

Vybrané otázky z psychologie výchovy pro studenty sociálních studií

Mgr. Zuzana Kalousová

Tato e-kniha vznikla v rámci realizace projektu
Strategický rozvoj Univerzity Hradec Králové,
reg. č. CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002427.

Gaudeamus
2022



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

Autor: Mgr. Zuzana Kalousová
Recenzent: Mgr. Eliška Kubištová

ISBN 978-80-7435-866-1 (online; pdf)



Toto dílo podléhá licenci Creative Commons 4.0
CC-BY-SA 4.0 – Uveďte původ – Zachovejte licenci
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Obsah

Úvod.....	6
1 Předmět pedagogické psychologie	7
2 Některé poznatky z vývojové psychologie	9
2.1 Vývojová teorie Sigmunda Freuda a Erika H. Eriksona	9
2.1.1 Orální stádium a psychosociální krize důvěra versus nedůvěra.....	10
2.1.2 Anální stádium a psychosociální krize autonomie versus stud.....	10
2.1.3 Falické stádium a psychosociální krize iniciativa versus vina.....	11
2.1.4 Latentní stádium a psychosociální krize snaživost versus méněcennost	12
2.1.5 Genitální stádium a psychosociální krize identita versus zmatení rolí.....	12
2.1.6 Psychosociální krize intimita versus izolace.....	13
2.1.7 Psychosociální krize generativita versus stagnace.....	13
2.1.8 Psychosociální krize integrita versus zoufalství.....	14
2.2 Teorie citové vazby	15
2.2.1 Jistá citová vazba.....	15
2.2.2 Nejistá citová vazba ambivaletní	15
2.2.3 Nejistá vazba vyhýbavá	16
2.3 Teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta.....	17
2.3.1 Senzomotorické stádium	17
2.3.2 Předoperační stádium.....	18
2.3.3 Stádium konkrétních operací.....	18
2.3.4 Stádium formálních operací	18
2.4 Přesahy do výchovně-vzdělávací praxe	20

3	Psychologie rodinné výchovy	22
3.1	Model stylů výchovy v rodině podle Maccobyové a Martina	22
3.1.1	Autoritářský styl.....	22
3.1.2	Autoritativní styl.....	23
3.1.3	Shovívavý styl.....	23
3.1.4	Zanedbávající styl.....	23
3.2	Model devíti polí způsobu výchovy podle J. Čápa	24
4	Učení.....	27
4.1	Vymezení pojmu učení	27
4.2	Biologicky podmíněné druhy učení.....	28
4.2.1	Habituace	28
4.2.2	Senzitizace	28
4.3	Druhy učení.....	29
4.3.1	Senzomotorické učení.....	29
4.3.2	Učení se poznatkům.....	29
4.3.3	Učení se metodám řešení problémů.....	30
4.3.4	Sociální učení.....	30
5	Zákony učení	31
5.1	Zákon opakování.....	31
5.2	Zákon autoregulace/zákon zpětné vazby	31
5.3	Zákon motivace	31
5.4	Zákon transferu.....	32
6	Motivace žáka.....	33
6.1	Bandurův model vnímané osobní účinnosti (self-efficacy)	34
6.2	Rotterův model místa kontroly (locus of control)	34
7	Hodnocení výkonu žáků	36
7.1	Funkce hodnocení	36
7.2	Známky	36

7.3	Slovní hodnocení.....	36
7.4	Sociální srovnávání a sebehodnocení.....	37
8	Morální vývoj.....	38
8.1	Teorie morálního vývoje Jeana Piageta	38
8.2	Teorie morálního vývoje Lawrence Kohlberga.....	38
8.2.1	Prekonvenční stádium	39
8.2.2	Konvenční stádium.....	39
8.2.3	Postkonvenční stádium	40
9	Vrstevnická skupina a její formativní vliv	42
9.1	Skupinová struktura.....	42
9.2	Skupinová dynamika	42
9.2.1	Formování.....	42
9.2.2	Bouření	43
9.2.3	Normování.....	43
9.2.4	Podávání výkonu.....	43
9.2.5	Ukončování.....	43
9.3	Sociální vyloučení.....	44
	Závěr.....	46
	Seznam použitých zdrojů	47

Úvod

Tato publikace vznikla jako studijní doplněk k předmětu Psychologie výchovy pro studenty sociálních studií. Jejím cílem je zprostředkovat náhled do několika stěžejních témat pedagogické psychologie, ze kterých mohou absolventi čerpat ve svých budoucích praxích. Pedagogická psychologie je aplikovaným oborem na hranici psychologie a pedagogiky. Z obou těchto vědních disciplín čerpá poznatky ve snaze využít je co nejlépe v pedagogické praxi.

1 Předmět pedagogické psychologie

Psychologie výchovy je aplikovaným oborem na hranici psychologie a pedagogiky. Z obou těchto vědních disciplín čerpá poznatky ve snaze využít je co nejlépe v pedagogické praxi. Mezi příbuzné obory pedagogické psychologie patří obecná psychologie, vývojová psychologie, sociální psychologie, obecná didaktika, pedagogická propedeutika, speciální pedagogika a další.

Název psychologie výchovy není jediným, který se pro tento obor používá. Pravděpodobně nejčastěji se lze setkat s pojmenováním pedagogická psychologie. Další variantou je psychologie výchovy a vyučování nebo výchovy a vzdělávání. Pokud bychom chtěli sáhnout po cizojazyčné literatuře, anglické učebnice pedagogické psychologie nesou obvykle název *educational psychology*.

Podobně jako v ostatních odvětvích psychologie, i v pedagogické psychologii panují terminologické nejasnosti a samotný obor nemá jednotnou definici. Jako příklad z českého prostředí je možné uvést popis Čápa (1997, s.20): *“Pedagogická psychologie je odvětví psychologie, které zkoumá otázky výchovně vzdělávací praxe z psychologického hlediska. Psychologicky analyzuje průběh, podmínky a výsledky výchovy a vyučování.”*

Ve výchovně-vzdělávacím kontextu pomáhá psychologie učitelům lépe poznávat své žáky, zlepšit vzájemnou komunikaci, dosahovat lepších výsledků v učení, zhodnotit podmínky učení, posoudit jejich příznivost a navrhnout případné změny, zlepšovat schopnosti sebepoznání a autoregulace (Čáp, 1997).

Nutno dodat, že výchovu a vzdělání nelze vnímat jako jednostranný proces, ve kterém vychovávající či vzdělávající osoba působí na dítě nebo dospělou vzdělávanou osobu, nýbrž jde

o proces, při kterém dochází k **oboustrannému působení vychovávajících a vychovávaných na sebe navzájem.**

2 Některé poznatky z vývojové psychologie

Jak již bylo výše zmíněno, psychologie výchovy vychází z poznatků psychologie, které aplikuje ve výchovně-vzdělávací praxi. Tato kapitola obsahuje vybrané koncepce z jednoho ze stěžejních příbuzných odvětví pro pedagogickou psychologii – psychologie výchovy.

2.1 Vývojová teorie Sigmunda Freuda a Erika H. Eriksona

Sigmund Freud kromě strukturálního a topografického modelu osobnosti formuloval také velmi významnou teorii lidského vývoje. Byl jedním z prvních, kdo upozornili na zásadní roli raného dětství ve vývoji člověka. Jeho vývojová stadia jsou rozdělena podle toho, kam se soustředí nejvíce pudové energie jedince v daném období. Zásadní roli hraje pojem libost a odpověď na otázku, co je největším zdrojem libosti pro jedince v daném období.

Druhou velmi významnou teorií periodizace vývoje je ta od Erika H. Eriksona. Erikson byl jedním z Freudových následovníků a ve své teorii vyšel ze stádií formulovaných Freudem.

Zatímco Freud, otec psychoanalýzy, se soustředil víceméně pouze na pudový základ osobnosti, Erikson (a další Freudovi následovníci) šli ještě o krok dál, a kromě libida se soustředili na vztahy a sociální kontext jedince. Eriksonova teorie je postavená na osmi psychosociálních krizích, kterými člověk prochází v průběhu života. Nutno dodat, že slovo krize je v tomto případě třeba vnímat spíše jako výzvu a nikoli jako něco negativního. V této kapitole jsou jednotlivá stadia obou teorií uvedena společně.

2.1.1 Orální stádium a psychosociální krize důvěra versus nedůvěra

V prvním roce života se dítě podle S. Freuda nachází v **orálním stádiu**. Největším zdrojem libosti je v tomto období oblast úst a příjemné pocity dítěte jsou spojené se sáním mateřského mléka.

Erikson se opřel o tento předpoklad, ale ve své teorii k němu doplnil ještě aspekt přítomnosti matky při zážitku kojení. Potřebu dítěte tak neuspokojuje krmení samo o sobě, ale také přítomnost matky, blízkost s ní, mazlení se s matkou, příjemné dotyky a celkový fakt, že dospělá osoba citlivě reaguje na potřeby dítěte.

Pokud dítě v prvním roce života zažívá tyto pocity, získá bazální důvěru v život. Pokud jsou potřeby dítěte zanedbávány, dítě nedostává péči, kterou potřebuje, vznikne u něj naopak nedůvěra v život a pocit, že svět, na který se narodilo, je nehostinné místo, ze kterého je třeba mít strach. Tuto psychosociální krizi Erikson nazývá **důvěra versus nedůvěra**.

2.1.2 Anální stádium a psychosociální krize autonomie versus stud

V druhém a třetím roce života je dítě podle Freuda v análním stádiu. Jde o věk, kdy se dítě učí základním hygienickým návykům a zdroj libosti v tomto věku pochází z vyměšování nebo zadržování stolice. Zároveň jde o jednu z prvních aktivit, kterou za dítě nikdo jiný nerozhodne, nepomůže mu s tím, nelze k tomu dítě nutit. Jak a kdy dítě vykoná potřebu vyprázdnění je pouze na něm se všemi pozitivy a nepříjemnostmi.

Podle Eriksona je dítě v tomto stádiu v období psychosociální krize autonomie versus stud. To souvisí velmi úzce s dříve řečeným, pouze si k tomu připojme kontext rodičovského schválení nebo naopak neschválení projevů prvních aktů

autonomie. Pokud například dítě používá nočník a vnímá radost rodiče a je za to chváleno, stává se pro něj taková situace zdrojem libosti.

Nutno dodat, že batole v tomto věku chce mnohem více samostatnosti, než na kterou je zatím připraveno, takže je na rodiči nebo jiné pečující osobě, aby dopřála dítěti pocit autonomie a zároveň zajistila bezpečí. Pokud je dítě v tomto věku za projevy autonomie káráno, může si vytvořit pocit studu za to, který mu bude v dalších letech bránit ve snaze, aktivitě a pílí, jenž stojí v centru nastávajících stádií.

2.1.3 Falické stádium a psychosociální krize iniciativa versus vina

Čtvrtý, pátý a šestý rok života je podle Freuda obdobím falickým. Zdrojem slasti jsou genitálie. Dítě se zajímá o lidskou anatomii, poznává své tělo, často se dotýká svých intimních míst. Podle Freuda jde o období zamilovanosti do rodiče opačného pohlaví a rivality s rodičem stejného pohlaví. Objevuje se zde Oidipův a Elektřin komplex.

V Eriksonově periodizaci se jedná o období psychosociální krize iniciativa versus vina. Dítě v tomto věku chce zkusit mnoho věcí, pokračuje v intenzivním poznávání světa, má velké sebevědomí a věří, že zvládne mnohem více, než je reálně možné.

Je pro něj velmi důležité mít možnost zažívat nové věci a být aktivní, i když se mu to častokrát nepodaří nebo započatou činnost nedokončí kvůli fluktuující pozornosti. Protipólem iniciativy je vina, která může převážit v případě, že je dítěti zakazováno být iniciativní nebo je káráno za nevydařené pokusy.

2.1.4 Latentní stádium a psychosociální krize snaživost versus méněcennost

Období nástupu do školy (7-12 let) popisuje Freud jako období latence. V oblasti libida se v tomto období nic dalšího neděje. Dítě se věnuje učení a získávání nových poznatků.

V Eriksonově teorii je toto období psychosociální krizí pýle versus méněcennost. Také zde se odráží fakt, že se dítě věnuje především vzdělání, učí se novým věcem a chce podávat výkon. Začíná se také srovnávat s vrstevníky a velmi mu záleží na zpětné vazbě o svém výkonu od rodičů, učitelů a dalších důležitých osob v jeho životě.

K pólu méněcennosti se může přiblížit, pokud se mu nedaří dosahovat kýžených výsledků, nezískává pozitivní zpětnou vazbu od dospělých, neobstojí ve srovnávání s vrstevníky nebo jsou na něho kladené moc vysoké nároky.

2.1.5 Genitální stádium a psychosociální krize identita versus zmatení rolí

Posledním vývojovým stádiem, které formuloval Freud, je stádium genitální (12-15) let. Jde o období, kdy se opakují děje z falického stádia, ale tentokrát již ve vztazích mimo původní rodinu. Vztahy s vrstevníky nabírají na důležitosti, dochází k prvním zamilováním či navazování vztahů s vrstevníky.

Erikson v tomto období popisuje psychosociální krizi nazvanou identita versus zmatení rolí. Dospívající začíná hledat odpověď na otázku: kdo jsem? Může zkoušet různé způsoby, jak na tuto otázku najít odpověď. Velmi důležitou roli v tomto věku hrají vrstevnické skupiny a vztahy mimo rodinu.

Toto období může být velmi bouřlivé, obtížné a matoucí. Vezměme v potaz, že v předchozích vývojových obdobích podle

Eriksona vždy hrála velkou roli ve zdárném řešení psychosociálních krizí rodina nebo hodnocení dospělé autority (například učitele). Odpověď na otázku: kdo já jsem? však musí najít každý sám.

2.1.6 Psychosociální krize intimita versus izolace

Zatímco Freudova teorie periodizace vývoje zde končí, Erikson pokračuje dalšími třemi psychosociálními krizemi, kterými podle něj jedinec prochází v průběhu dospělosti a stáří. V období mladé dospělosti jde o krizi intimita versus izolace. Jde o čas hledání životního partnera a navazování dlouhodobých vztahů. Pro vytvoření blízkého pouta s druhou osobou je zásadní, aby měl jedinec vytvořenou vlastní identitu. Zde je nutné doplnit, že to neznamena mít definitivně zodpovězené všechny otázky o sám sobě. Pojetí vlastní identity může být doplňováno, revidováno a měněno v průběhu celého života.

2.1.7 Psychosociální krize generativita versus stagnace

Další období se rozpíná na celou dospělost a psychosociální krizí, kterou jedinec řeší, je generativita versus stagnace. Pod pojmem generativita si můžeme představit vytváření hodnot ve smyslu dělání toho, co je pro člověka v životě důležité a vnímání své cesty jako smysluplné.

K naplnění tohoto vývojového úkolu může dojít skrze založení rodiny, budování kariéry nebo třeba pomáhání ostatním nebo naplňování duchovních hodnot. Stagnaci naopak sytí frustrace z nenaplněných cílů, pomalého postupu, nejasnosti, co člověk od života chce apod.

2.1.8 Psychosociální krize integrity versus zoufalství

Ve stáří Erikson popisuje krizi integrity versus zoufalství. Integrity v kontextu této teorie znamená ohlédnutí se za dosavadním životem s pocitem naplnění a spokojenosti. Člověk si je vědom, že většinu života již prožil a toto vědomí ho nenaplnuje zmarem, ale naopak pocitem zadostiučinění a naplněnosti. Opačným pólem je lítost nad tím, že předchozí život nebyl jiný vedoucí k pocitu zoufalství, že prožitý čas nelze vrátit zpátky.

Doporučená literatura k této kapitole

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-380-8.

ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál, c2015. ISBN 978-80-262-0786-3.

FREUD, Sigmund. *Výklad snů*. 3. upr. vyd. Pelhřimov: Nová tiskárna, 1997, 395 s. ISBN 80-901916-0-6.

FREUD, Sigmund. *Mimo princip slasti a jiné práce z let 1920-1924*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1999, c1998. ISBN 80-861-2309-X.

FREUD, Sigmund. *Přednášky k úvodu do psychoanalýzy*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1573-8.

2.2 Teorie citové vazby

Další z teorií, která má velké využití v psychologii výchovy i dalších psychologických disciplínách, je koncepce citové vazby. Jejími autory jsou John Bowlby a Mary Ainsworthová. Citová vazba je vztah mezi dítětem a matkou nebo jinou pečující osobou, který se vytváří v raném dětství. Tento vztah má zásadní význam pro psychickou pohodu dítěte a jeho zdravý vývoj. Bowlby a Ainsworthová popsali tři typy citové vazby: jistou, nejistou úzkostnou a nejistou vyhýbavou.

2.2.1 Jistá citová vazba

Jistá citová vazba znamená, že je dítě pevně a bezpečně citově připoutáno k rodiči nebo jiné pečující osobě. Potřeby dítěte jsou naplňované, dítě zažívá dostatek pohody, přijetí a náklonnosti od pečující osoby. Může si tak být jisté bezpečím, což mu umožňuje objevovat svět a učit se nové věci. Získává tedy důvěru k životu. V tomto bodě je možné vnímat propojení s první psychosociální krizí Eriksona důvěra versus nedůvěra.

2.2.2 Nejistá citová vazba ambivalentní

Nejistou ambivalentní citovou vazbu s pečující osobou si vybuduje dítě, na jehož potřeby nebylo citlivě reagováno a které dlouhodobě nezískává veškerou péči, jenž by potřebovalo. Dítě si není jisté reakcí rodiče, protože má zkušenosti s tím, že v některých situacích je reakce na jeho potřeby adekvátní, ale jindy je neadekvátní nebo žádná. Dítě tak neví, co od rodiče očekávat, což je pro něj matoucí, zúzkostňující a dostává ho to do psychické nepohody.

2.2.3 Nejistá vazba vyhýbavá

Dítě s nejistou vyhýbavou citovou vazbou neočekává od rodiče adekvátní reakci na jeho potřeby, protože má dlouhodobě zkušenost s tím, že taková reakce nepřichází. Potřeby dítěte nejsou pečující osobou naplňovány a dítě tak pozitivní interakci již ani neočekává. Tento typ citové vazby je spojen s velmi silnou psychickou nepohodou dítěte.

Doporučená literatura k této kapitole

BOWLBY, John. Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 356 s. ISBN 978-80-7367-670-4.

BOWLBY, John. Odloučení: kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 399 s. ISBN 978-80-262-0076-5.

2.3 Teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta

Jean Piaget formuloval velmi vlivnou teorii vývoje poznávacích schopností. Důležitými pojmy této teorie jsou asimilace a akomodace. Proces asimilace znamená, že jedinec přiřazuje nově získané informace k již existujícím schémátům. Například když se při studiu angličtiny student, který již umí utvořit minulý čas, naučí nové sloveso, podle dříve známého schématu přidání koncovky -ed dovede u tohoto nového slovesa vytvořit minulý tvar. Akomodace nastává, pokud nové informace nezapadají do již hotového schématu. Poté je potřeba si schéma upravit nebo vytvořit nové. Například pokud by výše zmíněný student narazil na nepravidelné sloveso, které se netvoří připojením koncovky -ed, bude si muset upravit schéma tvorby minulého času a porozumět, že v anglickém jazyce existují nepravidelná slovesa, jejichž minulé tvary si je třeba zapamatovat, protože nepodléhají dříve naučenému pravidlu. Podle Piageta jsou čtyři stádia kognitivního vývoje: senzomotorické, předoperační, stádium konkrétních operací a stádium formálních operací.

2.3.1 Senzomotorické stádium

Toto je období prvních dvou let života. Dítě v něm poprvé poznává svět. Hlavními prostředky tohoto poznání jsou jeho smysly. Zaujímají ho barevné, výrazné předměty, objekty vyluzující zvuky, důležité je jejich poznání hmatem a chutí (dítě vše zkouší dávat do pusy). V průběhu tohoto stádia dítě dosahuje stálosti objektu, což je porozumění tomu, že předměty a lidé existují, i když je zrovna dítě nemůže vidět. Pokud před dítětem schováme hračku pod deku, dítě ví, že ta hračka tam stále je, že překrytím nikam nezmizela.

2.3.2 Předoperační stádium

Jde o dobu mezi druhým a sedmým/osmým rokem. Dítě se zdokonaluje v řeči, jeho myšlení je egocentrické. Svět vnímá ze svého pohledu, nedovede převzít perspektivu někoho jiného. Jeho myšlení je názorné, vázané na to, co právě vnímá. Myšlení je v tomto období magické a ovlivněné fantazií. Dítě přisuzuje život i neživým objektům. Například když zakopne o kámen, vyčítá kameni úmysl ho poranit.

2.3.3 Stádium konkrétních operací

Ve stádiu konkrétních operací (7/8–11/12) je dítě schopné zvládnout naučit se číst a psát. Dovede si osvojit základní početní úkony. Při přechodu do tohoto stádia získá dítě porozumění zachování počtu, hmoty a objemu. To je možné vyzkoušet experimentem, při kterém se do dvou stejných mělkých sklenic nalije před dítětem stejné množství vody. Na otázku, kde je vody více, dítě již v předoperačním období dovede odpovědět, že je v obou sklenicích stejně. Poté se před dítětem obsah jedné z mělkých sklenic přelije do prázdné vyšší a užší sklenice. Na stejnou otázku dítě ve stádiu konkrétních operací již odpoví správně, tedy že je v obou sklenicích stále stejné množství. V předoperačním stádiu se ještě dítě nechá ošálit rozdílnou výškou hladin.

2.3.4 Stádium formálních operací

Ve stádiu formálních operací (od 11/12 let) je jedinec schopný abstrakce. Například v matematických úlohách již není vázán na konkrétní čísla, ale zvládne vyřešit i rovnici, ve které jsou čísla nahrazená písmeny nebo se pochopit odvození fyzikálního vzorce.

Díky abstraktnímu myšlení je člověk schopen řešit společenské otázky nebo porozumět filozofickým teoriím.

Doporučená literatura

PIAGET, Jean. Psychologie inteligence. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.

PIAGET, Jean. The language and thought of the child. Third edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2002. xxii, 294 stran. Routledge classics. ISBN 0-415-26750-1.

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. Psychologie dítěte. Vydání 6., V této edici první. Praha: Portál, 2014. 142 stran. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

2.4 Přesahy do výchovně-vzdělávací praxe

V této a kapitole s přesahy do praxe jsou popsány střípky odpovědí na častou otázku kladenou ve vzdělávání: k čemu je to dobré?

Je nutné doplnit, že jde opravdu o drobné postřehy a návrhy k zamyšlení, nikoli o hlubokou analýzu jednotlivých témat. Při snaze odpovědět na některé z níže nadnesených výchovně-vzdělávacích otázek by bylo vhodné prostudovat si ještě další teorie, vědecké články a seznámit se s pedagogickou praxí.

Na dalších řádcích jsou nastíněny možnosti, jak mohou uvedené teorie nasměrovat postup našeho uvažování nad danými tématy. Vezměme například otázku vhodnosti nácvičku spánku u kojenců způsobem nereagování na jejich pláč nebo umístování kojenců do jeslí. Jak se na to lze dívat optikou výše uvedených teorií?

Eriksonova teorie přisuzuje kojeneckému období života dítěte úkol vyrovnat se s psychosociální krizí důvěra versus nedůvěra, v čemž je téměř úplně závislé na péči svých rodičů. Od nereagování na potřeby dítěte tedy nelze očekávat pozitivní výsledky.

Bowlby a Ainsworthová popsali citovou vazbu, která se vytváří v raném dětství. Z hlediska výchovné praxe je tedy třeba klást si otázku, zda daná situace neohrožuje vytvoření jisté citové vazby s primární pečující osobou.

Piagetova teorie kognitivního vývoje formuluje dosažení stálosti objektu v senzomotorickém stádiu. Pro kojence, který ještě nerozumí tomu, že objekt existuje, i když ho nevidí, znamená nepřítomnost pečující osoby ve chvíli, kdy ji potřebuje, výrazný distres, protože takové dítě zkrátka ještě neví, že matka je ve

vedlejší místnosti nebo v práci, když ji nevidí. Pro tak malé dítě v tu chvíli matka zkrátka zmizela.

3 Psychologie rodinné výchovy

V oblasti rodinné výchovy se objevuje několik modelů popisujících různé výchovné styly. Jde například o Model čtyř stylů výchovy od Maccobyové a Martina nebo Model devíti polí výchovy pana profesora Čápa a další. Co můžeme vidět napříč těmito modely jsou dvě osy, na které je kladen zřetel. Jednou z těchto os je citová vřelost vychovávajících a druhou osou je míra řízení. Výchovné styly jsou poté různou kombinací například vřelého citového vztahu a silného řízení, tedy pevných pravidel nebo chladného citového vztahu a silného řízení apod.

Níže jsou uvedené dva modely stylů výchovy v rodině. Je nutné je dodat, že každý model je ze své podstaty reduktivní. Jak uvádí Čáp (2007), jde o vyčlenění klíčových momentů ze složitého komplexu různých aspektů výchovy.

3.1 Model stylů výchovy v rodině podle Maccobyové a Martina

Maccobyová a Martin (1983) popsali čtyři styly výchovy na základě dvou bipolárních os. Jedna se skládá z pólů vyžadující/ovládající a nevyžadující/neovládající. Druhá je popsána charakteristikami přijímající/reagující/orientovaný na dítě a nepřijímající/nereagující/ orientovaný na rodiče na druhé straně kontinua. Výchovné styly podle Maccobyové a Martina jsou: autoritativní, autoritářský, shovívavý, zanedbávající.

3.1.1 Autoritářský styl

Autoritářský styl výchovy je kombinací odmítajícího, nereagujícího přístupu orientovaného na rodiče a vyžadujícího,

ovládajícího chování ze strany rodiče. Fontana (1997) k tomuto stylu dodává, že jde o prosazování moci, kterému chybí vřelost. Rodič vyžaduje poslušnost, úctu a tvrdou práci. Dítě pak má tendenci k závislosti nebo agresivitě. Neusiluje o dobrý výkon, neprojevuje se spontánně.

3.1.2 Autoritativní styl

Autoritativní výchovný styl je kombinací vyžadujícího, ovládajícího přístupu rodiče, který je ale orientovaný na dítě, je vůči němu reagující a přijímající. Podle Fontany (1977) tento výchovný styl vede u dítěte k nezávislému chování, usilování o výkon, kamarádkosti a ochotě ke spolupráci. Rodiče s tímto stylem sice kladou na dítě nároky, ale zároveň s ním mají otevřenou komunikaci a vřelý citový vztah.

3.1.3 Shovívavý styl

Shovívavý výchovný styl praktikuje rodič, který je přijímající, reagující, orientovaný na dítě, nevyžadující a neovládající. Fontana (1977) uvádí, že u děti rodičů s tímto výchovným stylem převládá pozitivní citové ladění, avšak nedaří se jim moc dobře ovládat své impulsy.

3.1.4 Zanedbávající styl.

Zanedbávající výchovný styl je nevyžadující, neovládají přístup k výchově odmítajícího, nereagujícího rodiče orientovaného na rodiče. Fontana (1997) takového rodiče popisuje jako příliš zaměstnaného svou prací nebo koníčky. Rodič nevěnuje dítěti dostatek pozornosti, nevěnuje si jeho citů a názorů. Dítě potom

může být náladové, nesoustředěné, neovládající své impulsy, se sklonem k experimentování s návykovými látkami.

3.2 Model devíti polí způsobu výchovy podle J. Čápa

J. Čáp s kolegy z Univerzity Karlovy provedli v devadesátých letech dvacátého století několik výzkumů, na základě kterých vytvořili model devíti polí výchovy. Jednotlivé styly jsou odvozené na základě různých kombinací emočního vztahu a míry řízení. V následujících podkapitolách je citovaný tento model podle Čápa (2007).

Styl výchovy č. 1

Tento výchovný styl je typický silným až středním řízením, které je v kombinaci se záporným emočním vztahem k dítěti. Jde o výchovu tradiční, autokratickou.

Styl výchovy č. 2

V tomto výchovném stylu se snoubí slabé řízení se záporným emočním vztahem. Vychovávající nejeví zájem o dítě, jde o výchovu liberálního typu.

Styl výchovy č. 3

Řízení je v tomto případě rozporné, kombinuje se se záporným emočním vztahem.

Styl výchovy č. 4

Jde o přísnou, avšak laskavou výchovu, ve které se kombinuje silné řízení s kladným až extrémně kladným emočním vztahem.

Styl výchovy č. 5

Tuto formu výchovy autoři považují za optimální, Jde o střední řízení s kladným až extrémně kladným vztahem. Míra řízení v tomto stylu je přiměřená a doplněná vzájemným porozuměním.

Styl výchovy č. 6

Jde o laskavou výchovu, která neklade velké požadavky. Řízení je slabé a emoční vztah je kladný.

Styl výchovy č. 7

Řízení ze strany rodiče je rozporné a kombinuje se s kladným až extrémně kladným emočním vztahem. Autoři tohoto modelu popisují jakési vyvážení rozporného řízení pozitivitou v oblasti citového vztahu.

Styl výchovy č. 8

Tento styl výchovy je kombinací extrémně kladného emočního vztahu a slabého řízení. Rodič a dítě mají kamarádský vztah, dodržování norem je dobrovolné.

Styl výchovy č. 9

Do tohoto stylu výchovy spadají všechny styly řízení (silné, střední, slabé, rozporné) v kombinaci se záporněkladným

emočním vztahem. Taková výchova je rozporná emočně. Například jeden z rodičů může být citově vřelý a druhý odměřený. Nebo se citové projevy směrem k dítěti mohou nepředvídatelně střídat.

4 Učení

4.1 Vymezení pojmu učení

Než si přiblížíme učení v kontextu pedagogické psychologie, připomeňme si jeho zakotvení jako psychického procesu. Psychické procesy se dělí na **emoční** (citové), **motivační** a **kognitivní** (poznávací). Učení se řadí právě mezi procesy poznávací, protože jedinec jeho prostřednictvím poznává okolní svět i sám sebe. Mezi kognitivní procesy řadíme dále například čítí, vnímání, pozornost, paměť, představivost, myšlení.

Na učení můžeme nahlížet z několika hledisek. V **širším pojetí** jde o získávání jakékoli individuální zkušenosti a utváření jedince v průběhu života, proces adaptace, vyrovnávání se s prostředím kolem nás. Spadají sem veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních zkušeností. Nutno dodat, že tato změna nemusí být vždy bezprostředně uvědomovaná nebo se ihned projevit v chování. V **užším pojetí** jde o cílevědomou, plánovitou činnost, se kterou se obvykle setkáváme ve školním prostředí.

“Při učení měníme svůj soubor poznatků, měníme své formy chování a způsoby činnosti, vztahy k lidem kolem sebe, ke společnosti i k sobě samým, mění se naše osobní vlastnosti” (Urbanovská, Škobrtal, s. 81, 2012).

Učení lze dále dělit na **bezděčné**, které probíhá bez cílevědomé snahy získat nové vědomosti (například bezděčné učení se novým slovíčkům při sledování cizojazyčných pořadů nebo při poslechu

hudby), a **záměrné**. Při záměrném učení je přítomna cílesměrnost zmíněná výše.

Podle konstruktivistického pojetí procesu učení (Urbanovská, Škobrtal, 2012) si poznání každý jedinec konstruuje sám, do procesu učení vstupuje vybaven prekoncepty, je zde aktivní role žáka.

4.2 Biologicky podmíněné druhy učení

Biologicky podmíněné druhy učení patří do vrozené výbavy každého člověka. Hrají významnou roli v raných obdobích vývoje a pomáhají jedinci adaptovat se na svět. Níže jsou uvedeny tři příklady druhů biologicky podmíněného učení.

4.2.1 Habituace

Habituace neboli přivýkání je způsob učení, který ochraňuje jedince před zahlcením nedůležitými podněty. Pokud je člověk nějakému podnětu vystaven opakovaně a podnět pro něho není ohrožující, intenzita tohoto podnětu se sníží. Jinými slovy si ho jedinec přestane všímat. Nejde však o vědomý proces, ale bezděčný. Jako příklad lze uvést situaci, kdy se člověk přistěhuje do bytu vedle železnice. Zvuk jedoucího vlaku ho může zprvu obtěžovat, ale po nějaké době mu „přivykne“.

4.2.2 Senzitizace

Senzitizace je opačný proces než habituace. Spočívá v tom, že jedinec zcitliví na podnět, kterému předtím nevěnoval valnou pozornost. Mohl například považovat tento podnět za bezpečný, ale po jednom vystavení se podnětu s negativním důsledkem se tento podnět pro jedince stane ohrožujícím a je na něj od té doby

citlivý, i když například nebezpečí s ním spojené již pominulo. Jako příklad lze uvést otravu jídlem, které člověk předtím běžně jedl. Po zážitku nevolnosti způsobené danou potravinou může ji může potom odmítat, může se mu udělat nevolno třeba jen při ucítní její vůně.

4.3 Druhy učení

Možných způsobů, jak rozdělit různé druhy učení je velké množství. Například Čáp (1997) rozlišuje z hlediska výchovné praxe: **senzomotorické učení, učení poznatkům, učení metodám řešení problémů a sociální učení**. Nutno podotknout, že různé způsoby rozdělení typů učení se navzájem překrývají.

4.3.1 Senzomotorické učení

Senzomotorické učení je "pohybová čili senzomotorická dovednost je učením získaný předpoklad k adekvátním pohybům pro dosahování určitého cíle, pro plnění určitého úkolu" (Čáp, 2007, s. 374). Probíhá například když se dítě v batolecím období učí chodit do schodů nebo když kojeneček tahá za hračku, která poté vyluzuje zvuky. Zapojují se všechny smysly a učení je názorné.

4.3.2 Učení se poznatkům

S tímto způsobem učení se nejčastěji setkáváme ve školním prostředí. Jde o získávání vědomostí, osvojování si poznatků z knih nebo výkladu učitele. Vzdělávaným jsou poznatky předkládány a jejich úkolem je tyto poznatky pochopit a zapamatovat si je.

4.3.3 Učení se metodám řešení problémů

Tento způsob učení je obvyklý v matematice, fyzice apod. Využívá myšlenkové procesy k nalezení cesty k řešení zadaného problému. Řešení může být vzdělávanému předloženo a na základě analogie použito na další příklady, nebo může být vzdělávaný veden k nalezení řešení samostatně, například pomocí pokusu.

4.3.4 Sociální učení

Sociální učení probíhá vždy, když jsme v interakci s druhými lidmi. Je to způsob učení, který probíhá od raného dětství prostřednictvím soužití s rodinou, kontaktem s kolektivy vrstevníků, působením společenských a kulturních vlivů v místě, kde jedinec žije atd. Má obvykle praktický charakter a odehrává se při komunikaci, hře, spolupráci a obecně všech mezilidských interakcích.

5 Zákony učení

Poznatků z oblasti učení je mnoho a jsou velmi rozmanité, ať už co do druhů učení nebo různých teorií učení. Je však možné najít jisté obecné zákony učení, mezi které patří zákon opakování, zákon autoregulace, zákon motivace a zákon transferu. Ani zde však nepanuje naprostá shoda. Například Čáp (1997) zařazuje mezi zákony učení pouze první tři uvedené, nepřipojuje k nim zákon transferu.

5.1 Zákon opakování

Jde o poznatek, že opakováním činnosti nebo opakováním poznatku se přibližuje jedinec k zvládnutí vzdělávacího úkolu. Neznamená to, že při každém zopakování dojde ke stejně velkému posunu kupředu, ale že k nějakému posunu dojde.

5.2 Zákon autoregulace/zákon zpětné vazby

Pro učení je důležitá informace o tom, zda se činnost daří či nikoli. Na základě zpětné vazby je možné autoregulačními mechanismy měnit postupy a přibližovat se tak k cíli. (Cíl ve vzdělávacím kontextu nemusí být vždy vědomý či přesně definovaný.)

5.3 Zákon motivace

Zákon motivace poukazuje na to, jak zásadní je motivace při učení. Pokud jedinec nemá zájem se učit, proces učení je tím velmi ztížený, ne-li zcela nemožný.

5.4 Zákon transferu

Zákon transferu hovoří o přenosu dříve poznaného nebo nabytého zkušeností na nově učené. Transfer může být pozitivní i negativní. Pozitivní je v případě, že starší dovednosti či vědomosti jsou v souladu s novými. Například znalost gramatických struktur rodného jazyka může přispět k učení se cizímu jazyku. Negativní transfer nastává v případě, že původní poznatky či dovednosti nejsou v souladu s těmi novými.

6 Motivace žáka

Motivace odvozená od latinského *movere* (hýbat se) a jde o hybnou sílu organismu posunovat se směrem k žádoucímu a vyhýbat se nežádoucímu.

Ve školním kontextu se můžeme bavit o hybné síle, která vede žáky a studenty k aktivní participaci na vzdělávacím procesu.

Nasadě je otázka, jaká je vůbec motivace žáků, studentů a vůbec jakékoli osoby k učení a zda je taková motivace přirozená nebo je potřeba ji podněcovat vnějšími pobídkami. Odpověď nacházíme již v prvních stádiích života. Již mezi biologicky naprogramované způsoby učení patří explorační chování. Snaha objevovat svět je tedy součástí výbavy, se kterou přicházíme na svět, a tendence k učení se novým věcem je lidem vlastní.

Motivaci můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. **Vnitřní motivace** nepotřebuje vnějších pobídek. V kontextu školním si můžeme představit, že jde právě o tu přirozenou tendenci dozvídat se nové věci a poznávat svět. **Vnější motivace** je taková, kterou vytváří vnější pobídky. Prostředkem vnější motivace tak může být známka, napomenutí, ale i pochvala.

Mezi příklady pobídek, které posilují motivaci k učení, patří například smysluplnost vyučované látky, její souvislost s předchozími poznatky nebo zájmy žáka či studenta. Záleží také na vhodně zvoleném způsobu předávání znalostí či dovedností. Motivovanost zvyšuje zajímavost, novost, nebo také zážitek úspěchu.

6.1 Bandurův model vnímané osobní účinnosti (self-efficacy)

Albert Bandura je autorem koncepce vnímané osobní účinnosti (*self-efficacy*). Vnímané osobní účinnosti můžeme rozumět jako víře v dosažení žádoucího cíle. Pokud má dítě zkušenost s úspěchem, má možnost ho zažít, může si vybudovat vnitřní přesvědčení, že příště opět uspěje. Pokud však naopak nezažívá téměř vůbec pocity úspěchu, přestane v něj věřit.

Tento koncept byl rozvinutý do školního prostředí v podobě vnímané akademické účinnosti (*academic self-efficacy*).

Doporučená literatura k této kapitole

ALLEN, Bem P. *Personality Theories: Development, Growth, and Diversity*. Fifth edition. London: Routledge, 2016 - 1994, 1 online resource (629 p.). ISBN 1-315-66511-5.

6.2 Rotterův model místa kontroly (locus of control)

Jako místo kontroly se z anglického originálu *locus of control* překládá orientace člověka na vysuzování příčin toho, co se mu v životě děje. Podle Rottera mají někteří lidé tendenci vnímat příčiny toho, co se jim děje ve vnějších okolnostech, mají tedy **vnější místo kontroly** (external locus of control). Znamená to, že se necítí sami činnými aktéry svého bytí, ale spíše jako pasivní příjemci životních událostí. Jako příčinu svých úspěchů i neúspěchů mohou mít osud, vyšší moc, náhodu apod.

Druhou možnou orientací je **vnitřní místo kontroly** (internal locus of control) Lidé s převažujícím vnitřním místem kontroly

považují sami sebe za příčinu svých zážitků. Věří, že oni sami aktivně ovlivňují události, které se jim v životě přihodí.

Tato tendence se vytváří již v dětství a v dospělosti je podle autora této teorie relativně stabilní. Ve vzdělávacím kontextu si to můžeme ukázat na příkladu, kdy žák v matematice neuspěje v testu. Pokud tento neúspěch vnímá z pohledu vnějšího místa kontroly, může svůj špatný výsledek svádět na nepřízeň učitele nebo třeba nespravedlivé zadání. Potom pro něho může být obtížné uvědomit si vlastní chyby a poučit se z nich, což je velmi důležitou součástí učení.

Ani v případě dobrého výsledku v testu však není pro tohoto žáka výhodné vnější místo kontroly. Vlastní úspěch může mít poté totiž tendenci prisuzovat náhodě, štěstí nebo jinému vnějšímu zásahu a upřít sám sobě ocenění za vynaložené úsilí. S vnitřním místem kontroly si je žák vědom svých chyb, ale také úsilí a úspěchů.

Doporučená literatura k této kapitole

ALLEN, Bem P. *Personality Theories: Development, Growth, and Diversity*. Fifth edition. London: Routledge, 2016 - 1994, 1 online resource (629 p.). ISBN 1-315-66511-5.

7 Hodnocení výkonu žáků

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, hodnocení výkonu, například známkou, můžeme vnímat jako vnější motivační pobídku. V této kapitole se budeme zabývat různými způsoby hodnocení výkonu žáků a jejich pozitivními a negativními dopady na motivaci, psychiku žáka a vzdělávací proces.

7.1 Funkce hodnocení

Rozdělení funkcí hodnocení je velké množství. V této kapitole je uvedena dichotomie formativní a informativní. Hodnocení s formativní funkcí je konstruktivní a klade důraz na budoucí rozvoj. Na základně nedostatků nabízí lepší postup pro příště.

Při informativním hodnocení jde o izolované hodnocení podaného výkonu bez zřetelu na budoucí zlepšení.

7.2 Znamky

Známka je častým prostředkem hodnocení ve vzdělávacím kontextu. Jde o relativně snadný způsob, jak podat zpětnou vazbu, ale funkce známky je spíše informativní než formativní. Znamka je také velmi reduktivní, když například výkon v rozsáhlém testu shrne jedním číslem, písmenem nebo bodovým hodnocením. Ve známce je obtížné zahrnout slabá a silná místa daného výkonu, známka sama o sobě nepodává hodnocenému informace o tom, co konkrétně je třeba zlepšit.

7.3 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je alternativa, která místo redukování celé evaluace do jedné známky nebo skóre využívá delšího textu

k vysvětlení, co se žák či student učil, kam ve svém procesu došel, v čem pokročil a kde je prostor ke zlepšení. Slovní hodnocení umožňuje se vyhnout redukci práce v delším časovém období na jeden symbol. Díky tomu je možné najít ocenění pro každého, do jisté míry se vyhnout sociálnímu vyloučení z důvodu špatných známek a dosáhnout větší validity, protože text by v ideálním případě opravdu měl odpovídat tomu, na čem vzdělávaný pracoval.

Nutné je dodat, že vypracovat individuální slovní hodnocení pro každého vzdělávaného je nelehký úkol a vyžaduje mnoho času a úsilí ze strany vzdělávajícího.

7.4 Sociální srovnávání a sebehodnocení

Kromě hodnocení výkonu učitelem hraje důležitou roli srovnání se spolužáky a sebehodnocení. Oba tyto způsoby hodnocení ovlivňují motivaci k učení. Podle Čápa (1997) ze sociálních momentů působí silně na motivaci sociální hodnocení předmětu a činnosti, sociální hodnocení úspěchu či neúspěchu daného žáka a společná činnost.

V oblasti sebehodnocení je důležité vlastní očekávání žáka, jeho porovnání s aktuálním výkonem a minulými výkony.

8 Morální vývoj

Pojem morálka zachycuje hodnotový aspekt uvažování nad lidským chováním. Velmi zjednodušeně řečeno jde o to, co člověk považuje za dobré a špatné a jak se tato hodnotová orientace odráží v jeho chování. Tato kapitola popisuje dvě významné teorie morálního vývoje.

8.1 Teorie morálního vývoje Jeana Piageta

Podle J. Piageta prochází vývoj morálky dvěma fázemi. První fází je **heteronomní morálka** (0-7 let). V tomto období dítě přejímá pravidla a hodnoty od dospělých.

Dalším stádiem je **autonomní morálka** (7 a více let). V tomto stádiu již dítě dovede převzít perspektivu někoho jiného a chápat jeho zájmy. Postupně dochází ke zvnitřnění morálních přesvědčení a vytvoření pevného vnitřního hodnotového systému.

Doporučená literatura k této kapitole

KLUSÁK, Miroslav. Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta. Vydání první. Praha: Karolinum, 2014. 261 stran. ISBN 978-80-246-2325-2.

8.2 Teorie morálního vývoje Lawrence Kohlberga

L. Kohlberg ve svých bádáních o vývoji morálky navázal na Jeana Piageta. Formuloval tři stádia vývoje morálky: **prekonvenční, konvenční, postkonvenční**. Každé z těchto stádií má další dvě podstádia.

Ke zjišťování morálního vývoje používal Kohlberg tzv. morální dilemata, krátké příběhy s nejednoznačným koncem z hlediska správnosti či špatnosti. Jedním z nejznámějších je Heinzovo dilema: Heinz má nemocnou manželku, která bez drahého, speciálního léku zemře. Tento lék má lékárník, ale Heinz nemá dostatek peněz, aby ho od něho koupil. Podaří se mu sehnat pouze polovina částky, se kterou jde za lékárníkem a slíbí mu zbytek doplatit ve splátkách. Lékárník tuto nabídku odmítne. Morálním dilematem zde je, zda by měl Heinz lékárníkovi lék ukrást a zachránit tak svou manželku. Kohlberga na odpovědi nejvíce zajímalo vysvětlení, proč by to Heinz měl nebo naopak neměl udělat.

8.2.1 Prekonvenční stádium

V první fázi prekonvenčního stádia je obvyklou odpovědí, že by Heinz neměl lék ukrást, protože by to znamenalo, že půjde do vězení. (Možných vysvětlení pro každé stádium je vždy více.) Dítě se v této fázi stejně jako u Piagetova stádia heteronomní morálky orientuje podle pravidel vnějších autorit. Důležité v tomto stádiu je vyhnout se trestu.

V druhé fázi prekonvenčního stádia je podobně jako v první fázi důležité, co říkají autority. Hlavní je orientace na osobní prospěch. Možnou odpovědí na Heinzovo dilema v tomto stádiu je, že by Heinz měl ukrást lék, protože tím zachrání svou ženu, která je pro něho velmi důležitá.

8.2.2 Konvenční stádium

V konvenčním stádiu je v první fázi důležité sociální schválení. Jedinec se orientuje na normy skupiny, která je pro něj zrovna důležitá. Může to být rodina, vrstevnická skupina, ale i jiná

skupina. Odpovědí na zmiňované dilema může být například že by Heinz měl lék vzít, protože je správné postarat se o svoji rodinu.

Dalším podstádiem je fáze orientace na společenskou smlouvu. Jedinec se orientuje na to, jaká jsou platná pravidla a zákony a považuje za zásadní jejich dodržování. Možnou odpovědí na dilema zde je, že by Heinz neměl lék brát, protože krádež je mimo zákon. Může zde být použit známý argument: co kdyby to tak dělal každý?

8.2.3 Postkonvenční stádium

V postkonvenčním stádiu si je v první fázi jedinec vědom důležitosti zákonů, ale věří, že existují i důvody je porušit, jde-li například o záchranu lidského života. Možnou odpovědí na dilema zde je, že by měl Heinz lék získat nezákonnou cestou, protože důležitost záchrany lidského života převažuje důležitost zákona zakazujícího krádež.

V nejvyšším stádiu morálního vývoje má jedinec vytvořený systém pevných zvnitřněných vyšších etických hodnot, které jsou víceméně nezávislé na názorech ostatních a společenských normách. Neznamena to, že by s nimi byly v rozporu, ale že morální postoje nevychází z vnějších nařízení, nýbrž z vnitřních hodnot.

Nutno dodat, že L. Kohlberg popsal tato stádia na základě zkoumání školou povinných chlapců, a je tedy kritizovaný za nevezetí v úvahu rozdílností mezi muži a ženami. Jednou z autorek poukazujících na tento problém je Carol Giliganová.

Doporučená literatura k této kapitole

COLBY, Anne a Lawrence KOHLBERG. *The measurement of moral judgment. Vol. I, Theoretical foundations and research*

validation. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, ix, 397
s. : il. ISBN 978-0-521-16910-3.

9 Vrstevnická skupina a její formativní vliv

Sociální skupiny jsou neodmyslitelnou součástí většiny vzdělávacích situací. Tato kapitola se bude věnovat skupinové struktuře, skupinové dynamice a sociálnímu vyloučení.

9.1 Skupinová struktura

Skupinová struktura reflektuje různé aspekty skupiny jako například vztahy ve skupině, skupinové hodnoty, skupinové normy, různé statusy jedinců ve skupině a role ve skupině. Jedním z nejrozšířenějších nástrojů měření struktury vztahů ve skupině je sociometrie. Autorem této metody je Jakob Levy Moreno.

9.2 Skupinová dynamika

Do skupinové dynamiky se řadí všechny procesy, které probíhají uvnitř skupiny, ale také mezi skupinami. Vlivou teorii skupinové dynamiky popsal Tuckman. Vývoj skupiny podle něho probíhá ve fázích formování (forming), bouření (storming), normování (norming), podávání výkonu (performing) a později přidané ukončování (adjourning).

9.2.1 Formování

Formování je úvodní fáze vývoje skupiny, která se odehrává v období jejího vzniku. Vyjasňuje se, kdo bude členem skupiny, jaké budou cíle skupiny, otevírá se otázka rolí jednotlivců, členové se seznamují se sebou navzájem i se společnými úkoly.

9.2.2 Bouření

Při vzniku skupiny si s sebou jednotliví členové přinášejí svá očekávání, která mohou být velmi různorodá či dokonce protichůdná. Účast v nové skupině i seznamování se s cíli nové skupiny s sebou může přinášet množství nejistoty a úzkosti. Také je zapotřebí vytvořit si vnitřní systém fungování, ujasnit si role, nastavit efektivní způsob komunikace, rozdělit si úkoly. To vše může vést ke konfliktům různé intenzity a trvání. Toto vyjasnění je však důležité pro další vývoj skupiny.

9.2.3 Normování

Když se členům podaří překonat konfliktní období, dochází k vyjasnění rolí a skupina postupně nalézá odpovědi na výše uvedené otázky stran rozdělení úkolů, způsobu komunikace, konkrétní cestě k dosažení cíle apod.

9.2.4 Podávání výkonu

Když má skupina jasno, jakým způsobem postupovat, jak si rozdělit úkoly, jak mezi sebou komunikovat, kdo má jakou roli atd., dochází do fáze podávání výkonu. Pro tuto fázi je typická soudržnost a společná snaha o dosažení skupinového cíle, ať už jde o práci na školním projektu, vývoj nového produktu nebo nacvičování divadelní hry.

9.2.5 Ukončování

Tato fáze nastává po dosažení společného cíle a je spojená s pocity spokojenosti či nespokojenosti v závislosti na úspěchu, ale také dojetí a stesku po společných zážitcích. Skupina se poté může rozpadnout anebo si stanovit nový cíl. Jako příklad této fáze

je možné uvést například poslední týdny školní docházky žáků posledních ročníků.

9.3 Sociální vyloučení

Zatímco konflikt v období skupiny nazvaném bouření je možné vnímat jako přirozenou a, pokud probíhá pro všechny bezpečně, žádoucí součástí vývoje skupiny, sociální vyloučení je jevem patologickým, kterému je třeba předcházet a bránit.

Sociální vyloučení neboli ostrakismus je extrémně nepříjemné, způsobuje pocity intenzivní psychické nepohody a může mít dalekosáhlé negativní dopady. Právě školní kolektivy jsou místem, kde se sociální vyloučení vyskytuje s relativně velkou četností. Pro ilustraci jeho silných negativních dopadů na psychiku jedince je níže uvedeno několik studií zabývajících se ostrakismem v různých kontextech.

V jedné ze studií se ukázalo, že si lidé vybavovali v minulosti prožitou psychickou bolest spojenou se sociálním vyloučením lépe než fyzickou bolest (Chen, 2008, podle Myers, 2010).

Williams (2010) a jeho čtyři kolegové zkoušeli ostrakismus na vlastní kůži – v dohodnutou dobu dne čtyři kolegové ignorovali toho pátého. Domnívali se, že to bude neškodná experimentální hra, ale způsobilo to potíže v práci, paranoii, úzkost, narušení sociálních vztahů atd. (Williams, 2010, podle Myers, 2010).

Zhong a Leonardelli (2008) zkoumali vybavování si sociálně nepříjemných zážitků. Ti, kdo si vybavovali sociální vyloučení, hodnotili teplotu v místnosti až o pět stupňů nižší než ti, kdo si vybavovali sociálně příjemný zážitek (Zhong a Leonardelli, 2008, podle Myers, 2010).

Baumeister (2005) ve výzkumu zjistil, že lidé, kteří nedávno zažili sociální vyloučení, se velmi ochotně chopí bezpečné

možnosti navázat nové přátelství (Baumeister, 2005, podle Myers, 2010).

Závěr

V této publikaci jsou popsány některé koncepty psychologie výchovy, které by neměly uniknout pozornosti studentů sociálních oborů. Velký důraz je kladen na teorie periodizace lidského vývoje, které přinášejí důležité poznatky pro výchovně-vzdělávací praxi.

Seznam použitých zdrojů

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3

ČÁP, Jan. Senzomotorické učení a senzomotorické dovednosti. In: *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 373-384. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁP, Jan. Celkový způsob výchovy. In: *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 303-325. ISBN 978-80-7367-273-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.

MACCOBY, E. E. a J. A. MARTIN. Socialization in the context of the family: parent-child interaction. HETHERINGTON, E. M., ed. *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality and social development*. 4. New York: Wiley, 1983.

MYERS, D. G. *Social psychology*. New York, NY: McGraw-Hill, 2010.

URBANOVSKÁ, Eva a Pavel ŠKOBRTAL. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.

Název: **Vybrané otázky z psychologie výchovy
pro studenty sociálních studií**

Autor: Mgr. Zuzana Kalousová

Recenzent: Mgr. Eliška Kubištová

Rok vydání: 2022

Místo vydání: Hradec Králové

Vydání: první

© Ústav sociálních studií, 2022

Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus jako svou 1800. publikaci.

ISBN 978-80-7435-866-1 (online; pdf)



Toto dílo podléhá licenci Creative Commons 4.0
CC-BY-SA 4.0 – Uveďte původ – Zachovejte licenci
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>