrolován prvním zřetelem ke skutečnosti ("princip reality").
  - c) **Falické stadium** (čtvrtý a pátý rok), kdy dítě získává již libost z oblasti genitálií (infantilní masturbace je v té době častá). Dítě si začíná být vědomo svého pohlaví a přesunuje svou lásku ze své osoby na rodiče opačného pohlaví (tzv. "oidipovský komplex" chlapců s láskou k matce a žárlivostí k otci a opačný "komplex Elektrín" u dívek). Tento zvláštní vztah k rodičům je za normálních podmínek vyřešen, a tím je uvolněna cesta dalšímu zdravému citovému vývoji dítěte. Pod tlakem strachu z kastrace (více neuvědomělého ovšem) opouští dítě všecku infantilní sexualitu a "princip reality" docela převládne.
  - d) **Latentní stadium** (od šestého roku až do puberty). V době, kdy dítě zpravidla vstupuje do školy, ustupují na čas jeho stupňované citové a sexuální zájmy do pozadí a důraz se přesouvá na růst rozumový (nabývání vědomostí) a na společenský a mravní vývoj (roste altruismus, vyvíjejí se mravní ideály).
  - e) **Genitální stadium** (odpovídající pubertě, asi od 12 let), kdy se postupně vyvíjí zralé afektivní a sexuální citění, zpravidla ještě ve dvou stupních. Nejprve ve formě homoeroticismu, kdy se vytváří vztah chlapců k chlapcům a dívek k dívkám, tvoří se jejich přátelství, obvykle jen "platonického" rázu, a odmítá se vztah k dětem opačného pohlaví. Teprve potom (obvykle kolem 15 let) vznikají první citové vztahy heterosexuální, zprvu jen tápavé a nejisté.
- Psychoanalytická teorie je velmi známá, ovlivnila řadu dalších badatelů a uplatňuje se také jako výkladový princip při léčbě neuróz. Současně je také - jako celá psychoanalýza - velmi často kritizovaná.

Jinou důležitou koncepci psychického vývoje vytvořil významný švýcarský vědec **Jean PIAGET (1896 - 1980)** v rámci své genetické epistemologie, kdy zkoumal vývoj poznávání u dítěte. Rozlišil rovněž pět stadií, jejichž popis opět přebíráme z výše citované studie Z. Matějčka a J. Langmeiera:

- a) **Stadium sensomotorické** (od narození asi do dvou let). Lze je dále dělit na několik úseků, během nichž dítě přechází postupně od dílčích vjemů k vytvoření pojetí trvalého předmětu (jak je vidět z toho, že dítě začíná hledat předmět, který zmizel z jeho vjemového pole). To je také podmínkou pro uznání "já" jako odlišného od ostatních a pro vytvoření specifického vztahu k matce (teprve tímto okamžikem, kolem 7. měsíce, začíná tedy první sociální vztah, který pak umožňuje dalekosáhlou socializaci a kulturaci dítěte).
- b) **Stadium symbolické, předpojmové** (předoperační), zhruba od dvou do čtyř let. Začíná s nástupem řeči, tj., s objevem symbolických znaků pro ustavené představy. Slova však vyjadřují spíše přání dítěte než skutečná objektivní fakta, tj. dítě je zatím zcela ovládáno svým egocentrismem a naprostým antropomorfismem.
- c) **Stadium názorného myšlení** (od 4 asi do 7 nebo 8 let). Dítě začíná vyvozovat závěry, zatím jen na názorné rovině, a proto často zcela chybně. (Když např. přesype korálky z jedné skleničky do druhé, která má jiný tvar, usuzuje, že korálků je víc, "protože je to vyšší" apod.) I zde je ještě patrný vliv zkrslujícího egocentrismu, závislosti na činnosti dítěte (arteficialismus) i vliv různých zevních nátlaků a sugescí.
- d) **Stadium konkrétních operací** (od 8 asi do 11 nebo 12 let). Dítě si již vytváří jisté myšlenkové kategorie (pojem třídy, počtu, řady, příčinnosti apod.).
- e) **Stadium abstraktních (formálních) operací** (objevuje se v pubertě, někdy mezi 12. a 14. rokem). V té době si dítě vytváří skutečnou logiku na abstraktní úrovni, vytváří domněnky a ověřuje je, vytváří vztahy mezi pojmy, třídami, vyvozuje úsudky z obecných soudů apod. Teprve ve čtvrtém a pátém stadiu stává se dítě opravdu schopným myšlenkové spolupráce na základě rovnějšího vztahu sociálního, je schopné výměny myšlenek a respektování společenských pravidel a norem.

Ani Piagetova koncepce nebyla všeobecně přijata, má své zastánce i odpůrce.

Pro naše další potřeby popisu jednotlivých období psychického vývoje člověka budeme používat následující periodizace, kde vycházíme z práce J. KURICE ad. (1986):

1. **Stadium prenatalní** (od početí do narození).
2. **Stadium novorozenecké** (od porodu do přibližně 6 týdnů).
3. **Stadium kojenecké** od cca 6 týdnů do dovršení 1 roku; dítě se koncem novorozeneckého období zadaptovalo na nové životní podmínky a koncem tohoto období se začíná již objevovat řeč a chůze.
4. **Stadium batolete** (od 1 roku do dovršení 3 let; možností chůze se výrazně zvětšuje aktivita dítěte, patrné je zapojování do sociálních vztahů vrcholící uvědoměním si vlastního "já").
5. **Stadium předškolního věku** (u nás jde o období mateřské školy, tedy o roky 3. až 6.; celkově tu dítě nabývá zkušenosti s novým sociálním zařazením).
6. **Stadium mladšího školního věku** začíná vstupem do školy po dovršení 6. roku a končí nástupem prepuberty zpravidla mezi 10. až 11. rokem.
7. **Stadium puberty** (období mezi 10. až 11. rokem a 15. až 16., je určeno především fyziologicky začátkem pohlavního dozrávání a jeho dokončením).
8. **Stadium adolescence** (přibližně mezi 15. až 20. rokem, plné zapojení do společenského života a příprava na povolání).



9. **Stadium rané dospělosti** (od 20. až 22. roku do přibližně 30. roku života, období seberealizace a založení rodiny).
10. **Stadium plné dospělosti** (30. až 32. rok a ukončení u 45. až 48. roku, období výkonnosti a tvořivosti, výchova dětí).
11. **Stadium staršího dospělého věku** (48. až 60., event. 65. rok života, objevují se určitá omezení daná involucí, ale dlouho plně kompenzovatelná).
12. **Stadium počátečního stáří, stárnutí** (64./65. rok až do 75. roku, období důchodu).
13. **Stadium stáří** (zpravidla od 75. roku, zjevná omezení; tělesná, rozhodující je zdravotní stav, a psychická aktivita).

Nyní se budeme zabývat důkladnějším popisem jednotlivých stadií. Současná ontogenetická psychologie disponuje největším množstvím poznatků především o období dětství a dospívání, intenzivně se získávají poznatky o závěrečných fázích ontogenetické křivky a vzniká dokonce samostatná disciplína psychologie stáří (gerontopsychologie). V podstatě nejméně poznatků je o středním úseku vývojové křivky, tedy o době dospělosti.

Psychologie se začíná zabývat člověkem dlouho **před narozením**. Můžeme studovat psychologické vlastnosti otce a matky, kvalitu jejich soužití a širší společensko-psychologické souvislosti, v nichž rodiče žijí, což se potom všechno promítne do okolností, do nichž se dítě narodí. Psychologie se však již v dnešní době zabývá přímo dítětem, přesněji řečeno plodem (od 8. týdne těhotenství) či dokonce embryem (od počátku vývoje do 2. měsíce). Plod reaguje na podněty zvukové a světelné (světlo procházející břišní stěnou matky) a dokáže se již také učit, tj. dovede zpracovávat zkušenosti. Plod projevuje aktivitu i při porodu a je známo, že zdravé živé dítě se rodí lépe než mrtvý plod. Lidský plod se může dostávat do aktivního kontaktu s matkou. Tento vztah je především citový a jeho význam spočívá v tom, že vytváří hluboké základy pro psychický vývoj dítěte. Již lidová zkušenost věděla, že dobrý psychický stav matky, tedy hlavně pozitivní vztah k očekávanému dítěti, dobrá osobní pohoda matky, vyvarování se stresu a konfliktů, je v těhotenství důležitý.

Nejdramatičtější začátkem samostatného života dítěte je **porod**. Lékaři a psychologové se v současné době snaží o to, aby porod byl pro matku a pro dítě co nejpřirozenější, nejšetnější a co nejméně násilnou událostí. Psychologicky je nejvýhodnější, pokud to zdravotní stav matky dovoluje, aby se matka o svého novorozence starala sama a byla s ním v co nejužším tělesném a psychickém kontaktu. Situací, která tento vztah umožňuje, je kojení. Kojení je klasickou situací interakce mezi matkou a dítětem, kde jedna i druhá strana dává a přijímá, jedna druhou stimuluje, jedna i druhá prožívá intimitu těsného vztahu tělesného a citového (MATĚJČEK, Z. - LANGMEIER, J. 1986).

Přibližně prvních 6 až 8 týdnů od narození označujeme jako **novorozenecké období**. Hned po narození se musí novorozenec přizpůsobit zcela odlišným fyziologickým podmínkám, než ve kterých dosud žil. Hmotnost novorozence se obvykle pohybuje mezi 3.000 až 4.000 gramy a délka v rozmezí 45 až 52 cm. Vývoj řady orgánů není ještě do porodu definitivně dokončen a jejich zrání pokračuje poměrně dlouho po narození. To se týká, mimo jiné, také centrální nervové soustavy (CNS). V chování novorozence můžeme pozorovat vedle spontánních (bez zjevné příčiny) či reaktivních (nezjistitelné podněty z vnějšího prostředí) pohybů, ještě hojný spánek (uvádí se, že novorozenec prospí až 20 hodin denně) a křik, v němž zejména matka postupně dokáže poznat vyjádření určitých kvalit psychofyziologického stavu dítěte.

Dítě od začátku 3. měsíce do staří 1 roku nazýváme **kojencem**. V tomto období prodělává dítě prudký rozvoj tělesný a psychický. Mezi 6. a 8. měsícem se začíná prořezávat tzv. mléčný chrup. Pokračuje zrání CNS, což umožňuje složitější zpracování podnětů. V devíti měsících dokáže dítě sedět, snaží se vzpřimovat, začíná po dlaních a po kolenou lézt a může se tak zmocnit předmětů, které byly dosud mimo jeho dosah. To je významný pokrok v poznávání světa. Zdokonalil se také úchop a dítě nyní může snadno uchopit i drobné předměty. Kojenec rád vyhazuje věci z kočárku nebo z postýlky a sleduje jejich pád. Vývoj je patrný i v řeči, kdy již většina dětí začíná rozumět jednoduchým výzvám, často jsou používána slabičná slůvka (např. "pápá", "ba") a projevuje se aktivita v sociálních kontaktech.

Po kojeneckém období následuje stadium **batolete**, které je vymežováno přibližně od začátku 2. roku do konce 3. roku života dítěte. Na rozhraní kojeneckého věku a věku batolete jsou dvě významné události, které bohatě rozvíjejí a diferencují další život dítěte, a to je chůze a řeč. Chůze umožňuje dítěti ovládat prostor, a řeč, spolu s rozvíjející se aktivitou v sociálních vztazích, mu umožňuje hlubší zapojování do lidského světa. V tomto období se dítě prudce vyvíjí tělesně, i když vývoj není již tak rychlý, jako byl v prvním roce života. Kolem 15. měsíce již dítě samostatně chodí. Způsob chůze je pro toto období charakteristický a dal mu také jméno ("batole"). Důležitý je rozvoj jemné motoriky, která se rychle zdokonaluje. Psychologicky je u batolete nejdůležitější rozvoj řeči; výzkumy uvádějí, že v 15. měsíci dítě aktivně disponuje asi 5 slovy, ve dvou letech cca 200 - 300 a na konci batolecího období má již slovník přibližně 700 - 900 slov. Existují přirozeně individuální rozdíly. S řečí se rozvíjejí také poznávací procesy, tedy vnímání, představivost a myšlení spolu s pamětí a pozorností. Myšlení batolete se vyznačuje konkrétností, vnímání je schematické a poznamenané, podobně jako paměť, emotivitou a bezděčností.

Základní činností dítěte v tomto věku je hra. **Hra** je pro dítě nesmírně důležitou tvořivou prací. Dítě ve hře napodobuje to, co kolem sebe vidí, manipuluje s předměty, procvičuje si své pohybové a jiné dovednosti, a - aniž o tom ví - intenzivně se tím učí. Pro hravou činnost batolete jsou nepostradatelné hračky, které mají být přiměřené věku a volené tak, aby podněcovaly rozvoj senzomotorických a poznávacích funkcí.

Rozvoj citů batolete je úzce vázán na sociální prostředí, v němž dítě vyrůstá. Dítě je v tomto období citově velmi ovlivnitelné, trvalost citů je krátká a emoce se navenek výrazně projevují. Citové reakce jsou někdy neadekvátní podnětu, malý podnět vyvolává silnou emocionální reakci. V raném dětství je nutné, aby rodiče a vychovatelé dovedli u dítěte zvládat některé negativní city jako např. strach, žárlivost atp., aby u dítěte nezačaly vznikat pocity nejistoty a úzkosti. Sociální vztahy batolete se nejlépe rozvíjejí v rodině, nejhlubší bývají k matce, diferencují se vztahy k otci, ke starším sourozencům, k prarodičům a dítě si postupně začíná budovat svou roli v rodině.

V socializaci dítěte tohoto věku můžeme pozorovat ještě jeden důležitý jev, a to rozvoj sebecitu a sebeuvědomování, které vzniká s uvědomováním si vlastního "já". Tato skutečnost se projevuje specifickým chováním, označovaným někdy jako "věk vzdoru" nebo "krize tří let", kdy dítě je odmítavé, vzdorovité a svévolné. Rodiče si musí uvědomit, že dítě projevuje svou nabytou samostatnost, a klidným, chápacím přístupem mají umožnit dítěti získat novou rovnováhu.

U tohoto vývojového stadia můžeme upozornit na velmi závažný psychologický jev, který může v některých případech poškodit vývoj osobnosti, a to je fenomén **deprivace** (strádání, nedostatek něčeho). Rozvíjející a formující se osobnost nevyžaduje pro svůj rozvoj jen uspokojování fyziologických potřeb, jako je potrava, teplo, čistota atd., ale také uspokojování potřeb psychologických.

Z. MATĚJČEK a Z. DYTRYCH (1994) uvádějí pět takových vitálních potřeb, má-li se dítě vyvíjet v osobnost psychicky zdravou a zdatnou:

1. **Potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů.** Její uspokojování umožňuje naladit organismus na určitou žádoucí úroveň aktivity.
2. **Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, tj. "smysluplného světa".** Uspokojení této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které by jinak byly chaotické a nezpracovatelné, staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Jde tedy o základní podmínky pro jakékoliv učení.
3. **Potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů,** tj. k osobě matky a k osobám dalších primárních vychovatelů. Její náležitě uspokojování přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní integraci jeho osobnosti.
4. **Potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty,** z jejíhož uspokojení vychází zdravé uvědomění vlastního "já", neboli vlastní identity. To je pak dále podmínkou pro osvojení užitečných společenských rolí a hodnotných cílů životního snažení.
5. **Potřeba "otevřené budoucnosti".** Její uspokojování dává lidskému životu časové rozpětí a podněcuje a udržuje jeho životní aktivitu.

Malé dítě bytostně potřebuje, aby ho měl někdo rád, aby mu tuto lásku dával najevo laskáním, trpělivou péčí a obětavostí, a toto chování by mělo být natolik stabilní, aby si dítě mohlo vytvořit pevný a jistý citový vztah. Tam kde k tomu z nějakých důvodů nedochází (nefunkční rodina, špatně pracující ústavní zařízení), tam může dojít k dlouhodobému neuspokojování citových potřeb dítěte, k citové deprivaci. Citová deprivace vede k poruchám ve vývoji osobnosti, hlavně k poruchám vnitřní stability, vyrovnanosti a snížení pocitu jistoty a sebejistoty. Negativní důsledky psychické deprivace se projevují také v pozdějším vývoji, zpravidla až v pubertě, případně později. V některých případech může být citová deprivace v dětství kořenem pozdějšího asociálního jednání a delikventních projevů. Citová deprivace je zpravidla součástí **psychické deprivace**, kterou Z. MATĚJČEK (1984) definuje jako "psychický stav, který vzniká, nejsou-li po dlouhou dobu dostatečně splňovány základní duševní potřeby člověka. To je zvláště u dětí, které vyrůstají v podnětově chudém prostředí, ať už v rodině, nebo v ústavním zařízení. Navenek se projevuje charakteristickým obrazem inteligenční a citové nevědy, vývojových nerovnoměrností a poruch chování." S psychickou a citovou deprivací souvisí také sociální deprivace, která podle uvedeného autora znamená nedostatek v uspokojení těch sociálních potřeb dítěte, které za normálních okolností vedou k vědomí vlastního "já", vlastní hodnoty, identity. Sociální deprivace se do jisté míry kryje s pojmem sociální a výchovné zanedbanosti.

Klasické psychické deprivace dnes už výrazně ubylo, ale objevil se nový fenomén, který je označován jako **subdeprivace** (MATĚJČEK, Z. 1988). Deprivační obraz je zde méně výrazný a symptomy (příznaky) subdeprivace se neprojevují ani tak individuálně, nýbrž na úrovni větších vybraných skupin. Tak tyto projevy můžeme pozorovat u dětí narozených z prokazatelně nechtěného těhotenství, u dětí z rodin, kde jsou otci alkoholici apod.

Nejlepší prevencí před každou formou deprivace je zdravá, dobře a přirozeně fungující rodina. Taková rodina však není většinou žádnou samozřejmostí, ale je výsledkem dobré výchovy a optimálních životních podmínek.

Období od 3 do 6 let nazýváme obvykle **předškolním dětstvím**. V této tříleté vývojové fázi navštěvuje dítě zpravidla mateřskou školu. Podobně jako v předchozích obdobích dochází i nyní k řadě změn tělesných a psychických. Začínají se rozvíjet individuální psychologické vlastnosti a osobnost dítěte začíná získávat své specifčnosti. Dítě vyžaduje, a současně pro svůj vývoj potřebuje, dostatek pohybu. Motorika se stále zdokonaluje, je koordinovanější a hbitější. Ke konci předškolního období již dítě často zvládá nácvik tanečků, učí se plavat, lyžovat, jezdit na kole. Motorickou obratnost spojenou s vědomím činnosti vyžaduje také sebeobsluha. Dítě se svléká a obléká, obouvá, obslouží se při jídle i při hygienických úkonech. Zde je již zapotřebí také jemné motoriky, zejména dobře koordinovaných pohybů prstů ruky.

Od věku čtyř let se zcela zřetelně projevuje **dominance (převládání) vedoucí ruky** a ubývá dětí, u kterých není ještě dominance vyhraněna. Předškolní věk je období, kdy by se mělo definitivně rozhodnout, bude-li dítě "pravák" nebo "levák". Násilné přecvičování leváka na pravou ruku může mít velmi nepříznivé důsledky pro další vývoj dítěte, např. pro vývoj řeči.

Na vývoj jemné motoriky má velký vliv **kresba**, která nám o rozvoji jemné motoriky dítěte mnoho vypoví. Dítě se zabývá kresbou ještě před dosažením třetího roku, ale zpočátku jde o pouhou motorickou činnost (čmárání). Teprve až čáry a kolečka začínají mít pro dítě smysl, mluvíme o činnosti tvůrčí. Jedna z typicky dětských kreseb, která vzniká přibližně v tři a půl letech, je tzv. hlavonožec (schematická kresba člověka sestávající z kolečka jako hlavy a dvou čar jako nohou). Dítě se při kresbě neřídí skutečností, ale představou, kterou o věci má. Proto nacházíme v dětské kresbě tzv. transparentci, kdy na obrázku vidíme předměty, které by jinak vidět nebyly (např. zařízení v domě); někdy se takovým kresbám děti říká, že jsou "rentgenové". Koncem předškolního období bývá již kresba dobře vyvinuta, děti kreslí lidské postavy a detaily, různé předměty a události, s nimiž mají zkušenosti a které jsou spojeny s citovým zážitkem. Vedle kresby patří k oblíbeným činnostem v předškolním věku také malování a modelování.

Nejdůležitější a nejtýpější činností v předškolním věku je **hra**. Charakteristickým znakem hry je její spontánnost a samoučelnost. Dítě si hraje pro hru samu a ne pro nějaký konkrétní výsledek. Hra je úzce spjata s biologickými potřebami, především s potřebou aktivity dítěte, s potřebou pohybu, zkoumání a fantazie. Hra z tohoto hlediska také pomáhá řešit rozpor mezi přáními a tužbami dítěte a jeho reálnými možnostmi. Každá hra je doprovázena silným emocionálním doprovodem a vzrušením. Užitek ze hry spočívá zejména v tom, že hra je specifickou formou poznávání světa, dítě se při ní učí a získává zkušenosti. Dítě ve hře napodobuje činnostní a předmětný svět dospělých a ve skupinových hrách se učí zvládat formy sociálního styku. Základní formování volních a mravních kvalit osobnosti začíná u dítěte rovněž při hře. Hra má také velký význam pro rozumový vývoj dítěte, pro rozvoj všech poznávacích procesů, tedy vnímání, představivosti, myšlení i řeči, cvičí se také paměť a pozornost. Základní devizou rodičů a vychovatelů v této vývojové fázi je umožnit dítěti, které touží po hře, co nejbohatší vyžití v této činnosti.

Problematicke hry je věnována velká teoretická pozornost v psychologii, pedagogice i v dalších vědách a existuje řada teorií, které vykládají podstatu smyslu hry. Pro naše potřeby mohou být užitečné klasifikace her, které jsou opět různé a provádějí se podle různých kritérií.

Významná rakouská psycholožka Ch. Bühlerová rozděluje hry na **funkční** (jde o jednoduché pohyby a činnosti, např. poskakování, tahání pohyblivé hračky atd.; jde zde o "radost z jednání"), **fikční** (využívají intelektuálních funkcí a možností poznávat ve hře nejrůznější stránky předmětné nebo sociální skutečnosti) a **konstrukční** (stavění kostek, skládání různých stavebnic atd.).

V učebnicích se někdy používá rozdělení her na **tvůřivé** a na **hry s pravidly**. U tvořivých her si děti samy volí námět hry (např. hra na školu, na lékaře atd.). Způsob hry se mění s věkem. Hry s pravidly potom rozdělujeme ještě na pohybové

(např. na schovávanou, na slepou bábu atd.) a didaktické, které sledují výchovně vzdělávací cíle (např. doplňování obrázků, hádanky, slovní hry atd.).

Časté a logické je ještě rozdělení her na *individuální* a *skupinové*. Skupinová hra je velmi významným faktorem socializace. Právě v období předškolního věku dochází k důležitému vývoji, kdy si děti postupně přestávají hrát "jedno vedle druhého" a začínají si hrát "jedno s druhým".

V době od 3 do 6 let dochází také k rozvoji dětského myšlení a řeči. Dětské myšlení zde charakterizujeme jako tzv. konkrétně názorné. Myšlení a řeč zpracovává v tomto období obrovské množství informací, k nimž dítě aktivně přistupuje. Děti jsou velmi zvědavé a neúnavné v otázkách, takže se mluví o tomto vývojovém období jako o "věku otázek". Diferencují a obohacují se také city. Mezi 4. a 5. rokem se vyvíjejí tzv. vyšší city, kdy dítě postupně odlišuje správné od nesprávného. Vytvářejí se rovněž prvky estetického citění (při poslechu hudby, pohádek, při kreslení). Zdravé dítě je v tomto období zaměřeno optimisticky a radostně. Z uvedených charakteristik je patrné, že postupuje také socializace rolí, tedy vzorec chování a postojů, které jsou od něho očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, postavení v rodině atd.

V předškolním období se také začíná formovat osobnost dítěte, vyhraňují se jednotlivé vlastnosti osobnosti. Dají se již pozorovat temperamentové projevy předškoláka, které jsou patrné v emocionalitě a ve stylu činnosti. Utvářet se začínají i první náznaky charakterových rysů.

Rodinná výchova má při formování předškolního dítěte dominantní postavení, i když dítě třeba navštěvuje mateřskou školu. Vedle matky se stává stále důležitějším činitelem ve výchově otec a celý způsob života rodiny. Rodiče zde mohou mnoho udělat pro tělesnou, rozumovou a citovou výchovu dítěte. Dítě, které má bezpečný pocit, že je milováno, přijímá v podstatě dobře všechna výchovná opatření, která respektují jeho vývojové zvláštnosti. Na každý úspěch či pozitivní snahu dítěte by měli rodiče reagovat uznáním a pochvalou, kterou děti předškolního věku dychtivě přijímají a která je nejen povzbuzuje v jejich činnosti, ale prohlubuje také citový vztah mezi dětmi a rodiči.

Předškolní období končí dosažením 6. roku života, kdy by dítě mělo nastoupit povinnou školní docházku. V životě dítěte jde o velký kvalitativní přelom. Dítě se začíná setkávat s novými povinnostmi, novou autoritou a novými požadavky. **Nástup školní docházky** je záležitostí natolik závažnou, že se vždycky musíme zamyslet nad školní zralostí dítěte. (Správně bychom měli mluvit o "přípravenosti dítěte na školu"; používáme však termín "školní zralost", který je více vžitý.) Kritéria a normy školní zralosti jsou poměrně dobře propracované, takže po příslušné konzultaci s dětským lékařem a psychologem by se nemělo stát, že dítě nebude na počáteční školní úkoly stačit. Hovoříme-li o školní zralosti, máme na mysli čtyři její stránky, neboť rozlišujeme:

1. **Tělesnou stránku školní zralosti.** Zabývají se jí dětská lékařka, kteří se zaměřují nejen na zdraví dítěte, ale i na stupeň vývoje jeho organismu. Současně platí, že jediným měřítkem zralosti nemůže být věk a tělesná zdatnost.
2. **Rozumovou stránku školní zralosti.** Chápe se široce, neboť bereme v potaz celý okruh schopností týkajících se poznávání a vyjadřování reality (tedy např. schopnost postihnout podstatných znaků a vztahů mezi jevy, záměrnou koncentraci pozornosti, rozumění řeči, pokud možno správnou výslovnost, zájem o nové poznatky, rozvinutí jemné motoriky ruky atd.).
3. **Citovou složku školní zralosti.** Dítě musí mít určitou úroveň emoční stability a omezovat impulsivní reakce, aby učitel mohl využívat citové kapacity dítěte při motivování školního zaměstnání.
4. **Sociální složku školní zralosti.** Začínající školák musí být schopen komunikovat s vrstevníky, spolupracovat s nimi, dokázat se zapojit do skupiny a musí být schopen převzít roli žáka.

I dítě plně zralé pro školu může mít určité adaptační problémy, které by však rodiče spolu s učitelem měli umět s porozuměním a trpělivostí odstranit a dbát na to, aby u dítěte formovali pozitivní motivaci pro školu.

Hlavním psychologickým znakem u **mladšího žáka** (což je časové období od 6. až 7. do 10. až 11. roku života dítěte) je rozvoj učební činnosti, tedy získávání vědomostí, dovedností a návyků prostřednictvím školy. Do sociálního pole dítěte se dostává nová důležitá osoba, a to učitel. Školní výuka rozvíjí z psychických funkcí hlavně paměť a myšlení. Nároky klade také na úmyslnou pozornost. V prvních ročnících školy můžeme charakterizovat žákův názor na svět jako naivní a myšlení takového školáka jako názorné a konkrétní, i když disponující již větším objemem informací, než tomu bylo před vstupem do školy. Teprve kolem 10. roku začíná tato naivita mizet a objevuje se kritičnost. Tento vývoj poznávacích procesů umožňuje zejména myšlení, neboť škola plánovitě rozvíjí množství pojmů, s nimiž žák dovede operovat. Ještě několikanásobně většímu počtu slov však žák rozumí. Bohatě se rozvíjejí v mladším školním věku také zájmy. Novým zájmem, který výrazně působí na poznávací schopnosti a celou osobnost, je četba. Dostatek tělesné energie a narůstající obratnost dítěte se odráží ve velké pohybové vitalitě, která nemá být omezována, ale měla by ústít do dobře organizované tělesné výchovy a sportu. Současně se nesmí zapomínat na dostatečný odpočinek malého školáka.

V tomto období se také rozvíjejí city, které postupně ztrácejí afektivní charakter a dostávají se pod vědomou kontrolu. Školní výchova a četba se významně podílejí na rozvoji citů estetických, etických, intelektuálních a vlasteneckých. Těchto vyšších citů lze dobře využít i při sexuální výchově, o kterou se sice organizovaně stará škola, ale rodina zde má rovněž důležité úkoly. Sexuální výchova je dlouhodobý proces, který se nedá nahradit jednorázovým poučením. Zvědavé dítě si především jednotlivé informace interpretuje prizmatem života vlastní rodiny a posuzováním rolí lidí ze svého nejbližšího sociálního prostředí.

Zájem dětí o tuto oblast je zákonitý, neboť po dovršení 10. až 11. roku se dítě dostává do **puberty**, kdy začíná proces pohlavního dospívání a pohlavní diferenciací. Dochází zde k významným tělesným změnám, které se netýkají jen pohlavních orgánů, ale také růstu svalové a kosterní soustavy, což se u dospívajícího projevuje určitou nešikovností a dočasným narušením plynulé koordinace pohybů. Prepuberta přechází do období puberty (pubescence), které bývá jako celek časově vymezováno do let mezi 10. a 11. rokem jako dolní hranicí a 14. až 15. rokem jako horní hranicí; dívky dozrávají tělesně a psychicky dříve, přibližně a individuálně, o 1 až 2 roky. Projevem pohlavní dospělosti je u děvčat první menstruace a u hochů spontánní výron semene (poluce).

V současné době se v období dospívání studuje zajímavý a důležitý jev, který se označuje jako **sekulární akcelerace** (dlouhodobé zrychlení) tělesného vývoje. Zjistilo se, že za posledních cca 100 let se ve všech rozvinutých evropských a amerických zemích urychlil nástup dospívání i celkový tělesný růst. To je spojeno, i když často komplikovaně, s urychlením psychického vývoje, v němž se musí v dnešní době zvládnout více "úkolů", než tomu bylo dříve. Efektivní zařazení do společnosti vyžaduje širší a hlubší kvalifikaci, získání pestřejších sociálních zkušeností a na psychiku dospívajícího jsou kladeny daleko větší nároky než dříve. Sekulární akcelerace přinesla tedy rychlejší začátek tělesného a psychického dospívání, ale současně prodloužila dobu pro dokončení plného rozvoje všech potencií. Fenomén dospívání se tak stále rozšiřuje dvěma směry - zkracuje se doba dětství a oddaluje se nástup plné dospělosti. Příčin sekulární akcelerace můžeme najít mnoho: kvalitnější strava, zdravotní péče, sport, zlepšená hygiena bydlení a práce, stimulativní podněty kultury, filozofie života orientovaná na aktivitu a výkonnost atd. (LANGMEIER, J. 1983, s. 132 - 133). Lékařské statistiky uvádějí, že od poloviny minulého století se každých 10 let snížil věk menarche u dívek o 4 měsíce.

Vedle tělesných změn dochází v prepubertě a pubertě i k dalšímu psychologickému rozvoji. Nejznámější (a někdy příliš zdůrazňované) jsou v pubescenci určité nápadné změny nálad, negativní rozlady, emoční nestabilita, nestálost a nepředvídatelnost reakcí. Je pochopitelné, že velké změny v přestavbě organismu dané hlavně pohlavním dozráváním mají svůj odraz v psychofyziologické nerovnováze, ve zvýšené únavnosti, v obtížích při koncentraci pozornosti atd. Ve svém součtu se mohou potom všechny tyto faktory projevit v určitých změnách chování nebo výkyvech školního prospěchu či v narušení stability školní práce. Zvýšená dráždivost pubescenta a jeho hledání nové sociální role vede nezdědky také ke konfliktům s dospělými.

V období mezi 11. až 15. rokem prodělává z poznávacích procesů kvalitativní změny zejména myšlení, které je možno charakterizovat intenzivním rozvojem abstrakce a zobecňování.

Dospívající je schopen pracovat s pojmy, které jsou vzdáleny od bezprostřední smyslové skutečnosti a jsou tedy obecnější. Tvoření pojmů se uvolňuje ze závislosti na názorných představách a probíhá na rovině symbolického uvažování. Definice jsou přesnější ve smyslu logických požadavků; stanoví nejbližší nadřazený rod a druhový rozdíl a obojí spojí ve formálně správnou větu. Při řešení problémů se nespokojí pouze s jedním řešením, které se nejspíše nabízí, ale dospívající uvažuje o možných alternativních řešeních a systematicky je zkouší a hodnotí. Jedinec v tomto věku je zpravidla schopen vytvářet i domněnky, které nejsou opřeny o reálnou skutečnost, jsou pouze možné, popřípadě fantastické, a srovnává skutečné pouze s myšlením. Tak se dostává do stadia, kdy i lidské chování může být kriticky hodnoceno, srovnáváno se spekulativními normami a ideály. Začíná být také využívána schopnost aplikovat logické operace, nezávisle na obsahu soudů a vyvozovat správné úvahy a logické závěry bez konkrétní opory, jak je tomu třeba v algebře. Dospívající je schopen na základě logických operací sledovat formu myšlenkového úsudku a odhlédnout od jeho konkrétního obsahu (LANGMEIER, J. 1983). V podstatě teprve nyní dokáže dospívající pracovat s takovými pojmy jako "pravda", "krása", "spravedlnost" ad. a chápat jejich obsah. Uvedený způsob myšlení, kdy se odborně mluví o "stadiu formálních operací", dosahuje vrcholu asi kolem 15. roku. Rozvoj myšlení má vliv na rozvoj řeči a naopak. Verbální vyjadřování má být v době dospívání intenzivně kultivováno a většina dospívajících se o rozvoj svého verbálního projevu aktivně snaží (viz dopisy dospívajících, pokusy o literární tvorbu atd.). Růst vyjadřovacích dovedností souvisí s nárůstem slovní zásoby. V odborné literatuře se uvádí, že 15-letí mají pasivní slovní zásobu cca 30 tisíc slov a v aktivní používají až cca 8 tisíc slov (LISÁ, L. - KŇOURKOVÁ, M. 1986, s. 245 - 246).

Nový způsob myšlení však může mít významné důsledky pro postoje dospívajících dětí a mládeže k lidem a k okolnímu světu. Bystré myšlení umožňuje břitké hodnocení a vystupňovanou kritičnost až unáhlenost, které často ústí do zklamání a pesimismu. Toto "černobílé" posuzování vede někdy ke konfliktům zvláště při morálním hodnocení. Pubescent hodnotí nejen své okolí, ale i sám sebe. Odkrývá se svět vnitřních prožitků a pocitů. Rozvíjí se tzv. sebecit a sebezpozorování. Dospívajícího začíná zajímat jak vypadá. Symbolické je, že se se zalíbením prohlíží v zrcadle. Toto zkoumání své vlastní totožnosti je důležité pro proces společenského začleňování (socializaci), které se v tomto období vyznačuje hlavně osvobodováním (emancipací) od rodiny a hledáním samostatnosti. Jak se dospívající uvolňuje ze závislosti na rodičích, tak na druhé straně navazuje diferencovanější a významnější vztahy k vrstevníkům obojího pohlaví. Velký význam mají v tomto období přátelství, která jsou již podmíněna hlubší jednotou názorů, zájmů a životních problémů, než tomu bylo u předchozích kamarádství. Již na prahu dospívání je třeba rozmlouvat s mládeží o hodnotách člověka, o tom, jaké vlastnosti má mít opravdový přítel, aby se ve volbě přátel dovedli mladí lidé řídit vlastními kritérii. Nově se začínají formovat také vztahy mezi dospívajícími hochy a dívkami a obě strany na sebe poutají vzájemně pozornost. Ke konci pubescence se získávají erotické zkušenosti, které musíme odlišovat od sexuálních, jež by byly předčasné.

Všechny tyto změny se podílejí na formování osobnosti dospívajícího, což je velmi závažný problém. Toto formování se neděje samočinně, ale pod vlivem mnoha faktorů, z nichž některé jsme uvedli výše. Mezi nimi by neměla ztratit svůj význam rodina, neboť ta může v tomto období eliminovat nežádoucí vlivy a zesilovat působení kladných impulsů. Rodiče si musí při svém výchovném působení uvědomit změny, ke kterým v důsledku dospívání mezi nimi a

jejich dítětem došlo, a také se s nimi vyrovnat. Nemělo by dojít k rezignaci na výchovu, ale měly by se změnit výchovné metody rodičů a protektorský přístup by měl pomalu přecházet do partnerského, tak jako se ve výchově začínají rodit prvky sebevýchovy.

Podívejme se ještě detailněji na vrstevnické vztahy dospívajících, které jsou po životě v rodině nejdůležitějším socializačním faktorem. Jestliže do své rodiny se jedinec rodí a je mu tedy dána, má dospívající již při navazování vrstevnických vztahů určitou svobodu a může si v dané míře vybírat. Tím, že aktivně vstupuje do těchto vztahů, je nucen provádět hodnocení sebe i svého sociálního prostředí. Vstup do různých vrstevnických skupin umožňuje získat dospívajícímu cenné sociální zkušenosti a připravit ho také na emoční vztahy v dospělosti. Určitá taktická kontrola sociálních vztahů dospívajících ze strany zodpovědných dospělých - zvláště v začátku pubescence - je však nutná, neboť špatně zvolení přátelé nebo navázání kontaktů s partou, která vyznává mravně pochybné hodnoty, může vést k závažnému poškození osobnosti dospívajícího.

Hlavní prostor pro navazování nových sociálních vazeb představuje u dospívajících škola. Tato věková skupina se již na prostředí a chod školy zcela adaptovala, ale začíná ji nyní nově hodnotit a kriticky posuzovat. Častým objektem kritiky jsou učitelé, zvláště jejich případné nedostatky. R. LAPIŇSKÁ (1970) uvádí, že nejvíce výhrad vzbuzují takové vlastnosti, jako je nespravedlnost při klasifikaci, popudlivost a hrubost. Mezi vlastnosti, které mají vliv na kladný vztah k učiteli, patří především pochopení pro problémy dospívajících, přejícnost, laskavost a přímost v jednání s mládeží.

Těmito charakteristikami se však již dostáváme do fáze vyvrcholení dospívání, které označujeme jako **adolescence**.

Dospívajícího čeká však ještě jeden nesmírně významný úkol, který by bez pomoci rodiny a konečně i společnosti obtížně zvládal, a to je volba povolání. Jde o velmi složitou problematiku, jejíž odpovědnost si řada dospívajících ani neuvědomuje, nebo k ní přistupuje pouze subjektivně (rozhodování jen na základě zájmů nebo atraktivně orientovaných hodnot). Volba povolání by neměla být záležitostí jednorázového rozhodnutí, ale měla by být dlouhodobým programem zejména rodinné výchovy, která nejlépe může akceptovat subjektivní i objektivní možnosti svého dítěte.

J. LANGMEIER (1983, s. 124) uvádí, že asi do začátku pubescence je **volba povolání** jen předmětem fantazie, která se neváže ohledem na vlastní schopnosti ani na požadavky práce (rozhodující je přání, čím chci být), a volba povolání je tak často spíše nezávaznou hrou. Kolem 11. roku však dítě začíná srovnávat tato svá přání se skutečností, ví už, že se musí ptát po svých schopnostech, po školním prospěchu, po podmínkách přijetí do učebního poměru nebo na školu, po požadavcích pracovní činnosti. Stále častěji si nyní všímá osob vykonávajících určitou pracovní činnost a staví si je jako modely své budoucí profesionální aktivity. Volba povolání se stává skutečným problémem pro dospívajícího i pro rodiče. U volby povolání jde o to, abychom sladili individuální zájmy se společenskými možnostmi; každá volba povolání je v podstatě řešením tohoto dilematu, i když jednotlivé strany mohou mít při rozhodování různou váhu. Uvádějí se tři typy volby povolání:

- a) **Typ A** řídí svou volbu povolání v podstatě podle přání a rozhodnutí rodičů nebo jiných významných dospělých, popřípadě podle víceméně nahodilých vnějších skutečností, bez zřetele na své vlastní zájmy a sklony. Zde lze sotva mluvit o "volbě povolání", protože pasivní podřízení je převažující.
- b) **Typ B** představuje střední pozici. Dospívající mají určitá přání týkající se budoucího povolání, avšak jejich představy jsou často nejasné a nepevné, určují spíše jen obecnou širokou orientaci, nejsou však cíleny na určité konkrétní povolání. To je pak nakonec voleno pod vlivem různě silného tlaku z okolí.
- c) **Typ C** řídí svou volbu podle osobního plánu založeného na cílech vlastního života, často dlouho předem promyšlených. Tito jedinci jsou zpravidla iniciativní, rozhodní, cílevědomí, se silnými seberealizačními tendencemi. Obvykle bývá nejčastěji zastoupen typ B, což ukazuje na nejistotu a zájmovou nevyhraněnost dospívajících, která je dána i tím, že rozhodování probíhá v době, kdy vývoj osobnostních charakteristik důležitých pro správnou volbu povolání není zdaleka stabilizován. Pomoc dospívajícím a jejich rodičům v těchto závažných životních otázkách může poskytnout odborný poradenský psycholog.

16. rok tvoří zpravidla přechod mezi pubescencí a obdobím následujícím, tedy adolescencí. Konec tohoto období se obvykle dává do 20 až 22 let, kdy začíná tzv. raná dospělost. Věková skupina adolescentů se většinou označuje jako "dorost", "mladiství", "teenagers" atp. Mladý člověk se v tomto období již v plném rozsahu zapojuje do společenského života, získává zkušenosti ve své profesi, případně se na ni ještě připravuje (vysokoškolák). Důležité psychologické změny, ke kterým nyní dochází, jsou podmíněny hlavně sociálně.

**Adolescence** je obdobím ustalování tělesného a psychického vývoje. Motorika se vyznačuje dobrou koordinovaností a harmoničností. Mladý člověk je v tomto věku na vrcholu své fyzické výkonnosti, o čemž svědčí sportovní rekordy. V adolescenci se v podstatě končí tělesný vývoj člověka. Na konci adolescence se organismus zcela vyrovnává organismu dospělého člověka a také v pracovní činnosti je schopen stejného zatížení. Ukončen je také intelektový vývoj, dále se již jen získávají další poznatky, kriticky se hodnotí a přetvářejí se do vlastních názorů a postojů. V tomto období se také můžeme setkat s náhlou změnou náboženského nebo politického přesvědčení. Citový vývoj je spíše ve znamení vnitřních prožitků, city jsou stabilnější než v pubescenci a více pod kontrolou. Při správné výchově, která by v adolescenci měla přecházet do sebevýchovy, by měly být kolem 20. roku plně rozvinuty vyšší city. Adolescent by měl již být také velmi dobře informován o oblasti sexuality a naučit se hledat v partnerovi opačného pohlaví nejen objekt sexuálního uspokojení, ale také vhodného partnera pro citový vztah a spolehlivé emocionální zázemí. Člověk vstupující do rané dospělosti by měl mít vlastní podložený názor na otázky týkající se obecných témat, jako je pravda, spravedlnost, lidský život, společnost atd. Vzniká vlastní názor na svět. Velmi důležité jsou pro adolescenta společenské vztahy a vývoj specifických sociálních dovedností, kterými se začleňuje do společnosti a prosazuje se v ní. Právě ve

vztahu ke společnosti můžeme pozorovat, že osobnost adolescenta se individuálně diferencuje, objevují se poměrně stabilní povahové, tedy v podstatě charakterové vlastnosti.

Toto všechno neznamená, že období adolescence nemá své typické rozpory. Jeden z nejčastějších je rozpor mezi fyzickou a sociálně-ekonomickou zralostí. V dnešní době se prodlužuje profesionální příprava a současně se urychluje biologické dozrávání člověka. (Např. dívka v začátku adolescence může porodit zdravé dítě, ale bez pomoci rodičů, event. ekonomické pomoci společnosti, se jen s obtížemi o ně bude starat.) Další rozpor vidíme mezi hodnotami mladé a staré generace. Je to konflikt zákonitý, který odráží vývoj celé společnosti a prožívá ho každá generace. Adolescent by se ho měl snažit řešit spoluprací se světem dospělých a ne konfliktem. První model této situace má zpravidla ve své rodině.

Shrneme-li všechny životní úkoly, které jsou před dospívajícího stavěny, můžeme říci, že v době končící adolescence by se měl stát člověkem, který

1. *je samostatný a společensky aktivní*
2. *je zralý pro založení rodiny*
3. *je připravený na výkon určitého povolání.*

Z hlediska věku uvádějí různí autoři konec adolescence rozdílně, neboť berou v úvahu různá kritéria. Adolescence přechází do **rané dospělosti**. Tento přechod se zpravidla uskutečňuje kolem 20. roku života a začíná nejméně desetiletí vrcholné životní vitality, expanzivnosti a optimismu. V tomto období se ženy nejčastěji stávají matkami a naplňují svůj mateřský instinkt. Současně však v dnešní době se musí snažit vyřešit konflikt rolí matky, manželky a zaměstnané ženy sledující často vysoké cíle profesionální kariéry. Pro muže jsou zde charakteristické silné tendence k sebeprosazení a vysoká činnost. Hlavním znakem tohoto období však je uzavření manželství, založení rodiny a dosažení plné sociální a ekonomické samostatnosti a svobody.

Z hlediska ontogenetické křivky je vrcholem života stadium **plné dospělosti**, které se nachází přibližně ve věkovém období po 30. roce života a končí kolem 50. roku. Musíme tady brát značnou věkovou toleranci danou vývojem jedince, jeho životními podmínkami, ale i společenskou situací, profesí, zaměstnáním a mnoha nahodilostmi. Je to doba životní stabilizace a plné zralé produktivity. Dosahuje se suverenity ve výkonu profese, sebevědomě se vstupuje do veřejného života a přijímá se plná sociální odpovědnost, která je často motivována výchovou vlastních dětí. Začínají se však také objevovat určité deficity, zejména u některých fyzických funkcí, ale bývají ještě kompenzovány. Dobře je to vidět např. na ubývání fyzické síly, zpomalení rychlosti pohybů či na snižování zrakové ostrosti. Intelektové a adaptační schopnosti nebývají narušeny. Podobně schopnost učení, zvláště když byla stále cvičena (neztrácela se schopnost učit se učit).

Kolem 50. roku se plná dospělost pomalu dostává do **staršího dospělého věku**, který má dolní hranici 60 až 65 let. Je zde již možnost využívat bohatých životních a pracovních zkušeností. Ženy v tomto vývojovém stadiu prožívají **klimakterium**, které může výrazně zasáhnout do fyzické a psychické rovnováhy. Rovněž u mužů dochází k fyzickým a psychickým změnám, které se již v některých případech nedaří plně kompenzovat. Významnou událostí jsou odchody dětí z rodiny, případně jejich sňatky. I když po 50. roce musíme již mluvit o involuci, zdaleka ji ještě nemusíme chápat jako destrukci nebo jednoznačné znevýhodnění. V osobnosti dochází k řadě pozitivních změn, člověk již dobře zná sám sebe a měl by se učit radovat se ze všeho dobrého, čeho dosáhl a v čem je úspěšný.

Další vývojové období se obvykle nazývá počáteční **stáří či stárnutí**, i když lidé tohoto věku nyní toto označení odmítají.

Mezníkem je zde většinou **odchod do důchodu**, který bývá spojen se změnami ekonomickými, sociálními a zaměstnaneckými. Přirozeně, že jsou velké individuální difference v tom, co nazýváme rozdílem mezi fyziologickým a chronologickým věkem, ale stárnutí si již každý uvědomuje. J. ŠVANCARA (in J. Kuric, 1986) stáří charakterizuje jako souhrn biologických a psychologických změn, které jsou ireverzibilní (nezvratné). Ale i v tomto období by mělo docházet k dalšímu rozvoji osobnosti a směřovat k vrcholu života.

Většina periodizačních systémů začíná od 75. roku věku mluvit o **stáří**, kdy jsou již zjevná hlavně tělesná omezení a rozhodující je zdravotní stav a psychická aktivita člověka. Lze již měřit řadu objektivních snížení výkonových hodnot motoriky, percepce, paměti, pozornosti atd., ale důležitý je také subjektivní prožitek stáří, uvědomění si vlastního stárnutí. V tomto věku je také výrazně zhoršena schopnost adaptace na nové podmínky a projevuje se velká neochota při nutnosti měnit své zvyky. Ve vyšším věku jsou již některé osobnostní a charakterové vlastnosti vystupňované až zkarikované a problémy související s tělesným a psychickým omezením se přenášejí do poruch sebedůvěry a sociálních a citových kontaktů. Stárnutí, pokud není spojeno s patologickými změnami tělesnými nebo psychickými, však nevede jednoznačně k degradaci osobnosti. To konečně můžeme dobře pozorovat v dějinách, kdy řada jedinců podávala ve velmi vysokém věku vynikající výkony.

Závěrem můžeme říci, že každé věkové období má své dobré i špatné stránky a je v moci jedince, jak se v životě orientuje a jak využívá svých možností.



## **Základní použitá literatura**

- KLINDOVÁ, L. - RYBÁROVÁ, E.: Vývinová psychológia. SPN, Bratislava 1972.
- KURIC, J. a kol.: Ontogenetická psychologie. SPN, Praha 1986.
- LANGMEIER, J. - MATĚJČEK, Z.: Psychická deprivace v dětství. SZN, Praha 1968.
- LANGMEIER, J.: Vývojová psychologie pro dětské lékaře. Avicenum, Praha 1983.
- LAPINSKÁ, R.: Psychologie dospívání. SPN, Praha 1970.
- LISÁ, L. - KŇOURKOVÁ, M.: Vývoj dítěte a jeho úskalí. Avicenum, Praha 1986.
- MATĚJČEK, Z. - DYTRYCH, Z.: Děti, rodina a stres. GALÉN, Praha 1994.
- MATĚJČEK, Z. - LANGMEIER, J.: Přehled vývojové psychologie a psychologické problémy výchovy. In: V. Vondráček, J. Dobiáš, Lékařská psychologie, SZN, Praha 1969, s. 125 - 151.
- MATĚJČEK, Z. - LANGMEIER, J.: Počátky našeho duševního života. Panorama, Praha 1986.
- PIAGET, J. - INHELDEROVÁ, B.: Psychologie dítěte. SPN, Praha 1970.
- ŠVANCARA, J.: Kompendium vývojové psychologie. SPN, Praha 1971.
- ŠVANCARA, J. a kol.: Diagnostika psychického vývoje. Avicenum, Praha 1980.



# ÚVOD DO SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE

Chceme-li se zabývat psychologií člověka, nemůžeme opomenout jednu ze základních psychologických disciplín, a to sociální psychologii. Bez znalostí poznatků sociální psychologie není psychologické poznání člověka úplné a ani možné. Teze, že "člověk je tvor sociální", je každému známa a pro psychologii má hluboký význam. Lidská psychika by nikdy nevznikla v té podobě, v jaké ji známe, jestliže by člověk od svého narození nebyl vystaven působení jiných lidí a postupně s nimi nenavazoval kontakt.

Sociální kontakt, sociální styk, je jednou ze základních lidských potřeb, která, pokud není náležitě uspokojována, může vést k závažným poškozením osobnosti. Již malé dítě potřebuje mateřskou lásku a mazlení, děti chtějí mít jistotu rodinného prostředí, dospívající se necítí dobře, jestliže nepatří do určité skupiny vrstevníků nebo nemají přátele. Také dospělí lidé, kteří jsou samotáři, zpravidla signalizují, že mají určité problémy. Člověk se tedy vždy nachází mezi lidmi, s nimiž se vzájemně vnímá, spolupracuje a vyměňuje si informace. Jde tedy vždy o určitý vztah mezi lidmi, nebo mezi člověkem a určitou skupinou lidí. Pro naše potřeby si můžeme říci, že sociální psychologie studuje člověka jako osobnost ve vzájemných složitých vztazích k druhým lidem a zabývá se také psychologickými jevy, které vznikají při působení mezi skupinami lidí a uvnitř těchto skupin.

Přirozeně, že v odborné literatuře najdeme různé jiné koncepce sociální psychologie, které jsou určovány příslušnými filozofickými východisky, vazbou k určitým vědním disciplínám a v neposlední řadě také plánovaným využitím. V našich úvahách vyjdeme z termínu, s nímž jsme se již dříve setkali, a to je osobnost. Podobně jako výše můžeme osobnost definovat jako individuální jednotu člověka, jednotu jeho duševních vlastností a dějů, která je založena na jednotě těla a utvářena a projevující se v jeho společenských vztazích (TARDY, V. 1964). Osobnost funguje jako systém, tzn. že je to celek částí s různými funkcemi, které spolu navzájem souvisejí a uskutečňují společný cíl. Osobnost je otevřený systém, který funguje v neustálé interakci s vnějším prostředím. Osobností se člověk nestává automaticky, ani se - jak víme z ontogenetické psychologie - hned jako osobnost nerodí. Člověk přichází na svět jako biologická bytost a vlastní lidské kvality získává teprve postupně při svém vývoji; v psychologii říkáme, že se jim učí. Celý tento proces, kdy člověk získává specificky lidské způsoby reagování, myšlení, cítění a snažení, nazýváme **socializací**, tj. zespolečňováním.

V podstatě můžeme říci, že produktem socializace je vznik lidské osobnosti. M. NAKONEČNÝ (1970, s. 136) výstižně říká, že socializace zasahuje všechny dimenze lidské psychiky. Dítě se učí nejen vzorcům chování, které daná společnost, tj. kulturní prostředí a skupiny, k nimž člověk přísluší, schvaluje, nýbrž i citům, jejich projevům a také snahám, tedy tomu, o co usiluje. Dítě se učí mluvit jazykem svého národa, jíst určité pokrmy a chovat se určitým způsobem ke svým rodičům, sourozencům a spoluobčanům a také mít určité potřeby, projevovat určité záliby a zájmy či averze a mít určité tendence, které nemá nebo neprojevuje dítě žijící v jiném kulturním prostředí nebo příslušející k jiným sociálním skupinám. I když pro socializaci jsou především důležitá vývojová období do dosažení dospělosti, je socializace celoživotním procesem.

Socializace není zcela náhodný proces. Uskutečňuje se jednak spontánně a jednak prostřednictvím institucí, tedy institucionalizovaně. Obě cesty se přirozeně doplňují. Např. jedinec si na základě úspěšného použití upevní určitou sociální dovednost, kterou si spontánně získal; organizovaně ho celému systému sociálních dovedností v kontextu dané kultury učí např. škola.

Proces socializace je v podstatě postupným zdokonalováním sociální orientace člověka v prostředí a integrací jeho osobnosti do tohoto prostředí. Socializace není možná bez učení. Ba, dokonce, jak uvádějí F. HYHLÍK a M. NAKONEČNÝ (1977, s. 266), chápeme-li učení jako organizaci psychické činnosti na základě získaných zkušeností a jako využívání předchozích zkušeností v nových situacích, pak je proces učení do značné míry totožný se socializací. Mluvíme zde potom o tzv. sociálním učení, což je proces, kterým získáváme a uplatňujeme zkušenosti v nových sociálních podmínkách. Sociální učení je tedy proces, kterým se jedinec učí přizpůsobovat se požadavkům svého prostředí a také se učí technikám, jak do tohoto prostředí aktivně zasahovat. V sociálním učení rozeznáváme několik základních forem:

1. **Přímé posilování**, tj. využívání odměny a trestu, což v sociální situaci znamená zejména vyjádření souhlasu nebo nesouhlasu s určitým chováním; odměnou posilované chování má tedy tendenci se fixovat, neposilované nebo přímo trestané chování by se mělo odstraňovat.
2. **Napodobování (imitace)** znamená, že jedinec napodobuje něčí chování. Výzkumy ukázaly, že se napodobuje to chování, které vede k úspěchu, je odměňováno nebo je pozorováno u lidí, kteří mají převahu v sociálním postavení, jsou věkově starší, inteligentnější a disponují zejména neformální autoritou.
3. **Ztotožňování (identifikace)** s určitým jedincem se projevuje v převzetí většiny jeho základních individuálních charakteristik jako modelu. Zvolení tohoto modelu může být vědomé nebo nevědomé, ale vychází především z uznání společenské, intelektuální hodnoty této osoby.

Odpověď na otázku, proč dochází k identifikaci s určitou osobou, není jednoduchá. V. KOVÁLÍKOVÁ (1979, s. 22) uvádí několik možných odpovědí. Jedinec si volí za model jistého člověka protože:

1. tento jedinec ho často odměňuje,
2. tento jedinec je často odměňován,
3. protože se obává, že ho tento jedinec může trestat (jde vlastně o předjímání trestu),
4. modelový jedinec má moc, kterou by chtěl identifikací sám mít,

5. model má určité vlastnosti (skutečné nebo domnělé), o nichž se identifikující domnívá, že jsou totožné s jeho.

Sociální učení zasahuje celý psychický život člověka, zejména složku poznávací a citovou. Je nutno mít na paměti, že první sociální učení se nevztahuje k faktům, ale k citům. Člověk se nejprve učí milovat, nenávidět nebo bát se a teprve později se učí pro tyto citové vztahy důvody (HYHLÍK, F. - NAKONEČNÝ, M., 1977).

Sociální učení však není jen mechanismem socializace, ale jeho produktem jsou také postoje. **Postoje** se v sociální psychologii vymezují jako relativně trvalé soustavy hodnocení, cítění a sklonů jednat určitým způsobem vzhledem k určitému předmětu (KOVÁLIKOVÁ, V., 1979, s. 35). Postoje jsou tedy určité dispozice relativně stabilně reagovat na podněty, mezi nimiž se jedinec nachází. Při určitém zjednodušení můžeme chápat postoj jako hodnotící vztah. Postoje se nacházejí

v širokém rozpětí mezi pozitivním a negativním vztahem ke svému objektu, tedy od krajně negativního postoje ke krajně pozitivnímu. V postojích se obvykle rozeznávají tři složky:

1. **poznávací (kognitivní)** - něco o předmětu, k němuž zaujímám postoj, vím
2. **citový (afektivní)** - mám k tomuto předmětu určitý citový vztah
3. **konaktivní (akční tendence)** - postoj vede k jednání.

Postoje mají také tři charakteristické znaky:

1. **jsou intencionální, tj. vztahují se k něčemu; postoj se může vztahovat ke kterékoli bytosti, události, věci nebo jevu**
2. **mají směr ve smyslu pozitivního, neutrálního nebo negativního zhodnocení daného objektu**
3. **mají intenzitu, tzn. že objekt je oceňován v určité míře; intenzita postoje se projevuje v úsilí, s jakým je postoj prosazován a obhajován.**

Od postojů musíme odlišovat **zvyky**, které chápeme jako projevy chování, jež vyjadřují formální stránku psychické činnosti, zatímco postoje vyjadřují její obsah. Totožné nejsou také pojmy mínění a postoj, neboť mínění je verbalizovaný postoj. Psychologicky zajímavým druhem postojů jsou **předsudky**. Jsou to negativní postoje, které mají velmi silnou emocionální složku, vyznačují se iracionalitou a zpravidla se dají velmi těžko měnit.

Sociální psychologie studuje postoje nejen pro ně samé, ale hlavně proto, aby je dokázala měnit a ovlivňovat. **Změna postojů** je nesnadná, ale je možná, neboť postoje jsou výsledkem učení a podléhají zákonům učení. Obtížnost změny postojů spočívá také v tom, že postoje jsou velmi hluboce zařizovány a jsou součástí struktury osobnosti (KOLÁRIK, T., 1993, s. 73). Musíme si také uvědomit, co míníme změnou postojů. V základě mohou být dvě změny, a to sourodé (kongruentní) a nesourodé (inkongruentní). První chápeme tak, že z postojů kladných se stávají ještě kladnější a ze záporných zápornější a v druhém případě se kladné postoje mění na záporné a naopak.

Změny postojů v podstatě závisí od těchto faktorů:

1. charakteru samotného postoje (jeho vyhraněnosti, vnitřní skladbě, soudržnosti komponent atd.),
2. osobnosti nositele postoje,
3. členství v určité skupině,
4. zdroje informací a charakteru komunikace.

Změny postojů jsou náročnou pedagogicko-psychologickou prací, ale v mnoha případech se bez ní efektivní výchova neobejde. Vychovatel by sám v některých případech měl analyzovat některé své postoje, zvláště ty, které ve své extrémnosti mohou být případnou příčinou konfliktů. Tato sebeanalýza může být velmi poučná pro poznání některých mechanismů působení postojů.

Ukázali jsme si dosud na problematiku socializace a postojů, kde je v obou případech podstatou fungování těchto fenoménů sociální učení.

Podívejme se nyní na další základní sociálně-psychologickou kategorii, a to na **sociální skupinu**.

Vymezení pojmu "skupina" není jednotné. Nejčastěji se **skupina chápe jako sdružení nejméně tří lidí, mezi nimiž jsou určité psychologické vztahy, čímž se myslí, že členové skupiny uznávají společné normy, plní skupinové úkoly, sledují cíle, které si skupina klade, a mají vědomí příslušnosti k této skupině**. Skupina také zpravidla uspokojuje některé potřeby svých členů.

V psychologii je nejčastěji studována tzv. **malá sociální skupina**, jejíž horní hranice by neměla překročit 30, maximálně 40 členů. I když množství členů malé sociální skupiny není jejím jediným určujícím znakem (dalšími jsou např. míra vzájemného poznání, komunikace z "očí do očí" atd.), skupiny, které mají více členů, se zpravidla rozpadají na další skupiny, nebo, při velkém množství členů, pro ně začínají platit zákonitosti velkých sociálních skupin. Podíváme-li se na dolní hranici počtu členů malé skupiny, který bývá vymezován minimálně počtem tří, nacházíme zde ještě zvláštní malou sociální skupinu, která je složena ze dvou jedinců, označuje se jako dyáda a má opět své vlastní zákonitosti.

**Velké sociální skupiny** se zpravidla studují buď jako charakteristiky celého společenství především z hlediska kulturních vzorců (obyčejje, zvyky, mravy, zákony, náboženství atd.), nebo se zkoumá chování jednotlivce ve velké sociální skupině ("člověk v davu"). V davové situaci jsou modifikovány mechanismy emocionality, zvýšená sugestibilita, lze pozorovat tzv. psychologickou nákazu a zvýšené napodobování druhých. Mnoha psychology a sociology byly velké sociální skupiny zkoumány v pejorativním pojetí jako dav (např. Le Bon) a byly zdůrazňovány následující vlastnosti, které člověk v davu má:

- anonymita
- vláda citů
- úbytek inteligence
- úbytek osobní odpovědnosti

Psychologie dynamiky velkých sociálních skupin je velmi náročnou a závažnou problematikou sociální psychologie a v praxi ji musí být věnována samostatná pozornost odborníků (např. chování na fotbalových stadiónech, hromadná neštěstí, katastrofy atd.). Vraťme se však k malým sociálním skupinám a k jejich klasifikaci, která se velmi často používá. Z hlediska těsnosti, přesněji míry intimity spojení členů, můžeme rozeznávat skupiny primární a sekundární. **Primární skupiny** se vyznačují přímými a důvěrnými vztahy, které jsou silně emocionálně podloženy. Pozitivní zkušenosti s dlouhodobým členstvím v primární skupině představuje důležitý základ pro emocionální a osobnostní stabilitu člověka. Výstižně říká M. NAKONEČNÝ (1970, s. 29), že příslušnost k primární skupině je faktor, který formuje osobnost v její hloubce. Typickou primární skupinou je rodina. **Sekundární skupiny** se vyznačují náhodnějšími vztahy. Příkladem pro sekundární skupiny jsou různé kluby, zájmové kroužky, třídy ve škole atd. Aforisticky můžeme říci, že sekundární skupiny jsou v podstatě všechny, které nejsou primární.

Další časté rozdělení malých sociálních skupin je na formální a neformální. **Formální skupiny** jsou takové, které vznikají "zvenku", na základě nějakého vnějšího cíle, který stojí mimo skupinu a který jí zpravidla striktně a neosobně určuje. Hlavním úkolem formální skupiny je plnit nějaký dříve daný úkol nebo cíl. Lidé se organizují do formální skupiny, aby mohli vykonávat nějakou práci, kterou nemohou vykonávat sami jako jednotlivci. Naopak **neformální skupiny** vznikají hlavně proto, že se lidé chtějí setkat, že chtějí uspokojit svou potřebu konkrétního sociálního kontaktu. Neformální skupiny vznikají spontánně. Jejich příkladem je třeba skupina přátel večer v kavárně, na výletě atp. Velmi často se z formální skupiny stává časem skupina neformální nebo se tato formální skupina rozkládá na několik skupin neformálních.

Podle charakteru členství ve skupině můžeme rozeznávat skupiny členské a referenční neboli vztažné. **Členská skupina** je ta, jejímž je jedinec faktickým členem. Zajímavá je referenční skupina. Je to taková skupina, která vyvolává v člověku touhu, aby se stal jejím členem, a proto tuto snahu manifestuje většinou takovými vzorci chování, způsoby komunikace, systémem norem a hodnot, které jsou typické pro členy této skupiny. **Referenční skupinu** můžeme dále rozdělovat na pozitivní referenční skupinu (do ní by chtěl jedinec náležet) nebo na negativní (do níž by jedinec nechťel náležet). Referenční skupiny tedy výrazně ovlivňují chování jedince, neboť ten se identifikuje s jejími členy. Referenční skupina nemusí vlastně ani reálně existovat a může být jen fantazijní představou. Analýza referenčních skupin, případně přímo jejich hodnocení, je zvláště zajímavé v období dospívání, kdy mnoho vypovídá o osobnosti dospívajícího, jeho plánech a ideálech.

Jako poslední si uvedeme rozdělení malých sociálních skupin na vlastní a cizí. Charakter tohoto dělení je dán již názvy. **Vlastní skupina** je chápána jako "my", **cizí** jako "oni". Tak také se o těchto skupinách vyjadřujeme. Tento aspekt zkoumání skupin nám pomůže vysvětlit takové vztahy mezi skupinami, jako je soutěživost, ale i řevnivost až nenávisť.

Velmi často se u nás používá termínu **kolektiv** a je tedy užitečné se zamyslet, jaký je rozdíl mezi skupinou a kolektivem. Především si musíme uvědomit, že teorie kolektivu byla propracovaná hlavně v socialistické pedagogice a je spojena s touto ideologií. Kolektiv byl chápán jako rozvinutá a vyzrálá skupina, přičemž vyzrálost byla v poslední instanci chápána morálně, de facto měřítkem socialistických hodnot. Pojem kolektiv je ve srovnání se skupinou termínem užším, či jinak: každý kolektiv byl skupinou, ale ne každá skupina byla kolektivem, i když šlo třeba o primární a neformální skupinu. V tomto smyslu byla hlavním faktorem, který vedl k sociálně-psychologickému zrání skupiny, pracovní činnost, jež sledovala společensky uznávané hodnoty, které byly - při pevné monoideologičnosti socialistické společnosti - ideologicky určené a jednotné. V současné demokratické společnosti, která je z tohoto hlediska charakterizována především existencí a působením různých ideologií, není již tato tradiční teorie ani pojetí kolektivu funkční.

Malé sociální skupiny mají také určité vlastnosti, na základě kterých je můžeme hlouběji poznávat. Nejčastěji zkoumané vlastnosti jsou:

1. **Soudržnost - (kohezivnost) skupiny** - vyjadřuje pocit přináležitosti ke skupině.
2. **Homogenita skupiny** - je dána stejností některých znaků členů skupiny (např. věk, profese, zájmové zaměření atd.).
3. **Pevnost (uzavřenost) skupiny** - vyjadřuje ochotu přijímat do skupiny nové členy.
4. **Stabilita skupiny** - je vyjadřována délkou trvání členství.
5. **Autonomie skupiny** - nezávislost na jiných skupinách.
6. **Polarizace skupiny** - je tím větší, čím je činnost skupiny více orientována na splnění určitého cíle.
7. **Intimita skupiny** - vyjadřuje citové vztahy uvnitř skupiny a charakter komunikace.

Poznatky z psychologie skupiny jsou aplikovány v mnoha oborech. Speciální pedagog by měl být informován alespoň o využití této problematiky v psychoterapii. Skupinová psychoterapie je postup, který využívá k léčebným účelům skupinové dynamiky, tj. vztahů a interakcí jak mezi členy a terapeutem, tak mezi členy navzájem. Skupinová dynamika je tedy souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. S. KRATOCHVÍL (1977) uvádí následující cíle terapeutických skupin:

1. **dosáhnout vzhledu do problematiky jedinců** a pomoci jim pochopit a změnit nesprávné postoje
2. **změnit maladaptivní vzorce chování** ve směru adekvátní sociální adaptace

3. **zprostředkovat poznatky o zákonitostech interpersonálních a skupinových procesů** jako podklad k efektivnějšímu a harmoničtějším jednání s lidmi
4. **podpořit zrání osobnosti** ve smyslu rozvinutí vlastního potenciálu a dosažení optimální výkonnosti i pocitu štěstí
5. **odstranit chorobné příznaky** ať přímým nácvikem a přecvičováním, nebo přímo vyřešením interpersonálních či intrapsychických konfliktů, které je vyvolaly nebo udržovaly.

Podobně jako v terapii lze využít poznatků psychologie skupiny také v pedagogice, např. při poznání a práci se školní třídou.

Jiným zkoumaným skupinovým jevem je **skupinový konformismus**, který můžeme chápat jako přizpůsobivost jedince pod tlakem skupiny. Konformismus je zajímavý hlavně tím, že jedinec často podlehne skupinovému tlaku, i když názor skupiny nepovažuje za správný. V literatuře se uvádí, že nejvíce podléhají skupinovému konformismu osoby, které danou skupinu pokládají za pozitivně referenční, a osoby, které nemají v dané kategorii konformity vlastní názor. Se sklonem ke konformismu souvisejí některé specifické rysy osobnosti, jako je respekt před autoritou, nedostatek sebedůvěry, tuhý a nepoddajný způsob myšlení, moralismus atd. Skupinový konformismus je dán:

- a) atraktivností skupiny ve vztahu k uspokojení potřeb jedince,
- b) možností skupinových sankcí vůči nekonformnímu jedinci,
- c) autoritou skupiny v očích jedince,
- d) přesvědčením jedince, že skupina jedná správně a přiměřeně.

Někdy můžeme pozorovat tzv. **pseudokonformismus**, kdy se jedinec ve svém vnějším chování přizpůsobuje, ale jeho vnitřní názory zůstávají k tomuto chování protikladné; tito jedinci jsou stále ve vnitřním konfliktu. Mluví se také o vnější konformitě. Opakem konformity je nonkonformita, kterou však nemůžeme chápat jako nezávislost na tlaku skupiny, ale jako takové chování, které je opakem toho, co skupina vyžaduje; jde tedy opět o závislost na skupině, ale v opačném směru. Chování, které bychom mohli označit jako nezávislé, tedy mimo konformitu, resp. nonkonformitu, je vzácné, neboť člověk se jen zřídka dovede oprostít od vlivu sociální situace.

Každá sociální skupina se skládá z členů, mezi nimiž existují určité vztahy; hovoříme o tzv. interpersonálních vztazích, které vytvářejí ve skupině strukturu určenou mnoha faktory. Struktura vztahů ve formální skupině je dána jejím organizačním rozvržením (např. školní třída, učárna, dílna atd.) a zpravidla je dbáno na jeho dodržování. Struktura interpersonálních vztahů v neformální skupině se vytváří jinak, je méně pevná a spontánní. Lze ji zjišťovat zajímavou výzkumnou technikou, která se nazývá **sociometrie**. Provádí se tak, že členové sociometrie skupiny "volí" na základě určité instrukce (např.: "Uved'te v pořadí jedna až tři osoby, s nimiž byste chtěli strávit dovolenou" nebo "Uved't tři spolužáky, s nimiž bys chtěl sedět v lavici" apod.) jedince ze své skupiny. Po zpracování odpovědí dojdeme k závěru, že ve skupině jsou členové, kteří jsou velmi často voleni, a naopak zase někteří, kteří nejsou voleni vůbec. Přirozeně, že asi nejvíce členů skupiny bude mít střední množství voleb. Výsledky lze přehledně graficky vyjádřit v tzv. sociogramu. Sociometrie, i když je ve svém principu velmi jednoduchá metoda, měla by být používána pouze odborníky, kteří dovedou správně a adekvátně skupině formulovat instrukce a znají nedostatky této psychologické metody. Rovněž zveřejňování výsledků takovýchto výzkumů se musí dělat opatrně a především taktně, neboť velmi často pracujeme s informacemi, které mají pro jedince zcela soukromý a důvěrný charakter.

S problematikou struktury skupiny souvisí velmi úzce problém **vůdcovství**, tedy vedení skupiny. Ve skupině zpravidla vždy existuje určitá hierarchie v dimenzi vedení, tedy těch, kteří vedou, a těch, kteří jsou vedeni. Za vedoucího se obvykle pokládají členové skupiny, kteří:

1. mají vysoké formální postavení (např. osoby v úředním postavení vedoucího),
2. mají na ostatní členy skupiny největší vliv,
3. vyjadřují nejvýraznější postoje, zaměření a cíle skupiny (můžeme říci, že jde o osoby, které mají vysokou sociometrickou volbu).

Ve skupinách se rozlišují vedoucí formální a neformální. **Formální vedoucí** jsou do svých funkcí jmenováni a jsou v čele formálních struktur. Formální vedoucí mají zpravidla přesně vymezenou (často přímo písemně) míru pravomoci a odpovědnosti. **Neformálními vedoucími** se stávají ti členové skupiny, kteří mají na ostatní největší vliv a dokážou spontánně vyjadřovat zájmy a cíle skupiny. Výstižně se jim někdy říká mluvčí skupiny. Bohužel, často platí, že ne všichni formální vedoucí jsou zároveň mluvčími skupiny.

Úloha vedoucího je velmi složitá a náročná a vyžaduje plnění řady funkcí, z nichž se obvykle uvádějí tyto činnosti (KRECH, D. ad., 1968, s. 477 ad.):

1. **výkonná - koordinace činnosti skupiny,**
2. **plánovací - rozhodování o způsobech a prostředcích, jak má skupina dosáhnout cíle,**
3. **společenskovoýchovná - vytváření a usměrňování cílů a perspektiv skupiny, je určována společenskými úkoly, stavem skupiny a úrovní vedoucího,**
4. **odborná - instruktáže, odborné vedení, teoretická a praktická pomoc členům skupiny při realizaci úkolů,**
5. **reprezentativní - zastupuje skupinu vůči ostatním skupinám a širší společnosti,**
6. **sledování vnitřních vztahů ve skupině,**
7. **hodnotící - posuzování a vyhlášení výsledků, udělování odměn a trestů,**
8. **rozsuzovací a prostředkovací - řešení konfliktů ve skupině,**
9. **jednání vedoucího slouží jako model chování členů skupiny,**
10. **vedoucí jako zástupce individuální odpovědnosti.**

Na osobnost vedoucího skupiny jsou kladeny velké požadavky a obvykle se u něho očekává (podle RŮŽIČKA, J., 1970, s. 186):

- a) **intelektuální úroveň, a to nejen výše rozumové kapacity, ale i zaměření myšlení,**
- b) **organizační schopnosti,**
- c) **fyziická a sociální adaptabilita, schopnost přiměřeně se vyrovnávat s úkoly,**
- d) **úroveň osobní dominantnosti, schopnost s přiměřeným důrazem, rozhodností a závazností usměrňovat a zaměřovat činnost řízené skupiny,**
- e) **úroveň interpersonální senzitivity, tedy schopnost s přiměřenou citlivostí reagovat na postoje, názory a prožívání členů řízené skupiny,**
- f) **osobní vyrovnanost,**
- g) **iniciativa v myšlení a jednání a ochota přijímat nové koncepty a postupy,**
- h) **pracovní vytrvalost a houževnatost,**
- i) **aspirační zaměření, zejména z hlediska vazby na obor činnosti a řídicí funkci,**
- j) **základní soubor žádoucích morálních vlastností.**

I když jsou vlastnosti vedoucího důležité pro efektivnost jeho práce, nejsou jednoznačně určující. Výzkumem osobnostních vlastností vedoucích se nepodařilo odhalit nějakou zvláštní charakteristiku, která by byla všem společná. Úspěch práce vedoucího je složitou jednotou jeho osobnostních vlastností, vlastností členů skupiny, kterou řídí, charakteru činnosti, kterou skupina vykonává, struktury a organizace této skupiny i širšího sociálního prostředí, v němž se skupina nachází.

Důležitým znakem sociální skupiny je typ organizace, který je vyjadřován **způsobem neboli stylem vedení**. V podstatě rozeznáváme styl řízení autoritativní, demokratický a liberální. G. M. ANDREJEVOVÁ (1984, s. 268 - 269) podává jejich následující charakteristiku:

**Autoritativní styl:** Věcné, krátké příkazy, zákazy bez shovívavosti s hrozbou, přesný jazyk, nepřívětivý tón. Pochvala a pokárání jsou subjektivní, emoce se neberou v úvahu, předkládání rozhodnutí není systematické, vedoucí stojí vně skupiny. Věci ve skupině se plánují předem (v celém rozsahu), určují se jen bezprostřední cíle, další cíle nejsou známy, hlas vedoucího je rozhodující. Výkonnost skupiny může být značná, ale ne vždy kvalitní.

**Demokratický styl:** Instrukce jsou ve formě návrhů, nesuchopárná řeč, přátelský tón, pochvala a pokárání spolu s radou, nařízení i zákazy s diskusí, pozice vedoucího je uvnitř skupiny. Rozhodnutí se neplánují předem, ale ve skupině, za realizaci návrhů odpovídají všichni, všechny části práce se nejen navrhují, ale i posuzují. Výkonnost je trvalá a kvalitní, ale jen průměrná.

**Liberální styl:** Tón je konvenční, absence pochval a pokárání, spolupráce je nahodilá, pozice vedoucího není pro členy zřejmá. Věci ve skupině jdou "samy od sebe", vedoucí nedává pokyny, části práce vyjadřují jednotlivé zájmy nebo pocházejí od nového vedoucího. Výkonnost skupiny je malá.

Určité místo ve struktuře skupiny nezastává jen vedoucí, ale každý člen skupiny. K vyjádření této problematiky používáme termínů pozice, role a status. **Pozice** je místo, které jedinec ve skupině zaujímá. Může to být pozice daná pohlavím, věkem, schopnostmi, funkčním zařazením, vzděláním nebo povoláním. Pojem **status** je blízko termínu pozice, ale přesto ho můžeme odlišit. Někteří autoři ho vymezují tak, že chápou status jako tu stránku pozice, z níž vyplývají práva,

kteřá má člověk tuto pozici zaujímající. Status tedy vyjadřuje významnost pozice ve skupině. Jedinec může ve dvou skupinách zaujímat stejnou pozici, ale odlišný status, protože v každé z těchto skupin se dané pozici přisuzuje různý význam. Dosažení vysokého statusu je silným motivačním faktorem. Status se zvnějšku projevuje symboly, které jsou často úzkostlivě dodržovány a vyžadovány. Symbolem vysokého statusu může být např. drahé oblečení, osobní automobil atd.

Další důležitý termín, který je spojen s pojmem pozice a status, je **společenská role**. Role je očekávaný způsob chování jedince nacházejícího se v určité společenské pozici. Jestliže jsme výše uvedli, že status vyjadřuje práva jedince, který zastává určitou pozici, potom v tomto smyslu vyjadřuje role povinnosti, které člověku z jeho pozice vyplývají. Role a status jsou spojené, nelze je od sebe oddělovat. Každý člověk zastává v životě vždy aktuálně několik rolí: žena je matkou, manželkou, učitelkou, členkou nějakého klubu atd. Člověk neuskutečňuje své role podle přesných pravidel a předpisů, ale vnáší do jejich uskutečňování vlastnosti své osobnosti a vlastní pojetí dané role. Když se role "hraje" špatně, snižuje jedinec svůj status a může ztratit zastávanou pozici. Realizovat dobře své rolívé chování není jednoduché, neboť někdy může být očekávání na plnění určité role různé. Jinou představu o plnění role žáka mají učitelé, jinou spolužáci. V takovém případě se mluví o neslučitelnosti rolí, které vede k vnitřnímu konfliktu. Jedinec ji obvykle řeší buď tak, že se rozhodne pro jedno pojetí role, nebo různým způsobem variuje mezi danými koncepcemi. Uskutečňování sociálních rolí umožňuje interakci mezi lidmi, tedy mezi jednotlivci a skupinou či skupinami.

Podíváme se nyní na problematiku sociální psychologie z pohledu **sociální interakce**. Interakci chápeme jako proces, v němž dvě nebo více osob jsou si vzájemně podněty a navzájem na sebe reagují. Jednání každé osoby v procesu interakce je reakcí na druhou osobu, ale zároveň podnětem pro tuto osobu, resp. další osobu. Otázky, které spadají do oblasti sociální interakce, rozděluje T. KOLLÁRIK (1993, s. 81 - 127) na problematiku:

a) **sociální percepcce**

b) **sociální chování**

c) **sociální komunikace**.

Jednotlivé oblasti spolu úzce souvisí.

**Sociální percepcce** (vnímání) je první základní fází mezilidské interakce, neboť na tom, jak jeden člověk vidí druhého, se začíná rozvíjet vzájemná interakce. První reakce na jinou osobu znamená vytvoření si dojmu o ní. Tento dojem potom řídí naši reakci na tuto osobu a ovlivňuje průběh interpersonální interakce. Sociální percepcce představuje složitý mechanismus, který zvláště zpočátku a u nezkušeného posuzovatele využívá spíše intuitivního než diskurzivního (na rozumu založeného) přístupu. Proto zde dochází k řadě chyb a omylů, které mají své psychologické záležitosti, jimž se můžeme na základě důkladného poznání vyhnout. Upozorníme tady jen na tři takovéto "klamy", které mohou podstatně zkreslit naše vnímání jiných lidí (KRECH, D. ad., 1968, s. 74 - 77):

1. **Výběrová organizace vnímání.** Je to tendence člověka vybírat ze svého fyzikálního i sociálního prostředí taková fakta či takové jejich stránky a vlastnosti, které jsou v souladu s našimi představami, city a zaměřením. (Např. ve škole neúspěšný žák si všímá v životopisech některých významných osob hlavně jejich případných školních neúspěchů.)
2. **Haló - efekt.** Tendence vnímat vlastnosti osobnosti pod vlivem celkového příznivého nebo nepříznivého dojmu, který si obvykle tvoříme hned na začátku seznámení s hodnoceným člověkem pod vlivem nějaké jeho nápadné a často i nepodstatné vlastnosti. Jestliže náš celkový dojem je příznivý, zvětšuje to intenzitu kladných vlastností a snižuje intenzitu záporných a naopak. (SMÉKAL, V., 1970, s. 30).
3. **Stereotypy.** Je to tendence připisovat nějakému jedinci ty vlastnosti, o nichž předpokládáme, že charakterizují skupinu, do které patří. Tedy mechanicky aplikujeme schémata obrazů osobnosti. Např. očekáváme, že všichni sportovci budou odvážní, intelektuálové nepraktičtí atp. Rozlišují se tzv. autostereotypy, tj. určité představy a mínění, které mají skupiny o sobě samých (např. učitelé o učitelích), a heterostereotypy, tj. představy a mínění, které mají určité skupiny o jiných skupinách (např. učitelé o žácích).
4. **Soukromá (implicitní) teorie osobnosti.** Názor jednotlivce na způsob vzájemného vztahu osobnostních vlastností, tj. osobní přesvědčení, že když má určitá osoba vlastnost x, musí mít i vlastnost y. Např. když je někdo ustrašený, je to proto, že nemá čisté svědomí.

Sociální percepcce je složitý proces a poznání osobnosti, které provádí pracovník, jehož součástí kvalifikace jsou znalosti z psychologie, by se nemělo opírat jen o tzv. zdravý rozum, ale mělo by vycházet ze sociálněpsychologických dovedností. Člověk má často tendenci vnášet do pozorování a posuzování druhého člověka již přímo hodnocení. Konkrétně pedagog musí provádět např. hodnocení žáka, ale musí to dělat tak, že přesná hodnotící kritéria (za které odpovídají jiné disciplíny než psychologie, např. pedagogika, etika atd.) příkládá na fakta, která získal objektivním pozorováním, jež jsou reprezentativní pro danou osobu i situaci. Získat dostatek objektivních a přesných údajů nevyžaduje jen znalost sociální psychologie, ale i příslušnou odbornou praxi.

Vnější stránka sociální interakce, tedy to, co se projevuje navenek ze vztahu při jejich vzájemném kontaktu, se někdy označuje jako **sociální chování** (KOLLÁRIK, T., 1993, s. 109). Budeme se zde zabývat jen některými problémy této tematiky. Především je nutno se zmínit o kooperaci, kterou můžeme chápat jako sociální chování nejméně dvou osob orientované na dosažení společného cíle. **Kooperace** je v určitém smyslu jádrem interakce, neboť bez ní nemůže skupina plnit svoje poslání, ale nemohou se ani vytvořit pozitivní interpersonální vztahy. Kvalita a průběh kooperace, tedy společné činnosti vedoucí ke společnému cíli, je determinovaná faktory situačními (tj. složení skupiny, vlastnosti skupiny, přesnost cílů atd.), úkolovými (tj. složitost úkolu, jeho hodnota pro členy skupiny atd.) a osobnostními (tj. vlastnostmi osobnosti členů skupiny, které jsou důležité pro danou situaci a úkol).

Určítým protikladem kooperace může být **soutěžení**, které je možno charakterizovat jako snahu jednotlivce nebo skupin být lepší než druhí nebo dosáhnout dříve cíle. Soutěžení vytváří takový systém vztahů mezi partnery, v němž každý směřuje k uskutečnění svých potřeb a tužeb a úspěch jednoho se spojuje s omezením úspěchu druhého. Od tohoto soutěžení bychom měli odlišovat rivalizaci, kdy se partneři snaží nejen zvýšit své dosavadní výsledky, ale zároveň snížit výsledky a oslabit síly partnera. Soutěžení často vede k rivalitě, kdy cíl - odměnu - může získat jen jedna osoba. K rivalitě dochází tehdy, jestliže úspěchy partnerů jsou víceméně podobné (ve škole např. mezi primusy a nikoli mezi nejlepším a nejhorším žákem) (ZABOROWSKI, Z., 1962, s. 65).

Kooperativní vztahy jsou v sociální psychologii studovány především ve vztahu k výkonu. Nejdůležitější je, že v situaci kooperace (či v situaci skupinové práce) nejde jen o zvýšení individuálního výkonu. Skupinová kooperace umožňuje celkově vyšší výkon, než je součet výkonů jednotlivých osob, které do skupiny vstupují ("efekt štafety"). V této souvislosti se také někdy mluví o tzv. sociální facilitaci (usnadnění) nebo sociální inhibici (zpomalení). Určitá činnost se totiž za přítomnosti druhých osob (tzv. publikum efekt) provádí produktivněji, zatímco u druhé je výkon snížen. Ke stejným výsledkům se může dojít také tehdy, když druhé osoby nejsou jen spoluúčastny jako v předchozím případě, ale vykonávají stejnou činnost. Mluvíme zde o koakci. V obou případech v podstatě platí, že k sociální facilitaci a tedy k lepšímu výkonu dochází u prací jednodušších a při činnosti, kterou členové skupiny velmi dobře ovládají. Naopak k sociální inhibici, a tím i k zmenšení výkonu dochází u práce složitější a u takové, kterou ještě dobře neovládáme.

Sociální chování můžeme interpretovat ještě podle vztahu k druhým lidem, a to tak, že můžeme rozlišovat chování hostilní (nepřátelské) a prosociální (přátelské). Hostilní chování vykazuje širokou škálu od verbálních projevů, tedy nadávek, posměchu, přes projevy nenávisti až ke snaze o fyzickou likvidaci. Naproti tomu prosociální chování směřuje vždy k aktivnímu zlepšení situace druhého, k uspokojení jeho potřeb, přání a očekávání a vcítění se do jeho stavu. Příčiny hostilního a prosociálního chování jsou komplikované. Zdroje jsou ve vlastnostech osobnosti, působí zde psychofyzilogické vlivy a také faktory fyzikálního a sociálního prostředí. Rozhodující faktory - mimo patologické situace - však spočívají v dlouhodobém sociálním působení, tedy výchově.

V rámci problematiky sociálního chování se ještě můžeme zmínit o **konfliktech**, a to konfliktech meziosobních, tedy interpersonálních (o konfliktech vnitřních, intrapersonálních, se zmiňujeme na jiném místě). Interpersonální konflikty chápe J. KŘIVOHLAVÝ (1973, s. 28 ad.) jako konflikty mezi dvěma lidmi, zatímco konflikty, které existují uvnitř skupiny, nazývá skupinové a analogicky s tím vymezuje ještě konflikty meziskupinové, jako střetnutí mezi skupinami lidí. Podle psychologických charakteristik můžeme konflikty dělit na:

- a) **konflikty představ (dochází ke konfliktu v oblasti poznávacích procesů)**
- b) **konflikty názorů (konflikty představ, které jsou spojeny s hodnotícím soudem)**
- c) **konflikty postojů (konflikty názorů, které jsou emocionálně zabarveny, vyjadřují zpravidla vztah "líbí se mi či nelíbí")**
- d) **konflikty zájmů (konflikty v oblasti motivace).**

V praxi se většinou nesetkáváme s konflikty v této "čisté" podobě, ale se smíšenými konflikty, které v sobě zahrnují v různé míře jednotlivé výše uvedené typy konfliktů. Poznání a klasifikace, tedy diagnostika konfliktů, je jen východiskem pro to, abychom se konflikty naučily řešit. Řešení konfliktů či jejich zvládnutí je velmi náročná práce a v podstatě se zde vzhledem k rozsahu tohoto pojednání těžko dávají konkrétní rady. Při zvládnutí konfliktní situace je nutno využít všech poznatků z psychologie, ale problematika často přesahuje ještě do etiky, sociologie, pedagogiky atd. Ještě důležitější než zvládnutí konfliktní situace - a pro psychologii případněji - je předcházení konfliktům, tedy prevence. Sociální psychologie disponuje učebními programy, které naučí člověka nejen základními strategiím při zvládnutí konfliktů, ale především zvýší jeho citlivost pro situace, z nichž může konflikt vyrůst.

Některé takové programy vycházejí z teorie asertivity. **Asertivitu** můžeme chápat jako jednání, které není ani pasivní a ani agresivní. Jednat asertivně znamená především nejednat na úkor druhých, ale také nedovolit, aby jednali na náš účet. Asertivita tedy představuje zdravé, aktivní a přiměřené sebeprosazení.

Podle naší osnovy výkladu sociální psychologie bychom nyní měli v rámci sociální interakce pojednat po sociální percepci a sociálním chování o poslední oblasti, kterou jsme pod sociální interakci podřadili, a to o sociální komunikaci.

Nejčastěji se **sociální komunikace** chápe jako sdělování a přijímání významů v sociálním chování a v sociálních vztazích lidí (JANOŠEK, J., 1988, s. 42). Šířeji charakterizuje komunikaci M. NAKONEČNÝ (1970, s. 193), když říká, že "komunikování je sdělování určitých významů v procesu přímého nebo nepřímého sociálního kontaktu. V tomto smyslu je komunikace základní složkou mezilidské interakce, která se uskutečňuje tak, že v rámci určité společnosti nebo určité sociální organizace existuje určitý konsensus, tj. sdílený soubor významů. Na základě tohoto konsensu jsou lidé schopni se dorozumívat. Typickým příkladem komunikace je tak rozhovor, v němž mluvící užívají společného jazyka". V procesu sociální komunikace rozeznáváme následující prvky:

1. **komunikátora (osoba, od níž určité sdělení vychází)**
2. **komunikanta (osoba, která určité sdělení přijímá)**
3. **komuniké (obsah sdělení)**
4. **komunikační kanál (způsob, jak je komuniké předáváno)**
5. **psychický účinek přijatého komuniké.**

Podle směru, jímž informace proudí, můžeme mluvit o informacích přicházejících zvenčí do organizace, jdoucích z organizace ven a probíhajících uvnitř organizace.

V sociální komunikaci můžeme ještě sledovat také pohyb informace, který může být vertikální (shora dolů nebo zdola nahoru) a nebo horizontální (výměna informací mezi individui zastávajícími stejnou pozici ve skupině).

Komunikace bývá jednosměrná (např. učitel dá určitý pokyn) nebo dvousměrná (např. učitel diskutuje se žáky o tom, co se bude dělat). U jednosměrné komunikace není zpětná vazba, ale je rychlejší, dvousměrná komunikace je pomalejší, ale přesnější, protože si komunikátor ověřuje výsledek. Při použití jedné z těchto komunikací rozhoduje tedy to, jestli je pro nás v dané chvíli důležitější rychlost nebo přesnost.

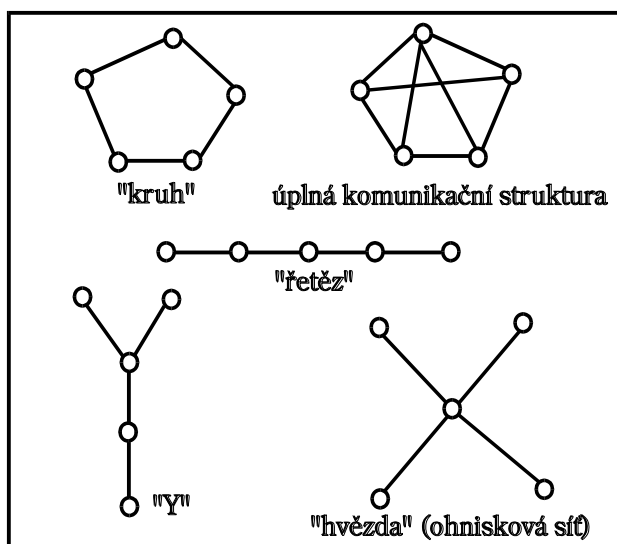
Jak jsme již viděli, důležitým prvkem komunikace je informace. Aby informace v komunikačním systému fungovala bezporuchově, musíme brát v úvahu následující:

1. *Zvážit formu informace, bude-li podána ústně nebo písemně.*
2. *Sloh informace by měl být stručný, výstižný, jasný a snadno zmapovatelný.*
3. *Tón informace musí být v souladu s její závažností.*
4. *Informace by měla být úplná, pravdivá a prokazatelná, prezentovaná bez příkras.*
5. *Pokud se ukáže, že informace je chybná, je nutno rychle a bez vytáček chybu napravit.*
6. *Informace by měla být včasná a pohotová.*
7. *Informace při svém sdělování má respektovat osobnost komunikanta.*
8. *Komunikátor má sledovat, jak je informace příjemcem přijímána.*
9. *K informacím má komunikátor i komunikant zaujímat aktivní přístup.*
10. *Je výhodné, když je informace částí určitého očekávaného a známého informačního, resp. komunikačního systému.*

Před, event. při interpretaci komuniké bychom měli ještě brát v úvahu tyto faktory:

1. *Stupeň inteligence účastníků komunikace.*
2. *Tělesný stav, únavu, vyčerpání, intoxikaci (alkohol, nikotin atd.), smyslové nedostatky (např. nedoslýchavost).*
3. *Předchozí zkušenosti účastníků komunikace.*
4. *Očekávání a obavy účastníků komunikace, které může sdělení vyvolat.*
5. *Temperamentové zvláštnosti účastníků komunikace.*
6. *Specifičnost psychologického vztahu komunikanta ke komunikátorovi a naopak.*
7. *Sociálněpsychologickou atmosféru, v níž se komunikace uskutečňuje.*

Vedle analýzy vlastnosti komuniké, komunikanta a komunikátora nás ještě zajímají charakteristiky komunikačního kanálu, z nichž nejdůležitější jsou typy komunikačních struktur. V podstatě rozeznáváme pět nejdůležitějších, které se znázorňují následovně:



Typy komunikačních struktur

V kruhové síti mají osoby bezprostřední komunikaci se svými nejbližšími kolegy, v síti řetězové se dvě osoby mohou dorozumívat pouze s jedním sousedem a ostatní vzájemně jako u "kruhu", v komunikační struktuře uspořádané do tvaru písmene "Y" zaujímá jedna osoba klíčové postavení a ostatní mají kontakt s jedním nebo dvěma sousedy, podle toho, jak je síť dlouhá. V ohniskové síti ("hvězda") má jedna osoba centrální pozici, ostatní s ní udržují komunikaci a mezi sebou mohou mít komunikační kontakt jen prostřednictvím centrální osoby. V úplné komunikační síti komunikuje každý s každým. Volba příslušné komunikační struktury záleží především na funkci, pro kterou je komunikace projektována.



Současná sociální psychologie se pravděpodobně zabývá v mezilidské komunikaci nejvíce otázkami slovního (verbálního) a mimoslovního (nonverbálního) sdělování.

Z hlediska verbální komunikace je nezákladnější formou **rozhovor**. O problematice rozhovoru existuje v psychologii množství poznatků, teoretických i praktických. Vzhledem k rozsahu tohoto textu se podíváme jen na strukturu rozhovoru a na pravidla, která je zde dobré dodržovat.

V rozhovoru zpravidla rozeznáváme tyto fáze:

1. **Zahájení rozhovoru, navázání kontaktu.** Úspěch této fáze velmi často rozhoduje o úspěchu celého rozhovoru. V převažující většině platí, že kontakt bychom měli navazovat takovými komunikačními obsahy, které jsou pro příjemce subjektivně příjemné, vážou se na jeho zájmy a nesledují nic jiného než dobré navázání kontaktu. V této fázi rozhovoru nemusí být ještě ani patrný hlavní problém, který chceme v rozhovoru sdělit či vyřešit. Takovéto emočně pozitivní ladění na začátku rozhovoru nevynecháváme ani v tom případě, kdy musíme kárat, kritizovat či přímo očekáváme spor až hádku.
2. **Vzestupná fáze rozhovoru.** V této části rozhovoru by měl již příjemce vědět, o čem rozhovor bude, co se v něm bude řešit. Kladou se ještě otázky obecnější, ale je již vytvořen rámec pro problematiku, která bude předmětem jednání.
3. **Vyvrcholení rozhovoru.** V této fázi je již vysloven hlavní problém, pro který byla komunikace zahájena, a podle možnosti je v této fázi řešen, resp. vyřešen.
4. **Závěrečná fáze rozhovoru.** Vyřešením problému, který byl důvodem k zahájení rozhovoru, by v žádném případě neměl rozhovor končit. Musí zde být ještě fáze ukončení, která by obecně měla sledovat takový psychologický cíl, jenž bychom mohli označit jako dosažení stavu subjektivního uvolnění. Rozhovor, ať již se zabýval jakkoli nepříjemnými záležitostmi, by měl vést k lepšímu poznání a pochopení obou komunikujících stran. Jen takový rozhovor je možno považovat za psychologicky úspěšný, a to i v případě tak psychologicky exponovaného rozhovoru, jako je vyslovení přísné kritiky nebo trestu. Bez realizace této poslední fáze bychom neměli nikdy považovat rozhovor za ukončený.

I když jsme rozhovor uvedli jako příklad verbální komunikace, je jasné, že v rozhovoru se uplatňují vedle verbálních informací ještě informace mimoslovní, jako jsou gesta, mimika, hlasitost atd. Tuto část sdělení označujeme jako **nonverbální komunikaci** a velmi často nese větší množství informace než sdělení verbální. Podívejme se nyní, co vše do mimoslovní komunikace patří (MEZIHORSKÝ, Š., 1991, s. 60):

1. **Paralingvistika.** Představuje vše, co doprovází slovní projev, tj. hlasitost, výška a barva hlasu, dikce, intonace a přestávky v řeči. Pro každého mluvčího je důležitý svrchní tón hlasu, který vyjadřuje zájem o předmět, vztah k posluchači a vnitřní jistotu. S jistotou souvisí i rychlost řeči.
2. **Mimika.** Výrazy obličeje, které jsou tvořeny různými konfiguracemi obličejových svalů a změnami v nich. V mimickém výrazu jsou vyjádřeny především řečnickovy emoce.
3. **Pohledy.** Pomocí nich se navazuje kontakt. Pohled by neměl být strnulý nebo vyzývavý.
4. **Proxemika znamená fyzické oddálení nebo přiblížení.** Fyzická vzdálenost mezi osobami bývá pocíťována jako vzdálenost psychická.
5. **Posturika zahrnuje sdělování prostřednictvím postoje,** tj. konfigurace jednotlivých částí těla. Celkový postoj je dán rozložením váhy těla na nohy a orientací páteře.
6. **Kinestika představuje komunikaci různými pohyby rukou, nohou (způsob chůze) a hlavy.** Pohyby výrazně charakterizují osobnost mluvčího a jeho temperament. Měly by být dostatečně zvládnuté, aby se nestaly terčem pozornosti a nepůsobily disfunkčně.
7. **Gestika.** Jde o sdělování kulturně normalizovanými výrazy, pohyby a postoji, tzn. gesty. Měly by být používány úměrně a především funkčně. Chybou je neshoda tzv. názorných gest s verbálním obsahem sdělení.
8. **Haptika.** Jde o bezprostřední dotyk (podávání rukou, poplácávání, pohlazení aj.).
9. **Celkový vzhled.** Upravenost, úroveň oblečení, účes atd. Je chybou, když se na tyto znaky rezignuje.
10. **Prostředí komunikace,** jeho charakteristika, estetika, pořádek, způsob usazení návštěv, styl zařízení, ve kterém člověk žije a pracuje.



Na závěr se podíváme na dvě konkrétní společenské instituce, jimiž se sociální psychologie zabývá, a to na rodinu a školní třídu.

**Rodina** je charakterizována jako primární skupina a např. z pohledu socializace je vůbec základní sociální skupinou v životě člověka. Obvykle se uvádí, že rodina plní následující funkce:

- biologickou
- výchovnou
- ekonomickou
- psychologickou (uspokojování potřeb sociálního styku, porozumění, vzájemné pomoci, lásky, jistoty atd.)

Pro vývoj dítěte je jednoznačně nejvýhodnější tzv. **úplná rodina** (tj. rodiče a děti). Jestliže některý z těchto článků chybí, mluvíme o rodině neúplné. Velmi častou příčinou vzniku neúplné rodiny je rozvod rodičů.

Někdy se také používá termínu nukleární rodina (rodiče a nedospělé děti) a rozšířená (široká) rodina, která zahrnuje i další příbuzné. Rodina však není v žádném případě uzavřená skupina, která by neměla vztahy ke svému okolí

a k širšímu prostředí. Tyto vztahy bývají často institucionalizovány, neboť rodina je oficiální společenskou jednotkou s řadou právních důsledků a společnost má zájem na jejím udržování.

Největší cena rodiny však spočívá v její psychologické funkci, neboť zdravá rodina zajišťuje emocionální rovnováhu a stabilitu, usnadňuje společenskou adaptabilitu, zvyšuje odolnost proti zátěžovým situacím a je východiskem pro aktivní zvládnání života.

Ve školním věku je pro školáka vedle rodiny ještě velmi důležitá **školní třída**, což je vlastně obdoba určité pracovní skupiny. Školní třída je skupina vrstevníků organizovaná k určitým výchovným a vzdělávacím cílům, která má jak formální, tak neformální stránky. Charakter a kvalita této sociální skupiny jsou velmi významné pro formování osobnosti všech jejích členů, a proto musí vychovatel nebo učitel pečlivě dbát na vznik a rozvoj těchto skupin, musí umět zasahovat do jejich dynamiky a uvědomovat si míru odpovědnosti za jejich působení.



## **Základní použitá literatura**

- ANDREJEVOVÁ, G. M. : Sociální psychologie. Svoboda, Praha 1984.  
HYHLÍK, F. - NAKONEČNÝ, M.: Malá encyklopedie současné psychologie. SPN, Praha 1977.  
JANOUŠEK, J. a kol.: Sociální psychologie. SPN, Praha 1988.  
KOLLÁRIK, T.: Sociálna psychológia. SPN, Bratislava 1992.  
KOVÁLIKOVÁ, V.: Sociální psychologie. SPN, Praha 1979.  
KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S., BALLACHEY, E. L.: Človek v spoločnosti. Veda, Bratislava 1968.  
KŘIVOHLAVÝ, J.: Konflikty mezi lidmi. ZN, Praha 1973.  
MEDZIHORSKÝ, Š.: Asertivita. Alfa, Praha 1991.  
NAKONEČNÝ, M.: Sociální psychologie. Svoboda, Praha 1970.  
RŮŽIČKA, J.: Personální řízení a psychologie. Svoboda, Praha 1970.  
SMÉKAL, V.: Poznávání a posuzování žáků. SPN, Praha 1970.  
TARDY, V.: Psychologie osobnosti. SPN, Praha 1964.  
ZABOROWSKI, Z.: Sociální psychologie a výchova. SPN, Praha 1962.

# ÚVOD DO PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE

Pedagogická psychologie patří mezi nejstarší a nejtradičnější psychologické obory. V současné době již není možné si představit pedagogické vzdělání a pedagogickou praxi bez psychologických poznatků a jejich aplikace. Pedagogická psychologie však může být koncipována různě, záleží na jejím použití a také na předchozím psychologickém vzdělání uživatele.

V našem kurzu klademe pedagogickou psychologii na závěr, po disciplínách obecné, vývojové a sociální psychologie, kdy již můžeme využívat poznatků těchto oborů.

Pedagogická psychologie je vědní disciplína na pomezí pedagogiky a psychologie. V současné době je pedagogická psychologie jednoznačně chápána jako obor psychologický, i když vztahy mezi pedagogikou a psychologií byly dlouho předmětem diskuse. Přesto, že jsou si tyto disciplíny velmi blízké, nelze ztotožňovat předměty jejich zkoumání, ani nelze jednu z těchto věd suplovat druhou. Již V. PŘÍHODA (1956 s. 12) říká, že pedagogika určuje cíle přetváření osobnosti člověka, zatím co pedagogická psychologie objasňuje, jakými "mechanismy" je možno k těmto cílům dospět. Pedagogická psychologie se tedy v široké oblasti výchovy zabývá jen zkoumáním psychologických zákonitostí v pedagogickém procesu, což jsou však poznatky natolik závažné, že by současná výchovná teorie a praxe bez jejich akceptování prakticky nemohla existovat.

Při úvahách o vztahu mezi pedagogikou a psychologií je především nutno vždycky hledat, v čem se obě disciplíny obohacují, než co je rozděljuje.

Z uvedeného vyplývá potom také definice pedagogické psychologie jako psychologické disciplíny. Slovenský pedagogický psycholog L. ĎURIČ (1973) říká, že předmětem pedagogické psychologie je zkoumání psychologických zákonitostí výchovně vyučovacího procesu a procesu vzdělávání ve školských i mimoškolských podmínkách. Podobně J. ČÁP (1980) chápe pedagogickou psychologii jako odvětví psychologie, které zkoumá z psychologického hlediska otázky pedagogické praxe, psychologicky analyzuje podmínky, průběh a výsledky výchovy a vyučování, zkoumá člověka, jeho činnosti, učení a formování osobnosti v podmínkách výchovy.

Velká pozornost se v pedagogické psychologii věnuje kategorii **učení** a tento pojem je silně frekventován také ve školské praxi. Zde však musíme upozornit na důležité rozdíly používání termínu učení. Ve veřejnosti převládá především tzv. zúžené chápání lidského učení jakožto činnosti zaměřené na osvojování vědomostí, event. na vytváření dovedností a návyků. Tedy učení se tady chápe jako "školské" učení.

V psychologii se však chápe učení daleko širěji. *Pod učení zahrnujeme všechno získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného.* Lidské učení spočívá v aktivním vyrovnávání se s prostředím životním, přírodním a zejména společenským, v získávání předpokladů pro plnější, aktivnější a tvořivější život (J. ČÁP, 1980). J. LINHART (1967) definoval učení jako takovou formu činnosti, při níž jedinec mění své chování a své vlastnosti vlivem vnějších podmínek a v závislosti na výsledcích svého jednání.

Schopnost učení má člověk společnou se zvířaty, ale lidské učení představuje kvalitativně nový stupeň. U člověka totiž učení neznamená jen získávání individuálních zkušeností, ale vzhledem ke společenské podmíněnosti lidské psychiky přebírá člověk v procesu učení všechny zkušenosti nashromážděné předchozími generacemi, tedy přebírá ještě zkušenost kulturně historickou.

Je nutné si uvědomit tu skutečnost, že **učení je aktivní proces** a nemůže být chápáno jako pouhé přijímání informací. Učení znamená organizaci a integraci zkušeností, a to nejen do smysluplných struktur, ale i jejich integraci do celé struktury osobnosti.

V této souvislosti se můžeme zmínit o **vztahu mezi učním a pamětí**. Učení je vyšší a složitější psychologický jev, je nadřazen paměti. Paměť znamená schopnost přijímat, podržet a znovu oživovat minulé obsahy a zkušenosti, kdežto učení je složitá a vždy nějaká aktivní činnost, v níž jsou obsaženy psychické procesy poznávací, citové a volní (J. ČÁP 1993, s. 63).

Výsledkem lidského učení je rozvoj schopností a celé osobnosti člověka, což se může projevat v osvojování návyků, vědomostí, dovedností a postojů a ve změnách psychických procesů, stavů a vlastností. Jedná se o důležité psychologické pojmy, a proto se u některých zastavíme.

**Schopnosti** jsou obvykle chápány jako komplex psychických vlastností, které umožňují rychlé a úspěšné zvládnutí určité činnosti. Základem schopností jsou **vlohy**, což jsou anatomicko-fyziologické dispozice, pro něž platí biologické zákony. Vlohy jsou sice předpokladem schopností, ale bezprostředně je neobsahují, neboť lidské schopnosti odpovídají společenskohistorickým požadavkům na činnost člověka. S problematikou schopností se obvykle spojují otázky talentu a nadání. Jejich vymezením jsme se zabývali v kapitole o obecné psychologii.

**Vědomosti** představují učním osvojené poznatky (obvykle systém pojmů), které jsou zapamatované, pochopené a je možno je vybavit. **Návyky** jsou úkony a operace dovedené do určitého stupně dokonalosti a prováděné snadno, rychle, úsporně, s dobrým výsledkem a takřka automaticky. Obecně platí tyto charakteristiky nejen pro pohybové návyky, ale i pro návyky mentální či senzorické (smyslové).

**Dovednosti** jsou cvikem a učním upevněné způsoby provádění určité činnosti. Jsou to získané dispozice pro užití vědomostí a pro vykonávání činností určitého druhu. Dříve byla dovednost chápána jako první fáze ve vytváření návyku (např. dítě si umí čistit zuby, ale dalším cvikem je zde nutno vypěstovat návyk). Nyní se chápe dovednost jako složitější útvar, který obsahuje prvky tvořivosti; tedy dovedný člověk dokáže využít osvojených vědomostí a návyků i v nových, analogických podmínkách. Např. žák, který získal pracovní a technické návyky tím, že se stále zabýval rozebíráním a

sestavováním automobilového motoru a tyto návyky si obohatil vědomostmi, kde se poučil o tom, proč a jak je všechno sestaveno a jaká je "logika" tohoto technického zařízení, bude mít značné dovednosti, jestliže tyto návyky a vědomosti dokáže využít v podobné situaci, třeba při práci s leteckým motorem. Stejně tak např. v autoškolce musíme získat jízdní dovednosti, které využijeme při jízdě autem ve velkém městě ve složitém provozu, i když jsme základní návyky a vědomosti získali v malém městě.

Po vymezení těchto pojmů se můžeme podívat na situace, v nichž k učení dochází, a dostaneme se k různým druhům učení. V literatuře najdeme rozličné klasifikace druhů učení. V našem textu vycházíme z dělení L. MARŠALOVÉ (1973), které přebírají i další autoři, např. L. ĎURIČ (1979). Budeme tedy velmi stručně charakterizovat:

- a) učení podmiňováním
- b) senzomotorické učení
- c) učení verbální a pojmové
- d) učení jako řešení problémů

**Ad a) Podmiňování** představuje nejjednodušší druh učení a jeho podstatou je utváření podmíněných reflexů. Učení podmiňováním obvykle rozdělujeme na tzv. klasické a instrumentální neboli operační. **Klasické podmiňování** je spojeno se jménem ruského badatele **I. P. PAVLOVA**, který objevil a prostudoval podmíněný reflex. Podmíněný reflex vzniká podle Pavlova tehdy, jestliže podmíněný podnět je prezentován v časové koincidenci (shodě) s nepodmíněným podnětem (zazvonění zvonku a podání potravy), takže po určitém počtu opakování vyvolává tento podmíněný podnět reakci, kterou dříve vyvolával podnět nepodmíněný (slinění).

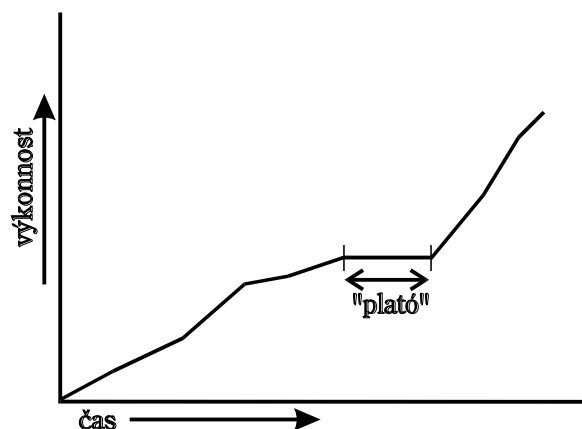
**Podmiňování instrumentální** (operační) je spojováno se jménem amerického psychologa **B. F. SKINNERA**, který patří, mimo jiné, mezi zakladatele programovaného učení. Skinner vychází z klasických pokusů svého předchůdce **E. L. THORNDIKA**, v jehož experimentech byla hladová kočka umístěna v "úkolové skříňce", před kterou ležela potrava. Zvíře se dostane ze skříňky k potravě jen vhodným pohybem, např. stisknutím páčky. K tomu dojde jen náhodně po větším počtu chybných pohybů, které nevedou k výsledku. Je to učení "pokusem a chybou" ("pokusem a omylem"). Při dalších opakováních se v experimentu postupně snižuje počet chybných pohybů a zkracuje se doba potřebná k řešení. Nahodilými pokusy a chybami vzniká spoj mezi situací S a reakcí R (S-R); upevňuje se opakováním a odměnou, v uvedeném případě potravou (ČÁP, J. 1993, s. 66). Subjekt si tedy aktivní posílení vyhledává, zatímco v klasickém podmiňování je posílení prakticky v rukou experimentátora.

**Ad b) Senzomotorické** nebo také percepčně motorické učení je takový druh učení, kterým se získávají předpoklady k vykonávání činností náročných na vnímání, pohyby a vzájemné spojení vjemů s pohyby. Např. jde o takové činnosti, jako je práce s různým nářadím, sportovní činnosti, hra na hudební nástroj atd. V průběhu senzomotorického učení se pohyby stávají postupně přesnější a úspornější, ustalují se a integrují do ekonomicky prováděných celků, event. využívají možné rytmičnosti. Spolu s tím se také zdokonaluje vnímání, které je jemnější a přizpůsobenější druhů činnosti.

V senzomotorickém učení je zvláště důležitá kontrola a sebekontrola (zpětná vazba); např. sportovec při tréninku opakuje týž úkon vícekrát, ale pokaždé trochu jinak a podle výsledků kontroly v předchozích úkonech se snaží zlepšit vždy jiný detail, popřípadě odstranit jinou chybu.

Průběh senzomotorického učení často vyjadřujeme pomocí tzv. **křivky učení**. Na vodorovné ose vyznačujeme čas (trvání) učení a na svislé ose je nanášena velikost výkonu nebo nějaký měřitelný údaj o výsledku učení. Tvar křivky učení bývá rozmanitý podle toho, jakou činnost nacvičujeme, jakou zkušenost máme v podobných činnostech: při nácvičce činnosti podobné s jinou činností, kterou již dobře ovládáme, máme již na začátku cvičení poměrně dobré výsledky a ty se zlepšují jen pozvolna, na rozdíl od případu, kdy se učíme něčemu zcela novému od samých počátků. Výchylky v křivce učení vyjadřují, jak kolísá naše motivace, zdravotní stav a jiné podmínky. V křivkách učení se vyskytují vodorovné úseky, tzv. **plató**. Vyjadřují dočasné zastavení úspěšného učení. Příčinou plató bývá:

1. slabá motivace,
2. rušivé vlivy (např. nemoc, únava, zhoršení nástrojů atp.),
3. nedostatky v metodě vykonávání činnosti (vyžaduje se změna metody, neboť stará již nevede k úspěchu).



## Křivka učení

**Ad c) Učení verbální a pojmové.** Někdy se tyto dva druhy učení popisují odděleně, ale vzhledem k tomu, že mezi nimi existuje návaznost, zabýváme se zde jimi společně. **Verbální učení**

člení tvoří předstupeň učení pojmového a jeho podstatou je to, že si člověk osvojuje odpovědi, které mají verbální (slovní) povahu. Při verbálním učení dochází k utváření asociativních spojení mezi slovy. Tyto spoje nemusí vzniknout ani na základě pochopení smyslu slov, ale jen proto, že se v prostoru nebo v čase dostala k sobě (princip styčnosti). Při verbálním učení má tedy velký význam memorování, současně však tato mechanická je nedostatkem verbálního učení. Příkladem verbálního učení může být např. učení se řadě anglických slovíček a jim odpovídajícím českým ekvivalentům. Verbální učení je často kritizované pro svou malou tvořivost, ale nemělo by být zcela podceňované. Je efektivní zejména při začátcích výuky nějakého předmětu (např. zvládnutí základní slovní zásoby cizího jazyka) nebo tam, kde potřebujeme přesné a jednoduché definice či výrazy pro další tvořivou činnost.

Výsledky verbálního učení jsou nejvíce ovlivňovány těmito faktory (ĎURIČ, L. 1979, s. 157 - 162):

- **Rozsahem učebního materiálu.** Počet opakování potřebný k tomu, aby došlo k naučení nestoupá úměrně s množstvím látky, ale roste nepoměrně rychleji.
- **Povaha učebního materiálu.** Zde je rozhodující míra smysluplnosti učebního materiálu, kterou mu učící se dokáže dát.
- **Složitost (komplikovanost) učebního materiálu.** Čím je subjektivně učivo komplikovanější, tím je osvojení obtížnější.
- **Diskriminace prvků v učebním materiálu.** Čím jsou jednotlivé prvky učiva zřetelnější, rozlišitelnější, tím je osvojení snazší.
- **Místo (poloha) prvků v učebním materiálu.** Např. nejrychleji si zapamatujeme začátek a konec učiva, učivo kolem obrázků, grafů atd.

Verbální procesy, díky své společenské podmíněnosti, mají důležitou úlohu v procesech zobecňování a abstrakce a jsou nezbytnou podmínkou pro vytváření pojmů. Pojmové učení představuje složitý proces, kdy si žák osvojuje společné odpovědi na odlišné podněty, které vedle své odlišnosti vykazují také určité společné rysy a tyto společné rysy je umožňují zařadit do jedné třídy. Pojmové učení tedy klade značný důraz na mentální aktivitu žáka a podstatně rozvíjí jeho schopnosti. Osvojení pojmů představuje základní prostředek na orientaci v prostředí. Pojmy jsou hlavními prvky myšlení.

Učitel při vyučování záměrně vede žáky k tomu, aby si cílevědomě osvojovali pojmy, které vznikly v průběhu lidského poznání a vědeckého studia. Jsou to tzv. vědecké pojmy. Člověk (zejména dítě) si však ještě pojmy vytváří sám. Nazýváme je zkušenostní (živelné) pojmy. I když živelně vytvářené pojmy jsou velmi často povrchní a nepřesné, jsou cenné tím, že jsou výsledkem vlastního zpracování subjektivního zážitku a zkušenosti. Učitel by měl při vyučování dokázat využívat těchto zkušenostních pojmů při vytváření pojmů vědeckých.

**Ad d) Učení řešením problémů se pokládá za nejsložitější druh učení.** Řešení problému znamená nacházení vztahu mezi předměty a pojmy, což vyžaduje aktivní práci myšlení. Žák zde využívá dříve osvojených znalostí a poznatků, s nimiž pracuje především ve formě principů a vztahů. Řešení problémů nemůže probíhat bez momentů tvořivosti. Důležité je, abychom si uvědomili, že nestačí požadovat od žáků aktivní myšlení, ale je třeba, abychom je tomu naučili. Rovněž nestačí, abychom žáky obecně vyzvali k tomu, aby "řešili problém", ale musíme je naučit problém identifikovat a zařadit ho do určité třídy úloh, což je zpravidla nejdůležitější etapa. Jako další etapy se uvádějí:

- hledání faktů a formulace hypotézy,
- ověřování, případně přeformulování hypotézy,
- důkaz a aplikace správného řešení.

Uvedli jsme již, že složitější formy učení v sobě obsahují prvky **tvořivosti (kreativity)**. Kreativní činnosti označujeme takovou produkci, která přináší nové, originální a užitečné hodnoty, které mají charakter novosti či objevu. Podstatou tvořivé činnosti je heuristické (objevné) myšlení. Naproti tomu myšlení algoritmické postupuje podle přesně určeného předpisu (algoritmu), který - je-li přesně dodržován - vede k očekávanému výsledku. Algoritmická činnost tedy tvořivost nevyžaduje, má znaky mechaničnosti a mohou ji přebírat stroje, zejména výpočetní technika. Nelze však zcela odtrhávat heuristickou a algoritmickou činnost, neboť i když kreativní produkce člověka je významnější než netvořivá, nemůže se tvořivost bez algoritmické činnosti dost dobře rozvinout.

Současná psychologie, zvláště při své aplikaci do pedagogické praxe, se zabývá nejen studiem kreativity, ale také faktory jejího rozvoje. Vychází se z následujících tezí (HLAVSA, J. 1981):

1. **Každý duševně zdravý jedinec disponuje určitou úrovní kreativity.**
2. **Kreativita jako každý psychický jev se rozvíjí v činnosti, tedy ve hře, učení a v práci.**
3. **Výchova ke kreativitě je součástí výchovy celé osobnosti.**

V psychologických výzkumech tvořivosti se dochází k různým faktorům, které kreativitu podmiňují; jde o následující činitele, jež také blíže tvořivost charakterizují (ĎURIČ, L. 1979):

1. **faktor originality** - projevuje se v neobvyklosti, původnosti, překvapivosti, objevnosti, novosti;
2. **faktor fluence, fluentivity** - jde o schopnost pohotově a plynule produkovat co nejvíce požadovaných myšlenkových obsahů;
3. **faktor flexibility** - schopnost pružného přeskupování různých řešení v určité problémové situaci;

4. **faktor citlivosti pro problémy** - rozpoznat, kde je problém, všimnout si a postřehnout souvislosti, které jiní lidé nepozorují;
5. **faktor redefinice** - dokázat znovu a jinak formulovat problém, aby se dal výhodněji řešit, zbavit se tradičních a konvenčních postupů v situacích, kde nejsou efektivní;
6. **faktor elaborace** - vypracování detailů, promyšlení jednotlivých částí vzhledem k celku, propracování celku vzhledem k funkčním cílům a dovést činnost do konce.

Velmi diskutovaný a pro pedagogickou praxi důležitý je **vztah mezi kreativitou a inteligencí**. Rozdíl mezi těmito dvěma psychologickými fenomény spočívá zejména v tom, že kreativita znamená nejen se vyznat v nových problémech, ve výběru způsobu řešení, v přechodu jednoho zaměření na druhé, v mobilizaci předchozích zkušeností (jako je tomu v případě inteligence), ale především ve vymýšlení nových, originálních a neobvyklých řešení či přímo ve vytváření nových problémů. Kreativita se vyznačuje originálním procesem a originálním produktem. Inteligence, měřená obvyklými inteligenčními testy, vyžaduje pravý opak, tj. stejnou odpověď od všech, kteří mají testovou úlohu řešit. V klasických inteligenčních testech není místa pro originalitu. Obecně platí, že vysoká inteligence se může spojovat i s nižší úrovní kreativity, ale vysoká úroveň se zpravidla nevyskytuje s velmi nízkou úrovní inteligence (DRLÍKOVÁ, E. 1992, s. 197 - 201). Výzkumy uvádějí, že inteligence může někdy omezovat kreativitu, je-li nižší než IQ 120. Nad tuto úroveň inteligence je již tvořivost na ni nezávislá (ĎURIČ, L. 1989).

Základní znalosti z psychologie učení jsou nutné pro psychologii vyučování. Vyučování je předávání určitých vědomostí, dovedností a návyků žákovi v procesu cílevědomě organizovaného a řízeného učení. Při zkoumání vztahu učení a vyučování lze chápat učení jako psychický proces, jenž probíhá u učícího se žáka, a vyučování jako řídicí činnost, jako organizaci podmínek učení a ovlivňování jeho průběhu učitelem. Velkou chybou by však bylo, kdybychom si žáka představovali jen jako pasivní objekt pedagogova působení. Pro současnou pedagogickou psychologii je naopak typické, že bere žáka nejen jako objekt, ale také jako subjekt pedagogického procesu a studuje psychologické zákonitosti jeho vstřícné aktivity, s níž do vyučování vstupuje.

Podívejme se nyní na některé činitele, které působí na učení a vyučování a které studuje pedagogická psychologie. Budeme se zabývat vlivy těchto faktorů:

1. **docilitou (vzdělavatelností)**
2. **motivací**
3. **transferem**
4. **opakováním**
5. **psychickými stavy**
6. **vnější organizací učení**

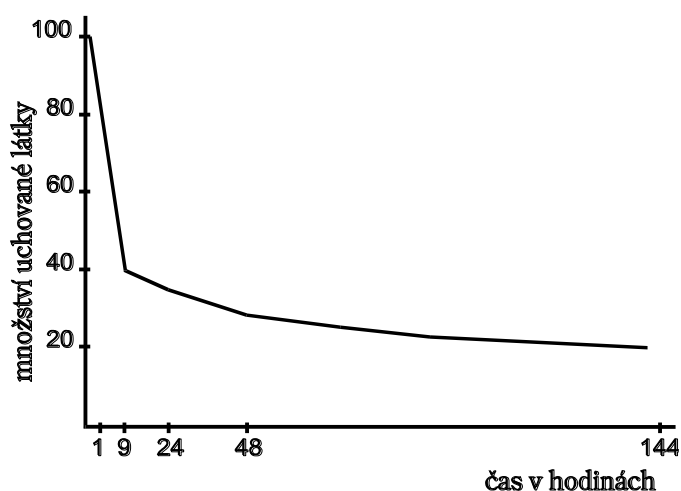
**Ad 1) Docilita** (vzdělavatelnost, způsobilost učit se) znamená obecnou připravenost k učebním, resp. vzdělávacím činnostem. Někteří psychologové mluví také o tzv. vnímavosti člověka k vyučování. V odborné literatuře se vzdělavatelností rozumí empirická charakteristika individuálních možností žáka, která určuje osvojení učiva a zvládnutí učebních činností včetně zapamatování informací, řešení úloh a provádění různých typů kontroly a sebekontroly učení. Vzdělavatelnost není zdaleka jen výsledkem zrání, ale je především důsledkem prováděných činností, takže lze říci, že se formuje v procesu učení. Celkově jde o vlastnost relativně stálou, která se mění jen v delších časových obdobích a je pro člověka charakteristická. V mladším věku je podmiňována psychofyziologickými vlastnostmi žáka, později se stávají určujícími životní zkušenosti, návyky a zejména faktory sociálního prostředí. Inteligence, pokud je v normě, není ve vzdělavatelnosti rozhodující. Vzdělavatelnost je podstatně širší faktor než inteligence a nedá se na ni v žádném případě zredukovat.

**Ad 2) Motivace** patří k nejdůležitějším činitelům učení a má za úkol energetizovat a řídit průběh procesu učení. Každé motivované chování je výsledkem vzájemného působení jedince a prostředí. Motivaci rozdělujeme zpravidla na vnitřní motivační dispozice - potřeby (impulsy) a na vnější motivační popudy - incentive, z jejichž vzájemné interakce vzniká motiv jako pohnutka lidského jednání. Motivace k učení je vždycky velmi složitá a učitel by neměl podlehnout tendenci k jejímu zjednodušení. Tato motivace zahrnuje vesměs větší počet motivačních momentů, jako jsou zájmy, potřeby, hodnoty atd., které jsou u každého jedince v různé kombinaci; jsou rozdílné individuálně, ale také se mění v jednotlivých věkových obdobích. Pro motivaci k učení má význam minulá zkušenost žáků s učním, na níž se formuje jeho aspirační úroveň, tedy stanovení nových cílů na základě minulých úspěchů či neúspěchů v dané činnosti. Velmi důležitou motivační kategorií ve vztahu k učení jsou zájmy. Učitel musí být dobře informován o zájmech svých žáků, a to nejen z hlediska kvalitativního (předmět zájmu), ale také kvantitativního (hloubka, trvalost atd.), musí je umět vzbuzovat a využívat jich ve výuce. Do motivace patří také složitá problematika odměn a trestů. I když většina současných psychologických teorií nevylučuje z výchovně-vzdělávacího procesu negativní motivaci, je jednoznačně dokázáno, že účinnější je motivace pozitivní a učitel má svou činnost s žáky vést tak, aby mohl využívat především efektu odměn. S odměnou souvisí i tzv. zážitek úspěchu (prožitek dobrého výsledku, překonání překážky), který zvyšuje žákovu sebehodnocení, sebevědomí a sebejistotu; učitel se má snažit plánovat činnost žáka tak, aby zážitek úspěchu byl možný a aby strach z neúspěchu nedesorganizoval žákovu práci.

**Ad 3)** Další důležitou zákonitostí učení je **transfer**. Transferem se rozumí proces, jehož podstata spočívá v tom, že dříve naučené formy chování (vědomosti, návyky, dovednosti) ovlivňují učení jiným formám chování. Transfer se uplatňuje tak, že jestliže se člověk naučí úlohu A a potom se začne učit úlohu B, může naučená úloha A urychlovat učení úlohy B. V tom případě jde o pozitivní transfer. Kdyby úloha A rušila a ztěžovala učení úlohy B, potom mluvíme o nega-

tivním transferu neboli interferenci. Dále ještě rozlišujeme *specifický transfer*, kdy dochází k přenosu podobných obsahů, jimž jsou společné určité prvky. Diskutovaný je zvláště *transfer nespecifický*, kde se přenos týká zdánlivě nesouvisejících oblastí. Tento nespecifický neboli také obecný transfer nabývá na významu v případě obecných faktorů učení, kdy se člověk "učí učit se", a týká se tedy metod a technik učení, způsobu řešení úloh, vytváření postojů k určitým problémům atd. V psychologii existují různé teorie transferu a rozdíly jsou také v jeho experimentálním zkoumání. Celkově jde o významný faktor učení, kterému je nutno věnovat pozornost, a to v tom směru, abychom maximálně využívali transfer a odstraňovali interferenci. Tak např. když si máme osvojit dvě podobné činnosti, doporučuje se začít s nácvikem druhé teprve tehdy, když už byla jedna dobře osvojena a přitom musíme pečlivě srovnávat shody a rozdíly obou činností (ČÁP, J. 1993, s. 194).

**Ad 4)** Pro učení má také velký význam **opakování**. Otázka opakování se studuje v pedagogické psychologii již dlouho, někdy pod označením zákon cviku nebo frekvence. Opakování je obvykle nutnou podmínkou dlouhodobého zapamatování. Nejméně efektivní je mechanické memorování, které je navíc neživotné a vzdálené praxi. Opakování by mělo být aktivní, mělo by vést k prohlubování žákových vědomostí, k logickému pochopení problému či přímo k jeho aktivnímu přetváření. Důležité je také zvolit správný postup při opakování, kdy je obvykle možné provádět opakování buď po částech, nebo v celku, nebo oba způsoby kombinovat. Určující jsou zde jak vlastnosti učiva, tak vlastnosti učícího se. Pro efektivní využívání opakování je dobré znát zákonitosti paměti. V psychologii má již svou historii rozbor křivky zapominání, který ukázal, že nejvíce se zapomíná krátce po osvojení. Potom již zapominání postupuje pomaleji, ale prakticky nikdy se již nevrací na nulovou úroveň, tj. nedochází k absolutnímu zapomenutí.



**Křivka zapominání (ČÁP, J. 1993, s. 217)**

V praxi však musíme brát v úvahu motivaci žáka k učební činnosti, metody opakování (např. hlasité opakování, vlastní grafické znázornění problému atd.) a také znalost dosažených výsledků. Zde se mluví někdy o tzv. zákonu důsledku, který vyjadřuje efekt zpětné informace o výsledcích učební činnosti. V případě, že pokračujeme v opakování i tehdy, jestliže dokážeme již látku správně reprodukovat, mluvíme a tzv. *přeučení* či nadbytečném učení. Výzkumy ukázaly, že toto učení je účelné, předchází se jím zapominání a umožňuje přepracování a restrukturuaci učiva.

**Ad 5) Psychické stavy** žáka výrazně ovlivňují průběh a výsledky učení. Jsou projevem dočasné funkční úrovně psychofyziologických mechanismů člověka, odrážejících působení vnitřních podmínek organismu a vnějšího světa, což se projevuje ve stupni psychické aktivity jedince. Psychické stavy tedy vyjadřují aktuální úroveň funkční zdatnosti psychiky a v základě je můžeme dělit na stenizující (kladné, posilující) stavy a na stavy astenické (záporné, zeslabující): Psychické stavy představují tedy určitou bázi, na níž probíhají různé psychické procesy, nebo, v našem případě, učení. Pro učení je důležité udržování stavu optimální pozornosti, která je opět ovlivňována dalšími faktory, z nichž je velmi významná únava.

*Únavu* definuje L. ĎURÍČ (1979, s. 269) jako psychofyziologický stav lidského organismu, který vzniká jako následek jeho úsilí (při regulační úloze centrálního nervového systému) obnovit psychosomatický funkční potenciál, který se po dobu intenzivní nebo dlouhodobé činnosti člověka postupně snižuje a vyčerpává. Únava je silně ovlivňována motivací, a proto se také někdy pocítá únava, např. při velmi zajímavé práci, nemusí rovnat objektivní únavě. Učení ovlivňují takové citové stavy, jako jsou nálady, citové vzrušení, ale i tzv. vyšší city morální, intelektuální, estetické ad. Velký vliv na průběh a výsledky učení mají rovněž stavy pohotovosti a připravenosti k učení a předzkouškové stavy. Sem můžeme zařadit i takový známý jev, jako je *tréma*, která je chápána jako zvláštní psychický stav charakterizovaný zvýšeným vzrušením, napětím a strachem, což se váže na negativní očekávání žáka vzhledem ke kvalitě výkonu ve významných a výkonově náročných situacích (KONDÁŠ, O. 1979). Každý učitel musí nejen s těmito psychickými stavy počítat, ale musí je umět také tak ovlivňovat, aby vedly ke zvyšování výkonu a k rozvoji celé osobnosti. Informace v tomto směru lze čerpat především studiem psychohygieny.

**Ad 6)** S psychohygienou souvisí také další oblast ovlivňující učení. Je to **režim práce a odpočinku**, což je relativně stabilní systém pravidelného uspořádání, v němž se promyšleně střídají činnosti pracovní s relaxačními, aby se po dobu co nejdéle mohl podávat plný výkon bez jakýchkoli škodlivých důsledků pro organismus a psychiku člověka. V první řadě musí režim práce a odpočinku brát v úvahu psychofyzilogické zvláštnosti jednotlivých věkových období. Podobná péče jako pracovní, resp. učební činnosti se musí věnovat také **odpočinku aktivnímu**, tj. odpočívání opačným druhem činnosti, než která vedla k únavě (po studiu sport, po fyzické námaze četba atp.), a **odpočinku pasivnímu** (tj. odpočívání "nečinností", např. spánek). Závažný faktor představuje ve školství psychohygienicky správně sestavený rozvrh vyučovacích hodin, tak aby nebyly kumulovány náročné předměty. Racionálně se musí využívat rovněž přestávky mezi vyučovacími hodinami, aby se staly dobou aktivního odpočinku a udržovaly dobrý stav výkonnosti žáka. Péči je nutno věnovat také organizaci učební činnosti mimo vyučování, tedy domácí přípravě na vyučování, domácím úkolům atd. Dodržování těchto zásad znamená prevenci nadměrného zatížení žáka, kdy může docházet k **přetěžování**. Obecně tu jde o takovou situaci, kdy jsou na žáka kladeny větší požadavky než jsou jeho možnosti, tento stav je dlouhodobý a je také žákem jako zátěžový prožíván. Jakákoliv plánovitá a cílevědomá učební činnost vždy určité zatížení znamená, důležité je však zvolit optimální zátěž, jejímž zvládnutím dochází k rozvoji osobnosti. Je nutno si také uvědomit, že tak jako je škodlivé přetěžování, tak je negativní i nevytížení výkonnostních kapacit žáka. O učební činnosti dětí a mládeže je možno uvažovat analogicky jako o pracovní činnosti dospělých, přirozeně při akceptování psychofyzilogických rozdílů mezi těmito věkovými skupinami.

Aplikace psychologie učení do výchovně vzdělávací práce není jednoduchá, vyžaduje důkladnou znalost celé problematiky a schopnost tvořivě ji používat v praxi. Cílem, který zde sledujeme, nemůže být jen výkon, ale rozvoj celé osobnosti žáka. Učením se u člověka musí zvyšovat jeho způsobilost k vyrovnávání se s vnějším prostředím, jeho připravenost aktivně a tvořivě zvládat problémy a přetvářet svět v souladu s celospolečenskými zájmy.



Podívejme se nyní na další oblast pedagogické psychologie, a to na **psychologii výchovy**, která se zabývá studiem psychologické podstaty výchovy a tím, jak se ve výchovném procesu utváří osobnost. Psychologie výchovy analyzuje, jakými vnějšími a vnitřními příčinami a podmínkami jsou výsledky výchovného působení determinovány, jaké jsou psychologické mechanismy tohoto procesu. Psychologie zkoumá, jak konkrétní formy a obsahy výchovného působení prožívají jedinci a skupiny žáků, jak se s nimi vyrovnávají. Důležité je také poznat, kdy a za jakých podmínek je výchova účinná. Psychologie výchovy využívá pro řešení svých úkolů poznatků z vývojové a sociální psychologie, psychologie osobnosti a dalších psychologických disciplín. Psychologické poznatky se však nedají mechanicky přenášet do výchovné praxe. Psychologický výzkum není bezprostředně oprávněn poskytovat pedagogické recepty. Pedagogická doporučení se musí vytvářet v systému a logice pedagogických zákonitostí, pouze s přihlédnutím k psychologickým údajům jako předpokladům.

Úkoly psychologické výchovy jsou centrovány na osobnost žáka. V současné době se ve výchově akcentuje sociální podmíněnost osobnosti a v této souvislosti se potom chápe výchova jako součást socializace člověka. Socializace je pojem obecnější než výchova. Výchova se týká takového působení na utváření a rozvoj jedince a jeho začleňování do sociálních vztahů činností, které je uvědomělé, cílevědomé, záměrné, pokud možno plánovitě a systematické a zpravidla realizované kompetentními a kvalifikovanými lidmi, kteří využívají vhodných metod a prostředků. Socializace zahrnuje kromě výchovy ještě další formy působení a utváření osobnosti, které nesplňují kritéria kladená na výchovu. Úloha výchovy je však v procesu socializace rozhodující.

Ve slovenské učebnici Učitelská psychologie (1992) jsou jako základní teze psychologie výchovy citovány následující pedagogickopsychologické zásady podle maďarského autora L. KELEMENA:

- a) **zásada přeměny vnějšího vlivu na vnitřní motivy** (žák by měl výchovná opatření rodičů a učitelů přijímat na základě vnitřního přesvědčení)
- b) **zásada aktivního spolupůsobení žáka s výchovným působením učitele** (bez ochoty žáka přijímat podněty vychovatelů by se výchova stala pouze působením vychovatele na žáka, zatímco opravdová a efektivní výchova musí být interakcí mezi žákem a učitelem, případně rodiči)
- c) **zásada stupňování účinku výchovného působení společenským působením** (objektivní podmínky života, jako např. tradice, zvyky, obyčeje, výrazně umocňují sílu výchovných podnětů, pokud působí v jejich intencích)
- d) **zásada konkrétnosti výchovného působení** (je nutno respektovat individuální zvláštnosti žáka i výchovné situace)
- e) **zásada stupňování účinku výchovného působení osobností učitele** (vychovatelé, učitelé, rodiče se nemohou chovat jinak, než vyžadují od svých svěřenců)

Tyto teze můžeme dále interpretovat v dalších souvislostech.

Reakce na výchovné působení může být v podstatě dvojí: negativní nebo pozitivní. Při výchově se zaměřujeme především na reakce pozitivní, kdy jedinec jedná v souladu s působením, ale navíc vyžadujeme, aby jeho jednání probíhalo s vnitřním přesvědčením, nikoliv lhostejně a mechanicky. Při úspěšném výchovném vedení tedy nejen že žák jedná v souladu s našimi požadavky, ale jedná tak také na základě vnitřních pohnutek.

Z. HELUS (1982) tady mluví o principu sepletí procesů interiorizace a exteriorizace. Jde o to, aby vychovávaní jedinci výchovné cíle přijali vnitřně, aby se s nimi ztotožnili, aby je přeměnili ve své vnitřní, osobní zásady, kritéria, potřeby a normy, tedy, aby obsah výchovného působení zvnitřnili neboli interiorizovali, přeměnili ho ve své subjektivní



stanovisko, které vědomě zaujmají. Proces interiorizace však podle Z. Heluse představuje jen jednu stránku úspěšného výchovného působení. Druhou stránkou je exteriorizace ("zvnějšnění", "vystoupení ze sebe"), která spočívá v tom, že jedinec v souladu s požadavkem, který přeměnil ve svou vnitřní zásadu, také jedná, a co více, nadále sám aktivně žádá a prosazuje uplatňování tohoto požadavku ve svém okolí. Účinnost výchovné práce v uvedeném směru zvyšují následující podmínky (srovnej s výše uvedenými):

1. Navazovat ve výchovných požadavcích na motivy, potřeby vychovávaných jedinců, což vyžaduje, aby učitel či vychovatel dobře znal zájmy a potřeby dětí.
2. Umožňovat ztotožňování vychovávaného jedince s tím, kdo na něho výchovné požadavky klade, tedy s učitelem, vychovatelem, rodiči. Vychovatel se musí snažit zaujmout vychovávaného jako vzor, ideál nebo příklad.
3. Posilování výchovného působení vhodným využíváním co největšího množství dalších působících činitelů tkvících v prostředí dítěte.
4. Spojování výchovných požadavků s programy činností a aktivity dětí. Osobní vztah dítěte k výchovným požadavkům je tím intenzivnější, účinnější, může-li dítě v souvislosti s jejich kladením jednat, rozhodovat se a projevovat svou individualitu.
5. Spojování jednání dítěte s účinným hodnocením, posuzováním, popřípadě s odměnami a tresty.

Výchova v uvedeném smyslu tedy vždy znamená přeměnu vnějšího vlivu na vnitřní, aktivizující motivy. Základní problém této úvahy však spočívá v tom, že na stejné podněty reagují vychovávaní různě. Stejná výchovná opatření mohou mít různý výchovný vliv. (Podněty se různě "lomí" v psychice subjektu.) Proto je nutné důkladné poznání osobnosti jedince, na kterého chceme výchovně působit.

Pro úspěšné zvládnutí výchovných situací není však důležitá jen znalost osobnosti žáka, ale významný je také **vztah učitele (vychovatele) a žáka**. Vychovatel podle současné psychologie není již výlučným subjektem výchovy, který by působil na žáka jako na objekt. Dítě (vychovávaný) je aktivním partnerem vychovatele, je spoluvůrcem úspěchu výchovného působení. To však vůbec neznamená, že by význam učitele (vychovatele) klesal; právě naopak, jeho role se stává náročnější a odpovědnější.

V učebnici L. ĎURÍČE a J. ŠTEFANOVIČE (1973, s. 322 ad.) jsou popsány tři obecné činitele vztahu učitel - žák:

1. **Učitelova osobnost**, která má při utváření vztahu dominantní úlohu. Je určována mnoha faktory (chápáním učitelské role a jejím plněním, motivací pro volbu učitelského povolání, zkušenostmi s učitelskou prací a přirozeně také široce chápanými osobnostními vlastnostmi, včetně faktorů biologických).
2. **Žákova osobnost** daná opět všemi individuálními, věkovými a sociálními specifitami.
3. **Pedagogická situace**, tj. okolnosti, za nichž dochází k interakci mezi učitelem a žákem.

Při řešení otázek pedagogické psychologie se musíme zabývat také určitými cíli, ke kterým má úsilí psychologie výchovy směřovat. Tyto cíle nejsou totožné s výchovnými cíli, jak je formuluje pedagogika, ale nesmějí být s nimi v rozporu.

Řekli jsme již výše, že psychologie se snaží především o rozvoj osobnosti žáka a v rámci tohoto základního úkolu doporučuje např. Z. HELUS (1982), s ohledem na naše současné školství a výchovu, zaměřením na tyto "rozvojetvorné" aktivity, které uvádíme:

1. **Perspektivní orientace proti krátkodobé**. Hnací silou jednání dítěte by neměly být blízké odměny a výhody, které lze získat při požadovaném chování nebo při dosažení určitého výkonu, nýbrž perspektiva zkvalitnění vlastní osobnosti, rozvoj schopností, větší rozsah možností, větší samostatnost, odpovědnost atd.
2. **Zaměření na rozvoj činností a nikoli na chybu**. Velká část pedagogů se orientuje především na hledání chyb a nedostatků; chyba je chápána jako selhání. Naopak perspektivní pro rozvoj osobnosti je orientace na činnost, kdy chyba ukazuje něco atypického, co nám při důkladné analýze umožní lépe poznat originalnost a specifitnost žákovy činnosti.
3. **Rozvíjet aktivizující sebepojetí a nikoli sebezhodnocující**. Hodnocení dítěte jako málo schopného, horšího než druhé děti atd., vede ke sníženému sebehodnocení, které tlumí aktivitu žáka a vede k pocitům méněcennosti. Aktivizující sebepojetí vede naopak k rozvoji všech dispozic osobnosti a k zdravému sebevědomí.
4. **V naší současné kultuře má velký význam jazyk a řeč**. Aktivní, spontánní a tvořivé používání jazyka a řeči výrazně stimuluje intelektový i osobnostní rozvoj žáka. Bohatost řečové spontaneity neomezované bezprostředním okolím dítěte vede k rozvoji tzv. jazykového kódu, tj. k plastičtější formulaci myšlenek, obratnějšímu styku s lidmi a k možnosti hlubšího vyjádření světa i sebe sama. Omezený jazykový kód charakterizovaný např. komunikací redukovanou na zákazy, příkazy a instrukce nevede k rozvinutému osvojení jazyka a žáky silně znevýhodňuje.

Z jiného pohledu můžeme říci, že pro pedagogickou psychologii (z hlediska její odborné kompetence a prostředků, kterých používá) je hlavním cílem **formování zdravé osobnosti**, ve smyslu moderního pojetí zdraví. Jde o tzv. pozitivní zdraví, které chápeme jako aktivní usilování o zdraví, jako vědomou a racionální snahu si zdraví udržovat, posilovat a předcházet možným poruchám. Negativní pojetí zdraví znamená pouze to, že kdo není nemocný, je zdravý; toto pojetí je pasivní a neobsahuje podněty, které by vedly k seberealizaci individua.

Vymezení zdravé osobnosti je komplikované, a proto zde uvedeme jen její hlavní charakteristiky. Zdravá osobnost má být:

- **aktivní**
- **vstřícná (lidem i světu)**

- *schopná sebeprosazení*
- *vědomá*
- *rozhodující, orientující se na základě vlastního programu*
- *individuální*
- *prosociální*
- *racionální*
- *schopná emocionální reflexe.*

Psychologie výchovy může mít přirozeně i jiné koncepce; hodně záleží na filozofické základně, o kterou se opírá pedagogická teorie, s níž psychologie výchovy spolupracuje.



Nyní budeme věnovat pozornost **výchovným a vzdělávacím obtížím**, které představují široký komplex problémů, jimiž se zabývá vedle psychologie také pedagogika, medicína, školní hygiena nebo sociologie. Výchovnými obtížemi obvykle rozumíme různé poruchy chování (např. nedisciplinovanost, zlozvyky atd.) a za vzdělávací obtíže považujeme nejružnější formy školního neúspěchu od celkového neprospěchu ve většině předmětů až po specifické nedostatky v některých oblastech. Jednotlivé obtíže často vzájemně v sebe přecházejí, takže výchovné těžkosti se projevují ve zhoršení prospěchu a naopak výukové problémy se odrážejí v komplikacích ve výchově; navíc zde bývá někdy obtížné odlišit příčinu od následku.

Všechny tyto těžkosti můžeme klasifikovat podle stupně na lehké, střední a těžké nebo z hlediska perspektiv dalšího psychického vývoje na trvalé nebo přechodné.

Tradiční místo má v pedagogické psychologii problematika tzv. **neprospívajícího žáka**, který bývá chápán jako žák, jenž nedosahuje výsledků přiměřených svým osobnostním a zejména schopnostním předpokladům, a to buď soustavně nebo epizodicky. Velká většina žáků se v průběhu školní docházky v určité míře a na určité období do této kategorie dostává. V současné době se správně zdůrazňuje, že školní úspěch neznamená jen výborné známky a dokonale přizpůsobivé chování. Podle Z. HELUSE ad. (1982) je nutno **školní úspěšnost** chápat jako optimální rozvoj potencionální osobnosti žáka v procesu výchovy a vzdělávání. Pro takové chápání školní úspěšnosti není finálně určující výkon (tedy např. prospěch), ale rozvoj celé osobnosti.

V tomto smyslu chápe otázky školního neprospěchu také J. HVOZDÍK (1980), který uvádí následující důvody, proč se věnovat zkoumání neprospěchu:

1. **neprospívání vede k osobnostním ztrátám a stává se překážkou při úspěšné socializaci**
2. **subjektivní následky školního neprospěchu jsou nyní těžší než dříve, neboť význam vzdělání pro život stále stoupá**
3. **neprospěch neutváří předpoklady k zlepšení výkonu dítěte školního věku.**

Příčiny výchovných a výukových obtíží nebyvají jednoduché ani jednoznačné, ale obvykle se zde kombinuje více činitelů. Jestliže bychom klasifikovali zdroje těchto problémů, můžeme je rozdělit na vnitřní a vnější.

Mezi vnitřní faktory nejčastěji řadíme různé anatomicko-fyziologické zvláštnosti a onemocnění nervového systému. Často se objevuje vliv **neurózy**, která představuje reverzibilní (zde: vyléčitelnou bez následků) poruchu vyšší nervové činnosti, projevující se funkčně, nikoliv organickým poškozením (nedochází k anatomickým změnám). Diagnózu neurózy musí určit lékař nebo klinický psycholog. Nejdůležitější a nejčastější projevy neuróz u mládeže jsou (MÍČEK, L. 1959):

- **neúměrná duševní a tělesná únavnost**
- **neurotické bolesti hlavy, pocity tlaku, svírání, závratě, tenze**
- **poruchy spánku (obtíže při usínání, neklidný spánek, pocit nedostatečného odpočinku po přiměřeném spánku)**
- **tiky (vyslov "tyky") (mimovolné pohyby, "záškuby", určitých svalových skupin stereotypně se opakujících a jejichž frekvenci zvyšuje zejména emoční zátěž)**
- **psychomotorická instabilita (neklid, neposednost, těkavost)**
- **mluvní neurózy (koktavost, breptavost, mutismus ad. - blíže v učebnicích logopedie)**
- **neurotické poruchy v oblasti zažívání (bolesti břicha, průjmy, neausea, zvracení apod. bez organického podkladu)**
- **poruchy mikce a defekace (enuresis nocturna - noční pomočování)**
- **třes prstů a víček, snadné zčervenání a zblednutí**
- **neurotické návyky, např. okusování nehtů (onychofagie)**
- **úzkostlivost, ustrašenost, přecitlivělost**
- **pocity méněcennosti**
- **konflikty s kamarády, učiteli, rodiči atd.**

Příčiny neuróz jsou především psychologické a spočívají hlavně v nezvládnutých konfliktech ať již vnějších (sociální situace) nebo vnitřních (uvnitř osobnosti), které v sebe zpravidla vzájemně přecházejí. Neurózy se nesmějí podceňovat a pedagogický pracovník musí být v této problematice dobře orientován, neboť svým působením může být důležitým terapeutem neuróz nebo také, bohužel, jedním z faktorů vzniku či prohloubení neurózy.

Častou příčinou vzdělávacích, ale i výchovných obtíží je **snížená inteligence**. Ta je hlavním faktorem, který charakterizuje stav zastaveného či neúplného duševního vývoje, kdy mluvíme o **mentální retardaci** (dříve oligofrenii). V současné době (podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí) se mentální retardace dělí na čtyři stupně:

- **lehká mentální retardace** (dříve debilita, lehká oligofrenie, "vzdělavatelnost") v pásmu IQ 50 - 69. Rozvoj dovedností je zpomalen, řeč je užívána účelně pro každodenní potřebu a tito jedinci jsou úplně nezávislí v osobní péči (toaleta, jídlo, mytí, oblékání atd.). V normální škole (zpravidla navštěvují zvláštní školu) mají potíže při teoretické práci. Výchovné působení a rodinné prostředí má zde velký význam, neboť při nedostatečné emoční a sociální vyspělosti mohou mít tito lidé problémy v sociálním styku.
- **středně těžká mentální retardace** (dříve imbecilita, středně těžká oligofrenie, "nevzdělavatelnost") v pásmu IQ 35 - 49. Je zde omezena schopnost starat se o sebe sama, jen někteří zvládnou základy čtení, psaní a počítání. Řeč je omezena, sociální kontakt je primitivní, obvykle potřebují celoživotní dohled. V obratnosti dosahují různé úrovně, ale vcelku podnormální. Někdy mohou vykonávat jednoduchou manuální práci.
- **těžká mentální retardace** (dříve v horním pásmu a v průměru ještě imbecilita, jinak těžká oligofrenie, "vychovatelnost") v pásmu IQ 20 - 34. Psychomotorika a motorika je výrazně opožděna a omezena, podobně tak sebeobsluha (udržování čistoty, jídlo), řeč je reprezentována jednotlivými slovy nebo zvuky. Vyžadují celoživotní péči.
- **hluboká mentální retardace** (dříve idiocie, hluboká oligofrenie, "nevychovatelnost") v pásmu IQ pod 20. Většina těchto osob je imobilní nebo výrazně omezena v pohybu, vyžadují stálou pomoc, nejsou schopni sebeobsluhy, jsou inkontinentní. Komunikace je jen rudimentární a neverbální. Řeč prakticky není vytvořena.

Školní problémy mívají také děti, které jsou z hlediska obecných **schopností na hranici normy** (IQ 75 - 90). Tyto děti musejí vyvíjet ve škole větší úsilí, častěji se dostávají do stresových situací a do frustrace. Problémy mívají hlavně v předmětech náročnějších na abstraktní myšlení (matematika, gramatika). Jejich výkonnost nebývá trvale podprůměrná, nýbrž spíše podávají velice nevyrovnané výkony. Ohrožení jsou hlavně vyčerpáním a vznikem pocitů nedostatečnosti. Podle Z. MATĚJČKA (1992) představují tyto děti 15 % populace.

Závažným faktorem školních neúspěchů jsou tzv. vývojové poruchy učení. Tyto poruchy činí obtíže při osvojování učiva běžnými výukovými metodami, přestože dítě má přiměřenou inteligenci a dostatečně podnětné rodinné prostředí. Uvádí se, že znevýhodněno je tak asi 3 - 4 % jedinců z běžné populace dětí. K nejčastěji se vyskytujícím poruchám patří:

- **Dyslexie** - porucha projevující se neschopností naučit se číst běžně používanými výukovými metodami.
- **Dysgrafie** - projevuje se výraznými obtížemi v osvojování psaní, tj. při učení se tvarům jednotlivých písmen nebo celkovou nápadnou formální neobratností písemného projevu.
- **Dysortografie** - nápadné nebo i nesmyslné pravopisné chyby plynoucí z neschopnosti aplikovat třeba i dobře osvojená pravopisná pravidla v důsledku poruchy příslušných funkcí (např. sluchového vnímání). Chybí cit pro jazyk.
- **Dyskalkulie** - porucha schopnosti operovat s číselnými symboly. Obtíže s orientací v číselné řadě, záměna pořadí číslic, řádů aj. Problémy v prostorové orientaci.

(podle Pokynu MŠMT ČR č. j. 2347/92-21)

Dalším významným fenoménem, který se může podílet na školní neúspěšnosti, jsou **lehké mozkové dysfunkce (LMD)**. Jde o poruchy v oblasti psychomotorické, mentální i volní jako následek lehčího stupně perinatálního poškození mozku (Defektologický slovník 1984). Z. MATĚJČEK (1992) říká, že termín LMD je sběrným označením pro celou řadu projevů dítěte, jež se odchyľují od běžné normy a jeví se proto jako nezvyklé, nápadné, zvláštní. Odchylky a zvláštnosti jsou primárně dány "zvláštnostmi" ve funkci CNS (centrálního nervového systému), přičemž strukturální změny v CNS mohou - ale nemusí - být vždy prokázány. Někdy - ale ne zcela přesně - jsou děti s LMD označovány za instabilní nebo neklidné děti. Dříve, dokud nebyl znám syndrom LMD, byly tyto děti často kárány a trestány za nepozornost, neukázněnost a další podobné vlastnosti. V naší literatuře se věnuje této problematice Z. TŘESOHLAVÁ (1982), která provádí výčet následujících možných příznaků LMD:

1. *Nálezy v testech měřících psychické výkony. Výkony jsou především nerovnoměrné, kresba i obkreslování odpovídá nižšímu věku.*
2. *Poškození percepce a vytváření pojmů.*
3. *Specifické neurologické znaky, pouze malé, hraniční příznaky.*
4. *Poruchy řeči a sluchového vnímání. Pomalý vývoj řeči, výskyt dyslálií.*
5. *Poruchy motorických funkcí. Neobratnost, nemotornost. Nedostatky v jemné, ale i hrubé motorice.*
6. *Poruchy učení. Pomalost v práci, špatná organizace práce. Vývojové poruchy učení.*
7. *Poruchy myšlení. Nízká schopnost abstraktního myšlení. Ulpívanost v myšlení.*
8. *Fyzikální charakteristiky. Uvádí se zde různé neurotické příznaky (např. kousání nehtů, kývání atd.). Snadná unavitelnost.*
9. *Citové charakteristiky. Impulsivnost, výbušnost, popudlivost vzápětí následovaná lítostivostí apod. Rychlé střídání nálad.*
10. *Charakteristika spánku. Nepravidelný rytmus. Málo kvalitní odpočinek.*
11. *Špatná schopnost navazovat sociální kontakty. Malá sociální kontrola.*
12. *Změny fyzického vývoje. Nepravidelnosti, parciální nezralost.*
13. *Charakteristika speciálního chování. Sociální chování neodpovídá inteligenci. Negativismus, agresivita.*

#### 14. *Změny osobnosti. Zvýšená sugestibilita, přecitlivělost, labilita.*

#### 15. *Poruchy koncentrace a pozornosti. Roztržitost.*

Příznaky LMD jsou velmi pestré a vždy individuálně skládají určitou proměnlivou mozaiku. Výskyt LMD se uvádí cca 3 % v populaci. K dítěti s LMD (které diagnostikuje lékař nebo psycholog) přistupujeme individuálně, dbáme, aby u něho nedocházelo k přetěžování a aby mělo dostatek aktivního a pasivního odpočinku. Musí se zde rovněž předcházet vzniku pocitů méněcennosti.

Epizodicky se mohou objevit výchovné nebo vzdělávací obtíže také po některých **vyčerpávajících nebo dlouhodobých onemocněních**. Specifické těžkosti vyvolává pomalé pracovní tempo některých žáků.

Na vzniku obtíží se mohou podílet jako další faktory i poměrně **malé poruchy sociability nebo přechodné citové kolize**, které se objevují hlavně v dospívání. Závažným problémem se může stát **nedostatek sociálně kulturních podnětů**, což vede k nedostatečnému rozvoji kulturních a intelektuálních zájmů a k nízkým mentálním výkonům. V extrémní podobě zde můžeme mluvit o tzv. sociální debilitě. Nesprávné nebo přímo odmítavé postoje ke škole, učení a vzdělávání se rovněž stávají příčinou výchovných a vzdělávacích problémů. Negativní úlohu sehrávají také různé záporné osobnostní vlastnosti žáků. Podle výzkumů zvláště učitelé nacházejí u neprospívajících žáků negativní povahové vlastnosti.

Mezi vnější faktory, které se podílejí na vzniku výchovných a vzdělávacích obtíží, musíme na první místo zařadit **vliv rodiny**. Často se uvádějí poruchy v rodinné výchově, z nichž nejobvyklejší bývají:

- a) **výchova potlačující, perfekcionistická** - rodiče jsou s dítětem nespokojeni, dítě je nadměrně káráno a napomínáno
- b) **výchova hýčkájící, hyperprotektivní** - je charakterizována nadměrnou starostlivostí
- c) **výchova nejednotná, ambivalentní** - na dítě jsou kladeny protichůdné požadavky, střídá se starostlivost s nezájmem
- d) **výchova nedostatečná, deprivační** - dítě je ponecháno samo sobě, chybí zejména citové kontakty
- e) **výchova nerespektující věkové zvláštnosti dítěte**.

Vedle uvedených chyb v rodinné výchově se mohou stát zdrojem výchovných a vzdělávacích obtíží takové situace, jako je narušená struktura rodiny, její nízký kulturní standard nebo špatná a malá spolupráce rodiny se školou. Většina výzkumných pracovníků dochází v současné době k závěru, že zvláště děti z rodin s nižší kulturní, vzdělanostní a výchovnou úrovní bývají z hlediska školní úspěšnosti značně znevýhodněny.

Další oblast vnějších činitelů, které se podílejí na výchovných a vzdělávacích obtížích, je centrována kolem **působení školy**. Vedle nevhodného přístupu učitelů k žákům a event. jejich malých didaktických dovedností, se často stává zdrojem problémů nerespektování individuálních zvláštností žáků. Chyby ze strany školy se mohou projevit v příliš velkých (přetěžování) nebo malých (nevytížení) požadavcích na žáka, nebo v jejich nerovnoměrném rozložení. Závažným faktorem ve škole je rovněž působení sociálního prostředí, reprezentovaného ostatními žáky, kdy může docházet ke konfliktům, vyřazení ze skupiny spolužáků a k dalším problémům, které narušují socializaci žáka.

Do poslední skupiny vnějších faktorů je možno zařadit **vlivy mimoškolní a mimorodinné**, kde se uvádí hlavně negativní působení masových komunikačních prostředků (nevhodné filmy, televizní pořady, četba) a vliv nevhodných osob.

Pochopit problémové žáky nám může pomoci typologie, kdy se žáci kategorizují do skupiny podle podstatných znaků ve sledovaném směru. V práci A. N. MENČINSKÉ a kol. (1976) se rozeznává pět skupin neprospívajících žáků:

1. **žáci, kteří nemají správný vztah k učení,**
2. **žáci, kteří si obtížně osvojují učivo,**
3. **žáci, kteří nemají vytvořeny potřebné návyky a způsoby učení,**
4. **žáci, kteří nedovedou usilovně pracovat,**
5. **žáci, jimž chybí poznávací a učební zájmy.**

Běžně se vyskytující výchovné a výukové potíže jsou obvykle řešeny a upravovány v rámci normálního výchovného působení v rodině, ve škole a v mimoškolních institucích. Nejdůležitější je zde prevence, která vyžaduje od rodiny a školy dobrou znalost žákovy osobnosti a základní informace z psychologie, pedagogiky a psychohygieny. Všechny výchovné zásahy, které provádíme, musíme plánovat z hlediska rozvoje celé žákovy osobnosti a v jejím sociálním kontextu. Vyplácí se používání kladné motivace, snaha vést žáka k prožitku úspěchu a akceptovat jeho individualitu. Rodiče ani učitelé nesmějí ztráct pedagogický optimismus, trpělivost a musí být kritičtí k vlastním výchovným koncepcím a představám o žákovi.



Na závěr přehledu hlavních problémů pedagogické psychologie se budeme zabývat otázkami **osobnosti učitele**. Učitel vždycky znamená, znamená a bude znamenat jeden z nejdůležitějších článků výchovně vzdělávacího procesu. Učitelská profese patří mezi nejnáročnější povolání, kde musí být spojeny hluboké odborné znalosti se zdravou osobností a s velkým zájmem o práci s lidmi. Někteří autoři uvádějí, že učitelova osobnost je klíček k výchovným úspěchům.

Ke studiu učitelovy osobnosti se v pedagogické psychologii přistupuje různě. L. ĎURIČ a J. ŠTEFANOVIČ ad. (1973) mluví o přístupu normativním a analytickém.

Normativní přístup je takový, kdy se zkoumá, jaký učitel má být, a hledají se určité vlastnosti a předpoklady, které podmiňují úspěch v učitelském povolání. Vytváří se tak obraz ideálního učitele, který se stává vzorem a cílem učitelovy

výchovy a sebevýchovy. Analytický přístup k učitelově osobnosti zkoumá ty vlastnosti, které učitel má, kterými je jako učitel charakterizován.

Z hlediska normativního bylo zpracováno mnoho různých koncepcí, které vypočítávají požadované vlastnosti učitele; obvykle se uvádějí požadavky na:

**a) učitelovy vědomosti, a to v oblasti**

- všeobecně kulturní
- pedagogicko-psychologické
- speciální (v rámci aprobace)

**b) učitelovy osobnostní vlastnosti**

**c) učitelův soukromý život**

**d) učitelovu účast na veřejném dění.**

Z uvedených požadavků je patrné, že učitelské povolání má vedle teoretické připravenosti ještě rozměr psychologicko-sociální. Výše jsme již uvedli, že učitel mimo své odborné dovednosti působí také svou osobností a žákům a jejich rodičům není lhostejné, jak se chová ve svém soukromí a na veřejnosti. V ideálním případě by učitel nejen neměl v tomto směru vyvolávat pochybnosti, že sám nežije tak, jak žádá od svých žáků, ale měl by realizovat osobním příkladem zásady, které proklamuje.

Ve styku s žáky musí učitel zachovávat pedagogický takt. **Pedagogický takt** je velmi důležitou charakteristikou chování učitele a je výrazem jeho pedagogických schopností. J. ČÁP (1993, s. 330) chápe pedagogický takt jako složitou sociální dovednost (popřípadě soustavu sociálních dovedností a návyků) zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti. Díky pedagogickému taktu dovede učitel správně a včas rozpoznat reakce žáků na situaci, zvláště na své působení, když správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postoji žáků a dokáže podle toho uzpůsobit své další chování a jednání.

Analytické výzkumy osobnosti učitele přinášejí řadu výsledků, z nichž můžeme uvést následující. V nižších ročnících je učitel žáky vnímán značně globálně a představuje pro žáka výraznou autoritu, v některých směrech převyšující i autoritu rodičů. S postupujícím věkem si žáci všímají více detailů v učitelově chování, přičemž je zajímají především osobní vlastnosti učitele, které dovedou velmi kriticky hodnotit. Většina výzkumů obvykle ukazuje, že žáci oceňují učitele, který je spravedlivý, chápající, ale současně přísný a dokáže dobře naučit svůj předmět. Negativně se hodnotí ironický a výsměšný k žákům, náladovost, nespravedlnost v klasifikaci a hodnocení, nadměrná přísnost a zadávání takových úkolů, které se žákům zdají nesmyslné (např. učení se zpaměti atp.). Často stačí jen jeden nedostatek v chování učitele, který žák zjistí, a učitel může na dlouhou dobu ztratit u žáka autoritu. Na to je nutno dbát zvláště při práci s žáky staršího školního věku.

Každý pedagog by se měl zajímat o to, jak je žáky vnímán a hodnocen, tyto informace objektivně analyzovat a závěrů využít při své sebevýchově.

Podobné nároky, jaké jsme uváděli na učitele, platí i pro **speciálního pedagoga**, jsou snad ještě náročnější. Vycházíme z toho, že většina speciálních pedagogů se rekrutuje ze školského prostředí a ve většině případů má pedagogické vzdělání a zkušenosti. Speciální pedagog musí mít však také vlastnosti terapeuta, který umí jednat s lidmi žijícími často v zátěžových podmínkách, musí mít pochopení pro jejich psychologii a v této situaci musí umět provádět náročnou pedagogickou práci. **Pro speciálního pedagoga platí zvláště jeden důležitý aspekt studia psychologie: aby nejen znal psychologickou terminologii a teorii, ale aby se především stále snažil všechny tyto poznatky aplikovat sám na sobě, aby poučeně pečoval o zdraví své osobnosti a její rozvoj.**



## Základní použitá literatura

- ČÁP, J.: Psychologie pro učitele. SPN, Praha 1980.  
ČÁP, J.: Psychologie výchovy a vyučování. UK, Praha 1993.  
DRLÍKOVÁ, E. ad.: Učitel'ská psychológia. SPN, Bratislava 1992.  
ĐURÍČ, L.: Úvod do pedagogické psychologie, SPN, Praha 1979.  
ĐURÍČ, L. - ŠTEFANOVIČ ad. Psychológia pre učiteľov. SPN Bratislava 1973.  
HELUS, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. SPN, Praha 1982.  
HLAVSA, J. a kol.: Psychologické problémy výchovy k tvořivosti. SPN, Praha 1981.  
HVOZDÍK, J.: Psychologický rozbor školských neúspěchů žáků. SPN, Bratislava 1970.  
KONDÁŠ, O.: Tréma - strach zo skúšky. SPN, Bratislava 1979.  
MENČINSKÁ, N. A. a kol.: Psychologické problémy neprospěchu žáků. SPN, Praha 1976.  
PŘÍHODA, V.: Úvod do pedagogické psychologie. SPN, Praha 1956.  
TŘESOHLAVÁ, K. a kol.: Lehká mozková dysfunkce v dětském věku. Avicenum, Praha 1982.