

# SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÁ PSYCHOLOGIE

PhDr. Daniel Heller

*Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství,  
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta*



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

**INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ**

Další vzdělávání pedagogických pracovníků na PedF UK Praha (CZ.1.07/1.3.00/19.0002)

# **SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÁ PSYCHOLOGIE**

PhDr. Daniel Heller  
Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství,  
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Studium:  
**Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů  
2. stupně ZŠ a SŠ  
Učitelství v ZUŠ, SOŠ a konzervatoři**

Kurz:  
**Sociální a pedagogická psychologie**

## OBSAH

1 Úvod do sociální psychologie.....	7
1.1 Různé koncepce.....	9
1.2 Vymezení oboru.....	10
1.3 Dějiny sociální psychologie.....	10
1.4 Směry v sociální psychologii.....	12
1.5 Metody sociální psychologie.....	12
1.6 Sociální interakce.....	13
1.7 Socializace.....	14
1.8 Sociální kognice.....	17
1.9 Sociální motivace.....	19
1.10 Postoje.....	22
1.11 Komunikace.....	25
1.12 Dyadická interakce.....	27
1.13 Malé skupiny.....	31
1.14 Hromadné chování.....	34
1.15 Sociální psychologie osobnosti.....	35
1.16 Sociální psychologie v praxi.....	36
1.17 Literatura.....	38
2 Úvod do pedagogické psychologie.....	41
2.1 Pedagogická psychologie jako teoretická i aplikovaná disciplína.....	41
2.1.1 Historie.....	41
2.1.2 Pojetí předmětu.....	41
2.1.3 Definice.....	42
2.1.4 Vztahy k ostatním vědám a pedagogické disciplíny.....	43
2.1.5 Hlavní pedagogické obory.....	44
2.1.6 Různé koncepce.....	45
2.2 Učení.....	50
2.2.1 Znaky učení.....	51
2.2.2 Podmínky učení.....	51

2.2.3	Proces učení.....	53
2.2.4	Druhy učení a jeho teorie.....	53
2.2.5	Zákony učení.....	54
2.2.6	Intelektuální učení.....	55
2.2.7	Senzomotorické učení.....	56
2.2.8	Etapy vzniku dovedností a návyků.....	56
2.2.9	Sociální učení.....	57
2.2.10	Učební styly.....	58
2.2.11	Zvláštní formy učení.....	58
2.3	Výchova, její zásady, podmínky a cíle.....	59
2.3.1	Podmínky výchovy.....	60
2.3.2	Cíle výchovy.....	60
2.4	Poruchy chování.....	61
2.4.1	Příčiny poruch chování.....	62
2.4.2	Třídění poruch chování.....	63
2.4.3	Příčiny agresivního chování.....	64
2.4.4	Charakteristiky jednotlivých poruch chování.....	65
2.5	Důležitost vztahu mezi učitelem a žákem.....	70
2.6	Odměny a tresty ve výchově.....	72
2.7	Duševní hygiena.....	73
2.7.1	Základní pojmy duševní hygieny.....	74
2.7.2	Duševní hygiena ve škole.....	74
2.7.3	Duševní hygiena práce.....	76
2.8	Literatura.....	77

## **Anotace**

Autor charakterizuje sociální i pedagogickou psychologii jako základní psychologické disciplíny a prezentuje různé domácí i zahraniční koncepte těchto oborů. Obor sociální psychologie vymezuje vůči jejím hraničním oborům, kterými jsou především sociologie a kulturní antropologie. Shrnuje dějiny sociální psychologie, představuje směry v sociální psychologii a uvádí přehled jejích metod. Zabývá se klíčovými tématy oboru, jako jsou sociální interakce, socializace, sociální kognice, sociální motivace, postoje, verbální a neverbální komunikace, dyadická interakce, malé skupiny, hromadné chování, sociální psychologie osobnosti a sociální psychologie v praxi. Pedagogickou psychologii prezentuje jako teoretickou i aplikovanou disciplínu. Stručně zmiňuje její historii, různá pojetí a definice jejího předmětu, včetně vztahů k ostatním vědám a pedagogickým disciplínám. Probírá klíčová témata oboru, jako jsou proces učení, jeho podmínky, znaky, druhy, včetně sociálního učení, teorie, zákony, styly a zvláštní formy. Uvádí i vznik dovedností a návyků. Dále se věnuje výchově, jejím zásadám, podmínkám a cílům, poruchám chování a jejich příčinám, klasifikaci a charakteristikám jednotlivých poruch chování, problematice šikanování, vztahům mezi učiteli a žáky, problematice odměn a trestů a duševní hygieně. K oběma oborům uvádí poměrně rozsáhlou domácí i zahraniční literaturu.

## **Annotation**

The author characterizes social and educational psychology as basic psychological disciplines and presents different domestic and foreign conception of these fields. He delimits the domain of social psychology towards its boarder disciplines which are first of all sociology and cultural anthropology. He sums up the history of social psychology, presents the orientations in social psychology, and gives the overview of its methods. He deals with key topics of the field, e.g. social interactions, socialization, social cognition, social motivation, attitudes, both verbal and non-verbal communication, dyadic interaction, small groups,

mass behavior, social psychology of personality, a social psychology in practice. Educational psychology is presented as both theoretical and applied discipline. Its history is briefly mentioned, as well as different conceptions and definitions of its topic, including relations to other sciences and educational disciplines. The author discusses the key topics in the field as the process of learning, its conditions, signs, types, including social learning, theories, laws, styles, and special forms. The formation of skills and habits is also presented. Further, the author occupies himself with education, its principles, conditions and goals, behavioral disorders and their causes, classification, and characteristics of particular behavioral disorders, problems of bullying, relations among teachers and pupils, problems of rewards and punishments, and mental hygiene. He presents relatively extensive both domestic and foreign bibliography covering both the disciplines.

### **Klíčová slova**

sociální psychologie, pedagogická psychologie, sociální interakce, socializace, sociální kognice, komunikace, učení, výchova, poruchy chování, duševní hygiena

### **Keywords**

Social Psychology, Educational Psychology, Social Interaction, Socialization, Social Cognition, Communication, Learning, Education, Behavioral Disorders, Mental Hygiene

# 1 Úvod do sociální psychologie

Sociální psychologie patří mezi základní psychologické disciplíny. Snaží se pomocí vědeckých metod porozumět lidskému myšlení, cítění a chování v interakci s druhými lidmi, především v malých skupinách, a zároveň vysvětlit, jak jsou tyto procesy ovlivňovány skutečnou, představovanou či předpokládanou přítomností druhých. Obsahem předmětu jsou podle Milana Nakonečného (1999) především: dějiny sociální psychologie, směry v sociální psychologii, metody sociální psychologie, sociální interakce, socializace, sociální kognice, sociální motivace, postoje, komunikace, dyadická interakce, malé skupiny, hromadné chování, sociální psychologie osobnosti a aplikace sociální psychologie v praxi.

Jiní autoři vycházejí z vymezení oboru sociální psychologie, jeho možných pojetí, vymezení předmětu a metod zkoumání, pak se zabývají praktickými problémy, jako náročnými životními situacemi a jejich zvládnutím, syndromem vyhoření a jeho prevencí a dalšími sociálně-psychologicky podmíněnými jevy. Posléze se věnují dvěma stěžejním tématům sociální psychologie – socializaci a sociálnímu poznávání a hodnocení. V rámci socializace pojednávají o mechanismech socializace, sociálním učení kladným a záporným zpevněním, nápodobě a identifikaci, sociálním informováním, rozdílech mezi rodinnou a školní socializací, včetně rolí rodiče a učitele, a o vztazích mezi rodinou a školou. Do problematiky sociálního poznávání a hodnocení patří sociální percepce, chyby v sociální percepci, postoje a jejich měření a předsudky a stereotypy.

V dalším pojetí je úkolem sociální psychologie seznamovat s problematikou člověka a společnosti, především se základními psychickými jevy, které nastávají za sociálních podmínek. Patří sem téma člověka jako produktu kultury, člena různých skupin, včetně rodiny, kde člověk vystupuje jako nositel různých statusů a rolí, vytváří si postoje, komu-

nikuje, navazuje vztahy, internalizuje sociální normy, je socializován a sám socializuje druhé lidi. S konkrétní kulturou souvisí způsob života, kulturní hodnoty a normy, reciprocita jedince a kultury i pojetí modální osobnosti (charakteristické osobnosti dané společností). Klíčovými tématy sociální psychologie jsou jazyk a komunikace. Patří sem i sociální interakce, vztahový a obsahový aspekt komunikace její poruchy a komunikační rituály. Tradičním tématem sociální psychologie jsou normy jako kulturně hodnotové vzorce vytvářející hodnotový systém. Rozeznáváme normy konvenční, institucionální, ideální a další. Sociální psychologie studuje i internalizaci norem a problematiku konformity. Od roku 1925, kdy Emory S. Bogardus vytvořil škálu sociální vzdálenosti, rostl zájem o problematiku postojů a jejich měření. Postoj lze definovat jako názor či připravenost k akci ve vztahu k určitému problému. Cretch, Crutchfield a Ballachey (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1968) již v roce 1962 napsali, že „postoje jsou stabilní systémy pozitivního nebo negativního hodnocení, emočních pocitů a technik jednání, týkajících se sociálních cílů“. S postoji souvisejí hodnoty a hodnocení, potřeby, otázka vytváření postojů a jejich změn a v neposlední řadě vliv skupiny na postoje jedince. Postoje jsou propojeny s předsudky a stereotypy. Výzvou pro aplikovanou sociální psychologii je pojem tolerance. Zejména americká sociální psychologie intenzivně studovala postojové změny. Jádro sociální psychologie tvoří problematika socializace, která souvisí i s psychologií osobnosti a s vývojovou a pedagogickou psychologií. Zahrnuje fáze socializace vedoucí k utváření zralé osobnosti. Podobně jako obecná psychologie staví na výzkumu percepce čili vnímání, sociální psychologie se soustředí na výzkum sociální percepce, včetně chyb, vytváření kognitivních map, implicitních teorií osobnosti, vznik efektu primárnosti, na vztahové rámce, stereotypy a výběrová zkreslení. Zatímco sociologie zkoumá především společnost jako celek a velké společenské skupiny, například společenské třídy, a snaží se porozumět fungování větších sociálních systémů, oblíbeným cílem výzkumu sociál-



ních psychologů jsou malé skupiny a související problematika, identita, vůdcovství, moc ve skupině, status a role jejich členů.

## 1.1 Různé koncepce

V současné době existuje bohatá pedagogicko-psychologická literatura, jak domácí, tak světová, z níž uvádíme výběr na konci tohoto textu. Vedle domácích monografií – Hartl, P., Hartlová, H. (2000), Hartl, P., Hartlová, H. (2010), Hayesová, N. (1998), Helus, Z. (1973), Helus, Z. (1983), Janoušek, J. (Ed.) (1988), Janoušek, J. (Ed.) (1988), Krech, D., Crutchfield, R. S., Ballachey, E. L. (1968), Nakonečný, M. (1999), Výrost, J. (1989), Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.) (1997), Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.) (1998), Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.) (2001) a Řezáč, J. (1998) – uvádíme i reprezentativní zahraniční publikace v angličtině, němčině, francouzštině, italštině a španělštině – Aïssani, Y. (2003), Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (2012), Attili, G. (2002), Bègue, L., Desrichard, O. (2013), Bernal, A. O. (2010), Delouvé, S. (2013), Jonas, K., Stroebe, W., Hewstone, M., Reiss, M. (Hg.) (2014), Kassin, S., Fein, S., Markus, H. R. (2013), Mantovani, G. (2003), Moscovici, S. (1998), Moscovici, S. (2011), Myers, D. (2012), Palmonari, A., Cavazza, N., Rubini, M. (2012), Pedon, A. (2011), Stürmer, S. (2009) a Stürmer, S., Birte, S. (2013).

Originální české pojetí oboru sociální psychologie předložil opakovaně ve svých monografických publikacích Milan Nakonečný (Nakonečný, 2013). Postupně se zabývá oborem a jeho proměnami v čase, sociálním kontextem školy, výchovy a vzdělávání, učením a vyučováním, požadavky na žáky, obsahovou stránkou učení a vyučování, hlavními aktéry a školou jako klíčovou institucí. Současně s proměnami pedagogické psychologie v čase se zabývá i posláním pedagogické psychologie a jejím vztahem k možným proměnám osobnosti. Z jeho pojetí sociální psychologie vycházíme i v tomto textu.

## 1.2 Vymezení oboru

Nejprve je třeba vymezit obor sociální psychologie vůči jejím hraničním oborům, kterými jsou především sociologie, zkoumající společnost jako celek a interakce velkých skupin, a kulturní antropologie, zkoumající především chování sociálních skupin, zatímco sociální psychologie se soustředí na analýzu chování jednotlivých osob uvnitř těchto skupin. Společným jmenovatelem jsou sociální fenomény od dyadické interakce po hromadné chování. Lze to vyjádřit i formulací, že předmětem sociální psychologie jsou psychologické aspekty mezilidských interakcí. Psychická regulace chování je komplexní intrapsychický fenomén. Rozlišuje se přímá a nepřímá sociální stimulace, to, co vychází z druhé osoby, a objekty asociované se sociálními hodnotami, označované jako sociální symboly (např. světla na křižovatce, ale i umělecké artefakty). Symboly vytvořila kultura, psychologicky důležité jsou jejich významy.

## 1.3 Dějiny sociální psychologie

Důvody pro vznik sociální psychologie spatřují sami sociální psychologové v rozvoji společnosti v 19. století a vzniku různých sociálních hnutí na jeho konci. Podněty pro rozvoj empirické sociální psychologie přišly z výrobní sféry: motivujícími činiteli práce nejsou jenom mzdy, jak hlásal taylorismus, ale i mezilidské vztahy v organizaci a postoje zaměstnanců k ní. Filosofické kořeny sociální psychologie tkví v celé tradici západní civilizace, ale její rozvoj stimuloval především americký pragmatismus. Rakouský sociální psycholog Peter Rudolf Hofstätter považoval za zdroje oboru sociální psychologie rozpoznání důležitosti mezilidských vztahů, snahu jim porozumět a zlepšit je. Dalším pramenem byla psychologie národů Wilhelma Wundta, který stimuloval výzkum

specifik řečí, mýtů a mravů. Zkoumání lidské psychiky nemůže být odděleno od sociokulturního kontextu. Významný impulz představovala psychologie mas Francouze Gustava Le Bona, který psal o „duši davů“. Dnes je zkoumána spíše psychologie hromadného chování. Zkoumá-li psychologie jak chování, tak prožívání (to, co je vnitřní, i to, co je vnější), sociální psychologie se zabývá jak sociálním chováním, tak sociálním prožíváním.

Významnými příspěvky k rozvoji sociální psychologie ve 20. století byly především experimenty Kurta Lewina s dynamikou malých skupin v roce 1934 a v pozdějších letech, zavedení metod měření postojů a sociálních hodnot Luisem Leonem Thurstonem v roce 1927, vytvoření sociometrie jako metody měření vztahů v malých skupinách Jacobem Levym Morenem v roce 1934, teorie symbolického interakcionismu a vzniku já Georga Herberta Meada z roku 1934, teorie role amerického antropologa Ralpha Lintona z roku 1936, genetické pojetí vlivu skupin na jedince, tj. vrozené podléhání vlivu skupiny, pozorovatelné i u zvířat, zformulované kanadským psychologem Otto Klinebergem v roce 1940, objev nápodoby jako druhu sociálního učení Nealem Elgarem Millerem a Johnem Dollardem v roce 1945, vytvoření teorie malých skupin, sociálního chování a výměny hodnot v sociálních interakcích americkým sociologem Georgem Casperem Homansem v roce 1950, interpersonální teorie osobnosti amerického psychiatra Harryho Stacka Sullivana z roku 1953, teorie sociálního učení Juliana B. Rottera z roku 1954, teorie kognitivní disonance Leona Festingera z roku 1957, teorie sociální percepce rakouského psychologa Fritze Heidera z roku 1958, teorie sociální interakce Johna W. Thibauta a Harolda H. Kelleyho z roku 1959, teorie ingraciace, tj. zavděčování se, Edwarda Ellswortha Jonese z roku 1964, teorie konvergence sebepojetí subjektu a jeho sociálního okolí Paula F. Secorda a Carla W. Backmana z roku 1964, teorie naučené bezmocnosti Martina E. P. Seligmána z roku 1975 a teorie reaktance, což je druh sociální frustrace, Sharona S. Brehma z roku 1981.

## 1.4 Směry v sociální psychologii

Tak jako v psychologii vůbec i v sociální psychologii existují různé směry a přístupy. Psychoanalytický přístup vychází z díla příborského rodáka Sigmunda Freuda o psychologii mas a analýze já. Kulturní psychoanalýza (či neoanalýza), reprezentovaná především Erichem Seligmanem Frommem a Karin Horneyovou, se zabývala především neurotickou osobností naší doby. Ke kulturní psychoanalýze bývá přiřazován i Harry Stack Sullivan se svým interpersonálním pojetím osobnosti. Symbolický interakcionismus Georga Herberta Meada reprezentuje umírněný sociální behaviorismus. Ukazuje, jak je utváření jáství ve společnosti zprostředkováno symboly, např. slovy a gesty. Behavioristický přístup, který je nerozlučně spojen s teoriemi učení, se postupně vyvíjel. Jeho klíčovou kategorií však zůstává chování, resp. sociální chování. Sociálním učením se zabýval zejména Albert Bandura, který vypracoval teorii observačního učení (na základě pozorování či modelu). Kognitivistický přístup reprezentuje především Fritz Heider, který se zabýval vnímáním charakteristik druhých lidí a napsal například, že „jedinec reaguje na to, o čem si myslí, že druhá osoba vnímá, cítí nebo zamýšlí učinit, jinak řečeno, co osoba může dělat“. I Bandurova teorie sociálního učení bývá řazena mezi kognitivistické, zdůrazňující význam kognitivních, tj. poznávacích procesů v psychologii. Fenomenologický přístup je v sociální psychologii vzácný, zaměřuje se na téma intersubjektivní či problém osamělého já.

## 1.5 Metody sociální psychologie

Pojem metoda vyjadřuje cestu k získávání poznatků. V podstatě existují tyto druhy vědeckého výzkumu: deskriptivní (popisný), korelační (zjišťující souvislosti) a experimentální výzkum (zjišťující příčiny

a kauzální vztahy mezi sledovanými proměnnými). Volba výzkumné strategie závisí na kladených otázkách a ověřovaných hypotézách.

O třídění metod sociální psychologie lze diskutovat v závislosti na kritériích třídění. Nejdůležitějšími metodami jsou: 1. pozorování, včetně detailně propracovaných systémů pozorování a zaznamenávání projevů druhých lidí (např. Balesův systém pozorovacích kategorií), 2. dotazování (osobní, telefonické, písemné, s využitím internetu), 3. měření postojů, což je zřejmě nejčastější technika sociálněpsychologického výzkumu (Rensisem Likertem a Luisem Leonem Thurstonem byly podrobně byly rozpracovány postupy škálování), 4. sociometrie jako metoda zjišťování sociálně-emočních vztahů mezi členy malých skupin, vytvořená psychoterapeutem Jacobem Levym Morenem, mj. autorem psychodramatu a sociodramatu, dokonce hledajícím cesty k novému uspořádání společnosti, 5. experiment jako nejnáročnější a nejobektivnější metoda základního i aplikovaného výzkumu v sociální psychologii a v neposlední řadě 6. analýza výtvorů, včetně nejrůznějších dokumentů (písemnosti, fotografie, filmy). Při jejich zpracování využívá sociální psychologie metodu obsahové analýzy.

## 1.6 Sociální interakce

Povaha člověka je produktem interakce biologických a kulturních činitelů (i sociální chování člověka je částečně předprogramováno). Zoologové a etologové (etologie je věda o chování zvířat) se zabývají i sociálním chováním zvířat (např. instinktivní sdružování, role vůdce smečky, status jedince, učení nápodobou, dvoření před pářením, atd.). Jedna z nejtypičtějších lidských interakcí – erotika a sexualita – má nesporné biologické základy, ale právě na ritualizaci erotiky (i agrese, např. při rytířských turnajích) je zřejmý klíčový vliv kulturních činitelů a společenských norem (např. společenský tanec, poezie, trubadúři).

Sociální role, standardy, kulturní vzorce a jejich osvojování lze nejlépe ilustrovat na problematice oblékání (resp. obnažování) v dějinách naší civilizace. Kulturní normy si osvojujeme v procesu učení, zároveň probíhá socializace a kultivace jedince, která mu umožňuje rozvíjet funkční interakce nutné pro soukromý i občanský život. Tento proces popisují teorie interakce. Již jsme se zmínili o symbolickém interakcionismu, podle kterého jsou klíčové významy a řeč jako systém symbolů. Existují i jiné teorie sociální interakce, např. teorie výměny hodnot, teorie atraktivity sociální interakce a další.

Evolucí lidského sociálního chování se zabývá i v posledních desetiletích prudce se rozvíjející sociobiologie, která nově navazuje na starší evolucionistická pojetí sociálního chování, počínaje evolučním biologem Charlesem Darwinem po etologa Konrada Lorenze.

## 1.7 Socializace

Existují různá pojetí socializace, primární socializace se uskutečňuje zpravidla v rodině. Možná definice zní: „Socializace je pojem pro celkový proces, v jehož rámci si individuuum vyvíjí jemu vlastní sociálně relevantní schémata chování a prožívání prostřednictvím aktivní interakce s druhými lidmi.“ Prostředky socializace jsou společenské instituce, např. rodina, škola a další, způsoby socializace jsou různé druhy učení. Albert Bandura rozlišil: diferenciální zpevňování (chování je kontrolováno, odměňováno a trestáno, odměňované způsoby se upevňují), zástupné zpevňování (modifikace chování na základě pozorování odměn a trestů druhých), verbální vedení (usměrňování instrukcemi) a učení na základě modelu (pozorování akcí živých nebo symbolických modelů).

Vztažná struktura sociálních procesů je tvořena interakcí tří integrovaných tříd proměnných: proměnných organismu, proměnných prostředí a vlastností osobnosti.

Existuje formální a neformální sociální moc. Jinak reagujeme na odměny a tresty od nadřízených osob než od milovaných osob. Lze si položit otázku, co všechno jsou sociální odměny a tresty (např. pochvala, obdiv, pokárání, pohrdání), zvyšující či snižující individuální sebehodnocení.

Důležitým produktem socializace jsou instrumentální vzorce chování (účelové způsoby získávání odměn a vyhýbání se trestům).

Ruský psycholog Lev Semjonovič Vygotskij a švýcarský psycholog Jean Piaget se zabývali procesy interiorizace a exteriorizace ve vývoji jedince. Nejprve dochází k zvnitřňování světa dospělých, pak k zvnějšňování vnitřního světa dítěte v činnosti.

Teoretický rámec konceptu socializace tvoří šest pojetí, resp. hledisek: pedagogické, ekologické, antropologické, psychologické, sociologické a sociálně-psychologické.

Sociální psychologie zkoumá proces učení ve vztahu k jáství. Uplatňují se zde i kauzální atribuce, tj. připisování výsledků vnějším okolnostem nebo vlastním schopnostem v případě úspěchu i neúspěchu. Formou sociálního učení je i identifikace, ztotožnění se s někým, resp. srovnávání se se vzorem. Pojem identifikace zavedl již Sigmund Freud, pro kterého jsou předmětem identifikace u dítěte jeho rodiče. Rozlišuje se mezi povrchní imitací (nápodobou) a identifikací jako hlubokým ztotožněním se s objektem identifikace.

Sociální psychologie zkoumá i sociálně-psychologické aspekty jáství (ega, self). Jeho vznik popisuje psychologie osobnosti, ale geneze ega je sociálně-psychologická. Ego je zároveň objektem posuzování a cítění (sebehodnocení a sebecítění) i činitelem (organizovaná struktura osobnosti a motivační činitel), který má tendenci k sebeúctě a sebeoceňování. Sebepoznání je nejprve, ve věku necelých tří let, vědomím já, tedy vědomím jedinečnosti a identity. Člověk si na základě sebezpozorování a sebehodnocení vytváří sebepojetí, které je konfrontováno s posuzováním druhých a v závislosti na něm se vyvíjí. Vývoj sebeoceňování

analyzoval Gordon Willard Allport, vynikající americký psycholog osobnosti, který se mj. proslavil i výzkumem předsudků.

Sociální vývoj jedince směřuje k udržování identity. Pojem identity má ale v psychologii několiký význam – např. zážitek totožnosti se sebou samým, ztotožnění s někým jiným, vnitřní soulad s vnějšími projevy, tedy autenticita. Důležitým sociálně-psychologickým pojmem je role jako souhrn očekávaného chování. Existuje identifikace s rolí, konflikt rolí atd. Role aktivně vyjadřuje sociální status jedince. Ten může být manifestován i symboly, konvenčním symbolem je např. bílý plášť lékaře, který má původně praktický význam.

Se socializací souvisí různé teorie sociálního učení. Julian B. Rotter, který spojuje koncept zpevnění s kognitivní teorií, zavedl ve své teorii pojem „místa kontroly“ a rozdělil lidi na externály (s vnější kontrolou) a internály (s vnitřní kontrolou). Pojmy očekávání a hodnoty byly později zahrnuty do rámce teorie atribuce. Kauzální atribuce (neboli příčinné přisuzování) jsou důležitým činitelem učení a dělí se na interní a externí a stabilní a variabilní. Přisuzování úspěchu schopnostem je projevem stabilní interní atribuce, přisuzování obtížnosti úkolu projevem stabilní externí atribuce, přisuzování úspěchu úsilí je projevem variabilní interní atribuce, přisuzování štěstí a náhodě je projevem variabilní externí atribuce.

Základním činitelem socializace je vztah mezi matkou a dítětem, existují pokusy o identifikaci základních typů rodičovského chování (chladnost x vřelost, odmítání x přijímání, odpor x láska, zanedbávání x věnování se, nadměrně vymáhající x nadměrně ochraňující atd.).

Ve studiu sociálního vývoje člověka se prosazuje tzv. ekologická orientace výzkumu, tedy zkoumání dítěte v jeho přirozeném prostředí. Socializace se vždy odehrává v rámci určitého kulturního prostředí, proto je dnes důraz kladen na srovnávací etnologický přístup. Sociokulturními činiteli socializace jsou např. příslušnost k etnické skupině, náboženství, společenské vrstvě, ale i městské a venkovské prostředí. Od šedesátých



let jsou intenzivně zkoumány subkultury mládeže. Psychologický vliv společenských poměrů na různé skupiny bývá různý. Proces socializace je v současnosti chápán jako proces celoživotní.

## 1.8 Sociální kognice

Vytváření obrazu druhého člověka bylo dlouho označováno termínem sociální percepce, ale nejde jenom o vyvolání smyslových vjemů, nýbrž o vytváření komplexního obrazu druhé osoby, včetně vysouzených psychologických charakteristik, např. úmyslů. Poznávání je procesem zpracování informací. V oblasti sociální percepce se zkoumá vnímání pod vlivem sociálního tlaku a vnímání a posuzování osob, což je užší pojetí. Sociální percepce se týká vnímání a posuzování druhých i sebe sama. To je třeba odlišit od empatie (vcítění), která je vyvolávána výběrově a osobami v nějakém afektivním stavu, např. zármutku. V sociální percepci se uplatňují specifické efekty (první dojem, halo efekt), které jsou vlastně laickými chybami v sociální percepci osob. Dalšími jsou tzv. implicitní teorie osobnosti, které si lidé podle Harolda H. Kelleyho spon-tánně vytvářejí. Základními činiteli ovlivňujícími sociální percepci osob jsou informace, proměnné vnímajícího a dojmy ze stimulující osoby.

Triáda základních percepčních procesů – kategorizace, selekce a inference – se projevuje i v sociální percepci osob jako jednota vnímání a posuzování těchto osob.

Existují různé styly sociální percepce, nikoli jen osob, ale i situací (optimista x pesimista). Zavádějící je zejména psychologická interpretace fyzických znaků vnímaných osob. V sociální percepci se vyskytují velké interindividuální rozdíly.

Vnímání a posuzování sebe sama je součástí vytváření obrazu druhých lidí. Pro pochopení chování jedince je nutné znát jeho situační kontext. Vnímání sociálních situací se ovšem liší. Rozhodující je význam

situace, který může být např. partnery interpretován odlišně, což vede ke kooperativnímu nebo konfliktnímu chování. Sociální psychologové zkoumali reakce lidí na situace výzvy, např. žádost o pomoc. K tématům sociální kognice patří problematika vytváření porozumění sociálnímu světu, spojovaná s termíny sociální schémata či scénáře. Sociální myšlení je určováno vlastní sociální pozicí, která ovlivňuje i vnímání nesociálních objektů, např. (v zahraničních výzkumech) bylo experimentálně zjištěno přeceňování velikosti mincí u chudých dětí. Závislost sociálního myšlení na sociální pozici je působena stavem uspokojování potřeb a postoji, chudé děti vnímají své sociální okolí jinak a smýšlí o něm jinak než děti bohaté. Stereotypy, definované jako „skupinou sdílené implicitní teorie osobnosti o této nebo jiné skupině“ (tedy autostereotypy a heterostereotypy), představují percepční filtr, který zkresluje reálné vlastnosti osob.

Skupinové myšlení je jedním z fenoménů sociální kognice. Irving Lester Janis ho v roce 1972 definoval jako „způsob myšlení, který lidi zavazuje, když jsou hluboce angažováni v kohezivních skupinách a když úsilí členů o jednomyslnost přesahuje jejich motivaci realisticky oceňovat alternativní směry akce“. Autor uvádí řadu konkrétních příkladů z politické historie. Symptomy skupinového myšlení jsou: iluze nepostižitelnosti, nezranitelnosti skupiny, smýšlení v rámci inherentní (ve skupině vytvořené) morálky, kolektivní racionalizace, heterostereotypy (názory o těch „druhých“), iluze jednomyslnosti a autocenzura. Toto pojetí bylo i kritizováno, nepochybně se netýká značné části skupin, ve kterých lidé žijí.

Nejvýznamnější informace, které člověk v životě získává, jsou informace o osobách a sociálních událostech. Sociální zpracování těchto informací vedou k soudům a úsudkům. Týž sociální objekt (osoba nebo událost) je různými lidmi vnímán a posuzován různě. Nezřídka se uplatňuje nevědomá snaha subjektu dojít k závěrům, které mu vyhovují. Ve hře je opět atribuce příčin. Příčiny se hledají buď v osobnostech, nebo v situacích.

Každý člověk si vytváří systém sociální kognice konzistentní s jeho sociálním chováním a do značné míry rezistentní vůči změnám. Za funkční element kognitivního systému jedince bývá pokládáno sociální schéma, kognitivní struktura, reprezentující organizované poznání. Rozlišují se druhy schémat v sociální kognici: schémata osob, schémata sebe sama, schémata rolí, schémata událostí a procedurální sociální schémata. Rozhodující je funkce schémat v sociální percepci, kde umožňují kategorizaci osob.

V sociální kognici, a zejména v sociální percepci, se uplatňuje i vliv emocí.

## 1.9 Sociální motivace

Motivace je souhrnné označení procesů určujících zaměření, sílu a trvání chování. Potřeba (např. hlad) je označením stavu nedostatku. Cílovým objektem je v tomto případě potrava, která umožní dosažení uspokojení. Psychologickou příčinou chování jsou motivy. Motivem může být i očekávání uspokojení, motivy jsou i vnější pobídky (incentivy) nebo hodnoty. Rozlišují se homeostatické a růstové teorie motivace, biogenní a sociogenní potřeby, uplatňují se vlivy kultury (v případě hladu např. různý jídelníček i způsoby alimentárního chování). Učení vede ke zpředměťování potřeb, k asociaci s instrumentálním vzorcem chování a s cílovým objektem. Důležité jsou nevědomé motivy, které ovlivňují i záměrné jednání. Motivované chování je realizováno, když motivace dosáhne určité síly, subjekt očekává dosažení cíle a cíl má určitou hodnotu. To se vyjadřuje vzorcem:  $B = f(M, P, H)$ , kde B je chování, M motivace, P subjektivní pravděpodobnost dosažení cíle a H hodnota cíle. V současné psychologii je rozlišována vnitřní a vnější motivace (intrinsic a extrinsic). Vývoj motivace je součástí ontogeneze. Pojem sociální motivace je spojen se zdroji motivace inter-

personálního chování. Existují široké sociální souvislosti uspokojování lidských potřeb.

V sociálněpsychologické tematice motivace jde o sociální vztažnost motivů chování. Edward Chace Tolman řadil mezi sociálně vztažené potřeby potřebu družnosti, příchylnosti, uznání, vlivu a podřízení se. Byly sestaveny seznamy potřeb, například Henry Alexander Murray publikoval již roku 1938 svůj seznam v abecedním pořadí. Silné a slabé tendence k přiblížení a k vyhýbání se staly základem jedné z typologií osobnosti. Reaktance je termín pro sociální situaci, kdy je omezen prostor sociální svobody. Od frustrace se liší tím, že může být i nesociální, fyzická. Pocit svobody (resp. jejího omezení) má vztah k fenoménu naučené bezmocnosti.

Prosociální chování, označované také jako altruismus, je dalším důležitým pojmem z oblasti motivace sociálního chování. Existují klasifikace prosociálního chování, například od Ericha H. Witteho. Motivace morálního jednání bývá někdy zpochybňována. Nejznámější teorie morálního vývoje vytvořili švýcarský psycholog Jean Piaget a americký psycholog Lawrence Kohlberg. Byly popsány znaky altruistického chování a studována souvislost altruistického chování s osobní morálkou. Již britský filozof David Hume tvrdil v roce 1751, že ctnost se vyplácí i proto, že člověk touží po sociálním přijetí. Problémem je motivace altruistického jednání, resp. otázka, jak jsou tyto společenské imperativy zvnitřňovány. Dochází k identifikaci se vzory, uplatňuje se vnímaná podobnost mezi napodobujícím a napodobovaným. Psychoanalýza používá koncept internalizace. Po selhání následuje pocit viny, místo pojmu superego někteří psychologové mluví o ideálním já, které spoluurčuje motivaci. Uplatňuje se tendence k dosažení sebeuznání a vyhnutí se sebeodsouzení. Po vztahu k rodičům se vyskytují i další morálně vztažné systémy (obdivované osoby a skupiny). Vznikají morální konflikty. Existují emoční a kognitivní komponenty internalizace. Pojmy jako spravedlnost, férovost jsou dalšími frekventovanými koncepty.

Teorie kognitivní disonance Leona Festingera je dalším konceptem vztahujícím se k motivovanému sociálnímu chování. Cílem je redukce kognitivní disonance, která může být dosažena několika způsoby. Festinger poukázal na některé specifické druhy disonance. Poukazuje i na vztah disonance k sebepojetí. Nejsilnější je v situacích, kdy je ohrožen obraz sebe samého. Alfred Adler se zabýval potřebou moci, dalším fenoménem v oblasti motivace sociálního chování. Poslušnost zkoumal experimentálně Stanley Milgram. Afilie (potřeba družnosti) je dalším významným sociálním motivem, právě tak jako agrese (pudová a instrumentální). Psychologie se zabývá agresí, která je reakcí na frustraci, i instrumentální agresí, vytváří modely agresivního chování a rozlišuje mezidruhovou a vnitrodruhovou agresi. D. A. Hamburg stanovil na základě srovnávací studie chování opic a lidí tyto podněty pro agresi: konkurence v obživě, obrana mláďete, boj o pozici ve skupině, proniknutí cizince do skupiny, přenos utrpěné agrese na níže postavené, útočení na člena skupiny, který se nějak odlišuje, loupení atraktivních předmětů. Existují i výrazně neagresivní kultury (indiáni kmene Hopi, Eskymáci). Agrese je kontrolována kulturními vzorci, např. při sportu. Typickým lidským projevem je přenos agrese. Psychologové poukazují na problematičnost katarze po odreagování. Člověk může agresi zaměřit i dovnitř, což vyjadřují pojmy heteroagrese a autoagrese. Byly vypracovány inventáře agresivního chování, diskutuje se o tom, zda je agrese vrozená či naučená. Většina autorů soudí, že existují obě formy. Hrozbou je efektivita instrumentální agrese, pokud se vyplácí, může se stát trvalou tendencí.

Významným motivem je sexualita, která u člověka již není jen prostředkem rozmnožování. Ve spojení s emočními komponentami a v rámci širších sociálních vztahů vznikla erotika, rituály (namlouvání) a sexuální symboly (umění). Existuje velká variabilita způsobů sexuálního chování. Ve všech kulturách však existují určité normy, které sexualitu regulují. Sexualita je jedním z nejsilnějších motivů navazová-

ní a udržování sociálních interakcí, jehož podstatou je geotropismus, přitažlivost druhého pohlaví. Existují významné rozdíly mezi sexualitou mužů a žen.

V sociální psychologii je zkoumána i sociální motivace ve vztahu k jáství. Obraz sebe sama, sebepojetí či sebekoncepce reprezentuje hodnoty, které si člověk přisuzuje. Obrana sebepojetí se projevuje v sociálních situacích. Subjekt se snaží udržovat kongruenci a eliminovat inkongruenci mezi svou sebekoncepcí a chováním sociálního okolí, přitom využívá mechanismy udržování kongruence. Sociální struktura má stabilizující efekty a vytváří podmínky pro kongruenci. Problematika motivační funkce ega je pro sociální psychology, jako je Albert Bandura, především problémem sebekontroly.

## 1.10 Postoje

Pojem postoje vnesli do sociologie a sociální psychologie William Isaac Thomas a Florian Witold Znaniecki, představitelé chicagské školy. Rozdíl mezi postojem a motivem spočívá v tom, že postoj determinuje způsob jednání, zatímco motiv je příčinou jednání. Postojem individua vůči nějaké věci chápeme jeho predispozici vůči této věci jednat, vnímat, myslet a cítit. Postoje jsou trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emočního citění a tendencí jednání pro nebo proti společenským objektům. Mít k něčemu postoj znamená zaujmout vůči nějakému objektu hodnotící stanovisko. Milan Nakonečný označil postoje jako hodnotící vztahy. Postoje jsou produktem hodnocení, slovy vyjádřené hodnocení se označuje jako mínění, pevně zafixované hodnocení jako přesvědčení. Postoje určují způsob jednání. Existuje i vliv jednání na postoje, zejména takového, které je spojeno s vykonáváním určité role. Problém vztahu postojů a chování je široce diskutován. Lidé zaujímají postoj i k vlastnímu chování, dochází k diskrepancím mezi po-

stoji a chováním, zejména v situacích, kdy dochází k rozporům mezi potřebami a postoji (např. v situaci nouze). Postoj má svou vnitřní skladbu, tvořenou třemi komponentami: kognitivní, emoční a konativní (snahovou). Emoční komponenta určuje intenzitu postoje. Postoj má tyto funkce: instrumentální (utilitární), ego-defenzivní (obránnou), hodnotově-expressivní a kognitivní. Existuje subjektivní význam postojů, zejména tzv. centrálních, vyjadřujících vztahy k významným objektům (rodina, zaměstnání, zábava). Hodnotící vztahy vytvářejí individuálně velmi různý systém postojů. Krech, Crutchfield a Ballachey (1968) prezentovali přehled charakteristik postojů se zřetelem k jejich možným změnám: extrémní postoje (zcela pozitivní nebo negativní), multiplexita postoje (jednoduchost x mnohotvárnost), konzistentnost postoje (vnitřní vyrovnanost), interkonexe postojů (vzájemná spojitost), konsonance v seskupení postojů (relativní jednota), síla a množství uspokojovaných potřeb, centrálnost vztažných hodnot. Rozlišují se obecné (svoboda, štěstí, moudrost, zdraví) a instrumentální (manželství jako prostředek k dosažení štěstí) hodnoty. Vyjádřené postoje je třeba odlišovat od vnitřních predispozic.

Postoje jsou determinantami procesů zpracování informací, což se projevuje už na úrovni vnímání. Byl zkoumán vztah postojů a osobnosti. Problémem taxonomie hodnot se zabýval Milton Rokeach, který rozlišil osmnáct cílových a instrumentálních hodnot. Utváření postojů probíhá na základě orientace ve světě hodnot. Subjekt si osvojuje osobní systém apetencí a averzí, neurčitými objekty je přitahován a jinými odpuzován. Muzafer Sherif a Hadley Cantril uvádějí kritéria dispozice (pohotovosti) vytvářející postoj: postoje vždy zahrnují vztah subjekt–objekt, jsou vytvořeny ve vztahu k objektům, které mohou mít primárně motivační význam (např. jídlo), postoje mají v různém stupni afektivní vlastnosti, postoje jsou dlouho setrvávajícími stavy pohotovosti k reakcím, postoje zahrnují množství a rozmanitost stimulů. Byly vypracovány různé modely utváření postojů založené na poznacích psychologie

učení. Byl zkoumán druh zpevnění (posilování) při utváření postojů a zjištěna důležitost sémantické generalizace, imunizace postojů (odolnost vůči změně) i podmínky změny postojů. Změna postojů ve svůj protiklad se označuje jako konverze. Rozhodující nejsou fakta sama, ale vztah k faktům. Sourodé a nesourodé změny představují druhy změn postoje. Faktory změn postoje jsou: důvěryhodnost zdroje informace, atraktivita zdroje informace, moc zdroje informace, styl, struktura a obsah informace. Následkem tzv. „brainwashingu“ je prolomení hodnotové struktury, na něž navazuje cvičení nového postoje. Dramatický je vliv psychického traumatu (např. znásilnění). Vlivná je přímá osobní zkušenost. Proti přesvědčení jako silnému integrovanému postoji se používá přesvědčování opřené o racionální a emoční argumentaci. U některých osob existuje tzv. zavřená mysl vůči novému poznání. Zkušený subjekt má vztažná schémata, reprezentující určité uspořádání jeho zkušeností. Byly zkoumány podmínky změny postoje. Rozhodujícím faktorem je sama osobnost či subjekt postoje a jeho psychologické vlastnosti.

Předsudky jsou zvláštním druhem postojů. Jsou vytvořeny nebo převzaty předem. Jejich podstatnými znaky jsou silný emoční akcent a odolnost vůči změnám. Sociální psychologie se intenzivně zabývala nejenom rasovými předsudky, ale např. i otázkou, proč jsou krásným lidem přisuzovány pozitivní sociální vlastnosti a naopak. Existují i iracionální postoje, například pověry, které je třeba odlišovat od víry a přesvědčení. Některé kultury jsou silně pověrečné.

Nejdůležitější teorií postojů je teorie plánovaného jednání, která se vyvinula z teorie odůvodněného jednání a obsahuje čtyři základní teze: 1. chování jsou bezprostředně předřazeny behaviorální intence, které umožňují předvídat chování, 2. vnímaná kontrola chování se týká rozsahu, v němž je chování subjektem kontrolovatelné, 3. behaviorální intence jsou ovlivňovány třemi činiteli – vnímanou kontrolou chování, postojem vůči chování a subjektivní normou, 4. každý z těchto tří činitelů má základ v mínění, a to v mínění o chování (postoje), v mínění o normách



a v mínění o kontrole. Jejich posuzování vychází z modelu očekávání – hodnota, tj. ze subjektivního odhadu pravděpodobnosti dosažení cíle.

## 1.11 Komunikace

Komunikace je druhem sociální interakce. Dorozumívání se je vnitrodruhová záležitost a srovnávací psychologie studuje komunikaci jednotlivých zvířecích druhů. Všechny kultury mají své systémy komunikace. Komunikaci umožňuje systém vzájemně sdílených znaků, který tvoří formy komunikace: verbální, neverbální a paralingvistika. Existuje i komunikace prostřednictvím obrazů a symbolů. Základní strukturu komunikace tvoří komunikátor (sdělující), komunikant (příjemce sdělení) a komuniké (obsah sdělení). Sociální psychologie se komunikací zabývá jako jedním ze svých ústředních témat. V komunikaci se vždy uplatňuje situační kontext, který dotváří obsah sdělení. Lexikální význam slov je přetvářen metalingvistickými faktory. Problémem je rozsah komunikace, i umění má svou komunikační funkci. Designát je logický význam, o němž sdělení něco vypovídá. Mluvčí kóduje své sdělení a posluchač ho dekóduje. Fakticky neslyšíme slova, ale fyzikální signály. Význam slov má dvě složky: denotát a konotát, slovníkový a emoční význam. Používáním znaků se zabývá pragmatika. Klíčovými pojmy interpersonální komunikace jsou: verbální sdělení, intencionální verbální sdělení, nonintencionální verbální sdělení, interference (šумы), nonverbální sdělení, intencionální nonverbální sdělení, nonintencionální nonverbální sdělení a kanály komunikace. Verbální komunikace je specificky lidským způsobem komunikace. Karl Bühler rozlišil dvě funkce řeči – označovací a komunikační, jejíž typickou formou je rozhovor. Výzkum rozhovorů přinesl zdůraznění principu kooperace. V rozhovorech se uplatňují různé komunikační styly: konvenční, konverzační, operativní, osobní. Existují kulturně daná konvenční pravidla

komunikace, jako je fyzická distance, kterou se v rámci nonverbální komunikace zabývá proxemika. Rozlišují se čtyři zóny: intimní čili důvěrná (intimate), osobní (personal), společenská (social) a veřejná (public). I zde se uplatňuje situační kontext a kulturní rozdíly (i v Evropě existuje rozdíl mezi severskými a jižními zeměmi, resp. kulturami). Uplatňují se i paralingvistické faktory, jako je intonace. Důležitou funkci mají gesta (definovaná jako kulturně normalizované výrazy). V nonverbální komunikaci, která je původním způsobem sociálních chování, se uplatňují dotyky, prostorová blízkost, držení těla, vnější zjev, mimika a gestika a další prvky. Byly detailně zkoumány dimenze mimického výrazu (příjemný x nepříjemný, odklon x příklon) pantomimické znaky i nejpůsobivější druhy výrazu – smích a pláč. Výraz obličeje má různé funkce: ukazuje emoční stav jedince, představuje kontinuální zpětnou vazbu, vyjadřuje postoj vůči druhému a může působit jako metakomunikace tím, že komentuje to, co bylo řečeno nebo učiněno. Jinou roli hrají pohyby rukou, které doprovázejí vyjádření gesty a poukazují na emoční stavy (např. nervozita). Komunikační funkci mají i pohyby hlavy a pohledy očí, zejména jejich zaměření. V současné době se hodně mluví a píše o řeči těla – kinezice, zahrnující držení těla a jeho pohyby, včetně dotýkání se. Studují se různé signály, např. signály bariéry, signály napětí, pachové signály, signály vzrušení. Michael Argyle zdůraznil spolupůsobení verbálních a neverbálních prvků komunikace – oba druhy signálů se doplňují. Mohou však být i v rozporu, což je psychologicky významné.

Byly vytvořeny různé teorie komunikace, kterou zkoumají i jiné disciplíny než sociální psychologie, např. teorie informace a lingvistika.

## 1.12 Dyadická interakce

Mezilidský vztah vzniká, když dvě osoby na sebe působí v po sobě následujících situacích. Vývoj dyadického vztahu zahrnuje: 1. výběr partnera, 2. vyjednávání a vzájemné prozkoumávání, 3. vytvoření závislosti, 4. institucionalizaci. Ve vztahu dochází k výměně hodnot, vnitřní bilanci výdajů a příjmů, uplatňuje se zde princip rovnováhy, jejímž předpokladem je interpersonální valorizace, vzájemné hodnocení založené na porovnávání příspěvků partnerů k interakci. V interakci se vyvíjí především interpersonální postoje. Emoční postoj (EP) je vyjadřován formulí  $EP = f(A, P, B, E)$ , kde A je atraktivita partnera, P podobnost postojů a zájmů, B chování a E percepce emočního postoje partnera. Základní druhy sociálních odměn tvoří láska, status, informace, peníze, hmotné statky a podpora. V závislosti na aktuální interakci se uplatňují individuální standardy hodnocení interakce. Rozlišují se dvě formy vykonávání moci – tzv. „osudové řízení“ (kontrola výsledků) a behaviorální řízení. V dyadických interakcích jde o následující schémata: 1. co chci pro sebe, 2. co chci pro druhého, 3. jak důležité jsou společné aktivity.

Dyadické interakce byly intenzivně zkoumány pomocí tzv. experimentálních her, z nichž nejznámější je „věžňovo dilema“. U nás se této problematice detailně věnoval (a publikoval o ní již v sedmdesátých letech) Jaro Křivohlavý. Tímto způsobem byla zkoumána i míra závislosti partnerů dyadické interakce a vytvořen tzv. excitační model interpersonální intimity, který vychází z teze, že změny v intimitě chování jednoho partnera vyvolávají excitaci u druhého partnera. Z hlediska vzájemného odměňování svým chováním vůči sobě byly definovány různé interpersonální strategie. Termín kontingence v interpersonálních interakcích vyjadřuje korelaci mezi chováním a podněty. Důležitým aspektem je individuální hodnota interakce, která bývá vyjadřována např. termínem emoční bilance. Byly studovány reakce na odměny a tresty v interakcích, včetně vlivu toho, kdo je odměňujícím či trestajícím. Termín sociál-

ní závislost vyjadřuje moc odměňovat a trestat. Důležitá je kategorizace odměňující a trestající osoby.

V interpersonálních situacích se uskutečňuje sociální výměna, která je jejich psychologickým smyslem (někdy je dokonce používána analogie s tržním vztahem). Kategoriemi sociální výměny jsou: hledání, nabízení, odepření, akceptování, ignorování a odmítnutí. Rozhodující vliv mají uplatňované evalvační a devalvační způsoby chování, především s ohledem na sociální význam motivací vztahujících se k jáství a tendenci ke kongruenci sebepojetí a chování sociálního okolí. Důležitým fenoménem v rovnováze fungování sociální interakce je reciprocita. V interakci se vyvíjejí kruhové reakce vzájemného odměňování nebo trestání. Může se vytvořit bludný kruh vzájemného trestání. Teorie vyrovnávání postojů byla rozšířena i na vztah partnerů k významným objektům.

Základními dimenzemi interpersonálních interakcí jsou kooperace (spolupráce), kompetice (soutěžení) a konflikt (rozpor). Rozlišují se tyto postoje v partnerské interakci: kooperativní, individualistický a konkurenční. Problém kooperace, jejího vzniku, přerušení a obnovení byl zkoumán především pomocí již zmíněných experimentálních her, především tzv. her s nenulovým součtem, které jsou známé i z ekonomie, v první řadě hrou „věžňovo dilema“, kde dva vězni mají dvě možnosti volby: zapírání a přiznání. Dynamiku hry lze vyjádřit čtyřpolní tabulkou: 1. oba zapírají, a tak jim nikdo nic nedokáže, 2. oba se přiznají a budou odsouzeni, 3. a 4. jeden či druhý se přizná, což mu bude započítáno jako polehčující okolnost, ale svého spoluvězně tím uvrhne do dlouhodobého vězení. Jinou používanou experimentální modelovou hrou je hra „kuře“, což je v americkém slangu označení slabocha. Představme si dva adolescenty jedoucí proti sobě na úzké cestě na motocyklech, kdy podle pravidel hry uhnout znamená prohrát a vydržet neuhnout znamená zvítězit. Buď uhnou v poslední chvíli oba, nebo ten z nich, kdo má „slabší nervy“, anebo neuhne nikdo a dojde ke srážce. Tyto hry nejsou

jistě definovány humanisticky, ale bohužel představují modely reálného lidského chování v některých životních situacích. Strategie kooperativního jednání bývá označována jako tzv. strategie „tit-for-tat“, česky vyjádřeno „já na bráchu, brácha na mě“.

Konflikt (jedna z náročných životních situací vedle frustrace a stresu) znamená střetnutí vyvolané snahou o dosažení neslučitelných cílů. Základním dělením je rozlišení konfliktů intrapersonálních (vnitřních, např. typu „approach – approach“ či „avoidance – avoidance“, zkoumaných spíše psychologii osobnosti) a interpersonálních (vnějších, zkoumaných především sociální psychologii) konfliktů, především v dyádě, ale i v početnějších skupinách. V konfliktním chování se uplatňují dva základní postupy – obrana a útok, rozvíjí se negativní formy percepce, vnímané chování druhého je interpretováno deformovaně.

Sociální techniky jsou více či méně vědomé způsoby chování, které partneři interakce vůči sobě používají a jimiž se snaží ovlivňovat. Michael Argyle je označil jako styly chování: afiliativní, agresivní, dominantní a submisivní. Označují se i jako dimenze chování (dominance x submise, vysoká x nízká afliace). Existují i specializované sociální techniky, například ingraciace (zavděčování se lichocením), kterou se zabýval Edward Ellsworth Jones. Reakce na ingraciaci je obvykle pozitivní, někteří lidé lichoty odmítají, ale ve skutečnosti je těší.

Atraktivita čili přitažlivost bývá rozlišována na fyzickou a psychickou. Michael Argyle a Monika Hendersonová podali přehled žádoucích vlastností ženského a mužského partnera. Empiricky byly zjištěny tyto faktory atraktivity: blízkost, podobnost v hodnotách a postojích, podobnost v rysech osobnosti. Fenomény sympatie (původně řecky soucítění, tedy „radovat se s radujícími a plakat s plačícími“) a antipatie (původně opačné cítění než cítění druhého člověka) vystupují odlišně v dyadické interakci a v rámci malých skupin. Sympatie se liší od atraktivity. Existují účinky sympatie a odmítání, zejména na zpevnění určitého chování, i v procesu učení.

Specificky lidským vztahem je láska. Rozlišují se různé lásky: mateřská, altruistická, erotická. Řečtina má pro lásku různé pojmy, které ovlivnily naši kulturu: filia, agapé, charis, eros. Komponentami lásky jsou fyzická a emoční závislost, touha starat se o partnera a důvěrná komunikace. Robert J. Sternberg předložil tzv. triangulární teorii lásky obsahující tři složky: intimita, vazba, vášeň, přičemž intimitu označil jako teplou, vášeň jako horkou a vazbu jako studenou komponentu. Vášeň s časem odpadá. Kombinací složek vznikají druhy lásky: zalíbení – intimita, zamilování – vášeň, osudová láska – vazba a vášeň, družná láska – intimita a vazba, romantická láska – vášeň a intimita, konečně dovršená láska – vazba, vášeň a intimita. Jiní autoři rozlišují jenom dva druhy lásky, které označují kamarádká a vášnivá, resp. manželská a romantická. Podstatou plné lásky je životní partnerství, které má biologické kořeny. Evoluční strategie vytváří ze sexuálních partnerů rodiče.

Timothy Francis Leary, proslulý představitel psychedelického hnutí, vypracoval deduktivní systém znaků interpersonálního chování, který označil jako interpersonální systém osobnosti. Jde o projevy těchto dimenzí v interpersonálních vztazích. Základními dimenzemi dodnes užívané (a u nás již v sedmdesátých letech náročně standardizované) Learyho psychodiagnostické metody jsou dominance x submise a afiliace x agrese. Kruhový diagram obsahuje tyto charakteristiky: dominantní, odpovědný, afiliativní, závislý, submisivní, rezervovaný, agresivní a ego-centrický.

Mezilidské interakce jsou často chápány ekonomisticky jako analogie racionálního tržního chování (maximalizace egoistického zisku a minimalizace osobních výdajů), což je označováno jako problém ekonomizace mezilidských interakcí. V mezilidských (zvláště v partnerských) vztazích ale existují i jiné principy, například principy lásky a důvěry. Psychologický zisk je vždy pozitivním emočním stavem a interpersonální chování není vždy racionální. Existuje i nekalkulující láska a skutečnosti jako oběť (např. ve vztahu matky k dítěti). Někteří autoři

rozeznávají více principů mezilidských interakcí, např. postupnou gradaci, egoismus, rovnost, důvěru a lásku, které se mohou uplatňovat vedle sebe. Interakce těchto principů s rozdělením moci lze charakterizovat těmito kritérii: nezávislost x závislost, společná maximalizace zisku x vypočítavost, rozmanitost x omezenost zdrojů, dlouhodobé x krátkodobé věnování důvěry, rozdělování příjmemostí podle potřeb x podle pravidla příspěvku, spontánní altruismus x kontrola požadavků a závazků.

Otázku, jaké jsou vztahy mezi láskou a sebeláskou, je obtížné odpovědět vědecky a empiricky, protože city jako intrapsychické zážitkové složky emocí jsou v podstatě nepostižitelné.

## 1.13 Malé skupiny

Malé skupiny tvoří osoby, které se navzájem znají, navzájem spolu komunikují a jsou formálně nebo neformálně integrovány nějakým společným cílem. Za nejmenší malou skupinu lze pokládat dyádu. Důležité je třídění malých skupin na neformální a formální a členské a referenční. Rodina jako neformální skupina je integrována psychologicky, formální (např. školní a pracovní) skupiny jsou integrovány formálně stanovenými úkoly. Ke členské skupině jedinec přísluší, k pozitivně referenční přísluší rád nebo by příslušet chtěl (např. exkluzivní klub s prestižním členstvím), k negativně referenční přísluší nerad nebo by příslušet nechtěl. Skupinová příslušnost je životní nutností. Základní funkcí malých skupin je uspokojování sociálních potřeb. Skupina je i „zrcadlem“ pro sebepojetí a sebehodnocení jednotlivce.

Na základě výzkumů stanovil John K. Hemphill již v roce 1949 dimenze charakteristiky skupin: autonomie, kontrola, flexibilita, homogenita, intimita, závislost, participace, permeabilita, polarizace, potence, příjemnost, přilnavost, stabilita, stratifikace a velikost.

Malé skupiny studuje i sociologie, ale ta zkoumá malou skupinu (např. rodinu) jako celek. Formální malé skupiny jsou utvářeny výběrem podle kritérií (např. školní třída), neformální se utvářejí interakcí jejich členů. Podnětem může být fyzická blízkost (studentská kolej). V rámci formálních skupin vznikají skupiny a podskupiny neformální. Ty si vytvářejí skupinové normy a kontrolují chování členů pomocí pozitivních a negativních sankcí. Konformita vyjadřuje fungování a obecnou a závaznou platnost skupinových norem a je odměňována. S konceptem normy jsou spojeny koncepty pozice, role a statusu. Pozice označuje místo v poli (např. pozice nadřízeného), je spojena s určitými očekáváními, s rolí, s níž je spojen status vyžadující kulturně specifické společenské charakteristiky jedince. Normy jsou primárně spojeny s rolí a statutem osoby, nikoli s osobou samotnou. Existují různé klasifikace norem: obecně platné, společenské, skupinové, individuální a další.

Skupinový konformismus především udržuje ideovou a akční jednotu skupiny, a tím zajišťuje dosahování skupinových cílů. Konformní chování je účelové, ale existuje i konformismus jako znak osobnosti. Vliv skupiny na konformismus je v různých skupinách různý. Možné důvody konformismu jsou: 1. chování druhých jedince přesvědčilo, 2. jedinec chce uniknout trestu (odmítnutí, výsměch) nebo získat odměnu (přízeň). Pojem konformismu má pejorativní akcent, stejně jako deviace a deindividualizace, vyjadřující ztrátu individuality. Anonymita může mít negativní důsledky. Deviantní chování vede k tlaku skupiny ke konformnímu postoji. Sociálněpsychologické vysvětlování konformity zahrnuje: konformitu a sociální srovnávací proces, konformitu a redukci kognitivní disonance, konformitu a proces sociální výměny, konformitu a uspokojení potřeby, konformitu a řízení individuálního statusu (např. zavděčování se), konformitu a bilanci hodnot a očekávání, konformitu a vnímanou moc, konformitu a dynamiku sociální interakce. Vliv skupiny na jedince závisí na celé řadě činitelů, nejvýznamnějším je atraktivita skupiny. Experimentálně byly zjištěny podmínky podléhání tlaku skupi-



ny. Protikladem ke konformismu je fenomén konfliktu. Pro výkonnost skupiny je důležitá míra její soudržnosti. Indikátory pro skupinovou solidaritu a konflikt jsou: pocit sounáležitosti, atraktivita a kooperace. Pohotovost ke kooperaci byla prokázána jako faktor osobnosti. Se skupinovou atraktivitou souvisí problematika skupinového členství. Skupinový tlak se projevuje i skupinovým myšlením, které jsme již charakterizovali.

Malé skupiny se postupně strukturují, vytvářejí se sociometrické pozice (např. vůdci, outsideři). Byly charakterizovány typy sociálního chování ve skupině: egocentrické prosazování, podpora činnosti skupiny a dosahování skupinových cílů, vytváření a udržování přátelských vztahů mezi členy. Pozice a statusy jsou chápány jako základní elementy sociálních struktur. Na vznik skupinových struktur mají vliv úkoly a činnosti, schopnosti a motivace a prostředí. Důležité je rozlišení formálních a neformálních skupinových struktur. V neformálních skupinách mohou vznikat konflikty rolí (pracovní povinnosti x přátelské vztahy). Mocenská struktura skupiny zahrnuje téma vůdcovství v malé skupině, byly stanoveny znaky vůdcovství: 1. vůdce zahajuje plánování a akce, 2. má se skupinou neformální styky, 3. zastupuje skupinu, 4. integruje skupinu, 5. organizuje skupinu, 6. dominuje ve skupině, 7. přijímá a poskytuje informace, 8. projevuje souhlas nebo nesouhlas, 9. ovlivňuje práci a její výsledky. Rozlišují se různé druhy vůdců, byly zkoumány faktory vůdcovství a charakterizovány dva styly vedení: orientovaný na produktivitu a orientovaný na spolupracovníky. Existují různé modely vůdcovství, předpokládá se, že různé skupiny potřebují různé strategie vedení. Jsou zkoumány styly vedení, resp. řízení, především ve výrobních organizacích. Uvádíme čtyři druhy stylů řízení: patriarchální, charismatický, autokratický a byrokratický. Přehledy funkcí a rolí lídra se neomezují pouze na vedoucí pracovníky.

Struktura komunikace ve skupině je charakterizována komunikační sítí. Existují různé druhy komunikační sítě (tzv. hvězda, Y, řetěz, kruh,

plná struktura). Při sdělování informací se vykytují komunikační bariéry. Důležitá je komunikace hodnocení. Komunikace je také důležitým činitelem sekundární socializace.

Americká sociální psychologie přinesla termín skupinová dynamika, vyjadřující především vývoj skupin. Je třeba zkoumat rozhodovací procesy ve skupinách, například participaci členů skupiny na rozhodování. Výkon skupiny závisí na úrovni skupinové soudržnosti.

Rodina je charakteristická primární malá skupina, která má řadu významných společenských funkcí, včetně uskutečňování primární socializace dítěte. Podstatným znakem sociální psychologie rodiny je struktura a dynamika vzájemné komunikace.

## 1.14 Hromadné chování

Tzv. psychologie davů se vyvinula ze stejnojmenného díla Gustava Le Bona z roku 1895, jehož český překlad „Duše davů“ vyšel již o dva roky později. Později byly R. Brownem davy rozlišeny na shluky a publika, shluky dále na agresivní (rebelující, lynčující, terorizující), útekové (panika v neorganizovaných i organizovaných davech), akviziční a expresivní, publika dále na nahodilá a záměrná (ta pak na rekreační a hledající informace). Chováním lidí v revolučních dobách se kriticky zabývá sociologie revoluce. Pojem hromadné chování má odlišný význam. Popisuje chování v prostoru rozptýlených individuí reagujících na nějakou událost (např. živelnou pohromu). Přejchod mezi tematikou davového a hromadného chování představuje panika, instinktivně podmíněné chování vyvolané katastrofickými událostmi. Za situace vyvolávající hromadné chování jsou pokládány: společenská labilita, situace nouze a katastrofy, výjimečně expresivní situace. Existuje i psychologie velkých společenských skupin, tříd, ras, demografických kategorií, resp. společenských vrstev, ale obor společenské psychologie se na rozdíl od sociální psy-

chologie, která se zabývá především interakcemi mezi jedinci v dyádách a v malých skupinách, neujal.

## 1.15 Sociální psychologie osobnosti

Pojem osobnosti patří jak do obecné psychologie, tak do psychologie osobnosti a je deskriptivním i explanačním konstruktem. Osobnost je interindividuálně odlišný celek psychofyzických dispozic lidského individua a organizovaný celek duševního života člověka, funkčně jednotný, samoregulující se systém. Hlavními tématy psychologie osobnosti jsou struktura – její vnitřní skladba, dynamika – činitelé chování osobnosti, geneze – vznik a utváření osobnosti, patří sem i patologie osobnosti. V těchto tématech se profilují klíčové aspekty psychologie osobnosti. Sociální psychologové diskutují o tom, které jsou sociálněpsychologické aspekty osobnosti. Jednou z možností je sociálněpsychologicky prohloubený přístup k psychologii osobnosti.

Klíčovým pojmem sociální psychologie je pojem sociální kompetence, který je analogií pojmu schopnosti či inteligence v psychologii osobnosti. Model sociální kompetence předložil nejznámější britský sociální psycholog Michael Argyle. Rozhodujícím kritériem je psychologická adekvátnost sociálního chování v dané sociální situaci. Existují různé druhy sociální kompetence, mezi nimi i učitelská. Podle Michaela Argyla lze určit tyto cíle sociálních výkonů: zprostředkovávat poznatky, informace nebo porozumění něčemu (např. učit), měnit postoje, chování, názory (např. přesvědčovat, prodávat, chválit, trestat), měnit emoční stav druhého člověka (např. vyprávět vtipy), měnit osobnost druhého člověka (např. psychoterapie, výchova), spolupracovat na společném úkolu (např. práce v průmyslu), dohlížet na jednání druhých (např. výchova) a dohlížet na skupinu a koordinovat její činnost (např. předsedat, dohlížet, být rozhodčím). Jedním z nejsilnějších so-

ciálních motivů je snaha o dosažení vysokého společenského statusu a tím i prestiže.

Další sociálněpsychologický aspekt osobnosti představuje problém identity. Hledání identity je považováno za hlavní znak adolescence. Existují i jiné krize identity, například je prožívají zajatci podrobení tzv. brainwashingu. Komplex viny je spojen s tendencí k sebetrestání a s hledáním nové identity. Dalším aspektem identity je autenticita, která je protikladem tzv. fasády. Svědomí nutí člověka k sebereflexím a vyjadřuje úroveň jeho mravního vývoje. Americký psychiatr Harry Stack Sullivan vytvořil interpersonální teorii osobnosti. Osobnost definoval jako relativně trvalý vzorec vracejících se interpersonálních situací, které charakterizují lidský život.

## 1.16 Sociální psychologie v praxi

Sociální psychologie vznikla a především se rozvíjela současně se zřetelně pocíťovanou potřebou psychologie jako vědy podílet se na řešení vznikajících společenských problémů již na přelomu 19. a 20. století. Celé 20. století tento trend silně prohloubilo. Z toho vyplývá i praktické spojení sociální a politické psychologie, která se zabývá politickými postoji a chováním obyvatelstva, ale i např. motivací spotřebitelů k šetření. Politická psychologie se ze sociální psychologie vyvinula a je jedním z nejmladších oborů aplikované psychologie. V různých společenských systémech současného světa často slouží spíše zájmům politiků než blahu občanů. Měla by pěstovat kritické politické myšlení, které umožňuje racionální politické rozhodování, např. ve volbách. Vztah občana k politickým idejím i praktické politice vyjadřují jeho politické postoje. Hans J. Eysenck provedl již v roce 1956 faktorovou analýzu politických postojů, přičemž vymezil faktory „tvrdost vs. měkkost“ a „radikalismus vs. konzervatismus“. Výzkumem dogmatismu se prosla-

vil M. Rokeach, který vytvořil teorii „otevřené“ a „uzavřené“ mysli a určil dvě základní dimenze klasických politických systémů, resp. postojů: faktor svobody a faktor stejnosti hodnot. Autoritářskou osobností se zabýval Teodor W. Adorno. Klíčovým pojmem politické psychologie je politické vědomí, stále aktuální je např. problém dogmatismu. V posledních desetiletích se tématem staly participační procesy, tendence některých kategorií obyvatelstva podílet se aktivně na řešení společenských problémů. U nás má velmi dlouhou tradici těsný vztah sociální psychologie a psychologie práce a organizace, světlým příkladem byl Tomáš Baťa, u kterého ve Zlíně pracovala řada psychologů. K novým tématům patří výcvik sociálních kompetencí, nejznámější jsou kurzy asertivity. Metody sociálněpsychologického výcviku navozují uvolnění, prohlubují poznání druhých lidí i sebezpoznání, zdokonalují dovednosti využívané v sociálních interakcích, především komunikační, a cvičí účastníky výcviku ve spolupráci. Sociální psychologové definovali od šedesátých let požadavky na pozici úspěšného vedoucího pracovníka. Jedním z nejdůležitějších problémů interakce v dyádách a malých skupinách je řešení konfliktů, které ohrožují fungování těchto sociálních celků. Jedním z nejcennějších statků člověka je jeho mentální zdraví a zdraví vůbec. Důležitý je výzkum sociálních stresorů a psychické zátěže plynoucí z konfliktních a frustrujících („frustra“ znamená latinsky marně) sociálních vztahů.

Existuje i úzký vztah mezi sociální a klinickou psychologií. Podstatou psychického zdraví jsou sociálněpsychologické faktory. Proto byly vytvořeny i různé modely sociálních stresů.

Důležitým činitelem individuální reakce na stres je sociální podpora, kterou stresovanému jedinci poskytuje např. rodina, přátelé a spolupracovníci.

## 1.17 Literatura

### Literatura domácí:

- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-198-3.
- HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha : SPN, 1973.
- HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha : SPN, 1983.
- JANOUŠEK, J. (Ed.). *Sociální psychologie*. Praha : SPN, 1988.
- JANOUŠEK, J. (Ed.). *Metody sociální psychologie*. Praha : SPN, 1988.
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S., BALLACHEY, E. L. *Člověk v společnosti: Základy sociální psychologie*. Bratislava : SAV, 1968.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- VÝROST, J. *Sociálno-psychologický výskum postojov*. Bratislava : Veda, 1989. ISBN 80-224-0054-8.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (Eds.). *Sociální psychologie*. Praha : ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (Eds.). *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (Eds.). *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha : Grada, 2000. ISBN 80-247-0042-5.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

### **Literatura cizojazyčná:**

- AÏSSANI, Y. *La psychologie sociale*. Paris : Armand Colin, 2003. ISBN 22-00263-36-8.
- ARONSON, E., WILSON, T. D., AKERT, R. M. *Social Psychology*. New York : Prentice Hall, 2012. ISBN 0-2057-9662-1.
- ATTILI G. *Introduzione alla psicologia sociale*. Roma : Edizioni Seam. 2002. ISBN 978-8-8817-9170-5.
- BÈGUE, L., DESRICHARD, O. *Traité de psychologie sociale. La science des interactions humaines*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2013. ISBN 978-2-8041-8247-2.
- BERNAL, A. O. *Psicología social: Algunas claves para entender la conducta humana*. Biblioteca Nueva, 2010. ISBN 978-8-4994-0155-3.
- DELOUVÉE, S. *Psychologie sociale*. Paris : Dunod, 2013. ISBN 978-2-10-059314-9.
- JONAS, K., STROEBE, W., HEWSTONE, M., REISS, M. (Hg.). *Sozialpsychologie. Einführung*. Heidelberg : Springer, 2014. ISBN 978-36-4241-090-1.
- KASSIN, S., FEIN, S., MARKUS, H. R. *Social Psychology*. Stamford : Cengage Learning, 2013. ISBN 978-1-13395-775-1.
- MANTOVANI, G. *Manuale di psicologia sociale*. Firenze : Giunti, 2003. ISBN 978-8-8090-2519-6.
- MOSCOVICI, S. *Psychologie sociale*. Paris : PUF, 1998. ISBN 2-13-49623-7.
- MOSCOVICI, S. *Psychologie sociale*. Paris : PUF, 2011. ISBN 978-2-13-059267-9.
- MYERS, D. *Social Psychology*. New York : McGraw-Hill, 2012. ISBN 978-0-0780-3529-6.
- PALMONARI A., CAVAZZA N., RUBINI M. *Psicologia sociale*. Bologna : Il Mulino, 2012. ISBN 978-8-8152-3953-2.
- PEDON, A. *Psicologia sociale*. Roma : McGraw-Hill Italy, 2011. ISBN 978-8-8386-6430-4.

STÜRMER, S. *Sozialpsychologie*. Stuttgart : UTB basics, 2009. ISBN 978-3-8252-3179-8.

Stürmer, S., Birte, S. *Sozialpsychologie der Gruppe*. Stuttgart : UTB basics, 2013. ISBN 978-3-8252-3877-3.



# 2 Úvod do pedagogické psychologie

## 2.1 Pedagogická psychologie jako teoretická i aplikovaná disciplína

### 2.1.1 Historie

Při studiu dějin pedagogiky se odedávna setkáváme se zdůrazňováním potřeby využití psychologických poznatků v pedagogické praxi, a to jak v domácí tradici (Jan Amos Komenský), tak ve světové pedagogice (Johann Heinrich Pestalozzi). Lze tvrdit, že pedagogická psychologie je jednou z nejstarších aplikovaných psychologických disciplín. Jako obor se konstituovala v poslední čtvrtině 19. století. Vznikla tedy ve stejné době, kdy se konstituovala experimentální psychologie – za historický zlom bývá považováno založení Psychologické laboratoře v Lipsku roku 1879 Wilhelmem Wundtem. Od té doby se postupně měnily i názory jak na předmět psychologie, tak na předmět pedagogické psychologie. První učebnice pedagogické psychologie, jejímž autorem byl G. Mayer, vyšla v Německu v roce 1884, první časopis s názvem Pädagogische Psychologie začal vydávat F. Kemsier v roce 1889. První českou učebnici pedagogické psychologie napsal J. Šústal a vydal jí ve Velkém Meziříčí v roce 1913.

### 2.1.2 Pojetí předmětu

Někteří autoři dělí historicky vzniklé názory na předmět pedagogické psychologie do pěti skupin:

1. Předmětem pedagogické psychologie je především aplikace poznatků obecné psychologie v oblasti pedagogické teorie a ve výchovně-vzdělávací praxi.

2. Předmětem pedagogické psychologie je v první řadě aplikace poznatků vývojové psychologie v oblasti pedagogické teorie a ve výchovně-vzdělávací praxi.
3. Předmět pedagogické psychologie se více či méně překrývá s předmětem pedagogiky. Zastánci tohoto pojetí chtěli nahradit jednu disciplínu druhou, především psychologové pedagogiku psychologií.
4. Reprezentanti další skupiny názorů podřizovali předmět pedagogické psychologie pedagogice, začleňovali pedagogickou psychologii do systému pedagogických věd a byli přesvědčeni o tom, že její předmět má určovat pedagogika, chtěli ji nahradit pedagogikou.
5. Předmětem pedagogické psychologie je svébytná a samostatná oblast reality, kterou nezkoumá ani obecná, ani vývojová, ani sociální psychologie, ale ani pedagogika. Toto pojetí v současnosti převládá.

V současnosti lze rozlišit především dvě pojetí předmětu pedagogické psychologie. První lze označit jako užší chápání jejího předmětu a zabývá se především studiem změn v psychice dítěte, žáka a studenta vlivem výchovy, vyučování a vzdělávání, tedy vlivem výchovných podmínek a výchovných situací. Druhé lze označit jako širší chápání předmětu pedagogické psychologie, které klade důraz na zkoumání celého souhrnu psychologických zákonitostí výchovy, vyučování a vzdělávání.

### 2.1.3 Definice

Pedagogická psychologie je hraniční vědecká disciplína, která čerpá poznatky ze dvou blízkých oborů – psychologie a pedagogiky. Pedagogická psychologie zkoumá psychologické zákonitosti výchovně-vzdělávacích procesů, především ve školních a jiných výchovných zařízeních.

Pojem pedagogická psychologie však bývá v různých zemích, dokonce i v rámci Evropy, chápán různě.

Pedagogická psychologie hledá obecně platné zákonitosti a zkoumá všechny psychologické procesy, které nastoluje proces výchovy, vyučování a vzdělávání, v rodině, ve škole, v dětských a mládežnických domovech, internátech, dětských a mládežnických organizacích, spolcích, osvětových, tělovýchovných zařízeních, společenských organizacích apod., tedy všude tam, kde jde o proces výchovy v nejširším slova smyslu.

Současná pedagogická psychologie se zabývá především obecnými otázkami, které zahrnují teoretické a metodologické problémy této disciplíny, a speciálními otázkami pedagogické psychologie, které zahrnují aplikaci získaných poznatků v pedagogické praxi. Přitom bývají rozlišovány tyto obory:

- a) psychologie výchovy,
- b) psychologie vyučování a vzdělávání,
- c) léčebná a speciální pedagogická psychologie.

## 2.1.4 Vztahy k ostatním vědám a pedagogické disciplíny

Důležité jsou vztahy pedagogické psychologie k psychologickým a pedagogickým vědám, např. k obecné psychologii, vývojové psychologii, sociální psychologii, školní psychologii i k celé pedagogice. S pedagogickou psychologií těsně souvisejí psychologie pro učitele (učitelská psychologie), školní psychologie a poradenská psychologie.

Místo pedagogické psychologie v systému psychologických věd a pojetí pedagogické psychologie jako aplikované psychologické disciplíny, která má i svoji teorii a která se vyvíjí v závislosti na vývoji lidské společnosti, jsou a budou předmětem diskusí. Pedagogická psychologie je však nepochybně jednou z nejdůležitějších speciálních psychologických disciplín.

Pedagogika – jako disciplína blízká pedagogické psychologii – se opírá o celou řadu vědních oborů. Má úzký vztah k filozofii, historii a sociologii, na druhé straně čerpá z fyziologie, pediatrie atd. Pedagogické disciplíny se s přibýváním poznatků během svého rozvoje začaly dělit na nové obory. Některé z nich nazýváme hraniční obory. Pedagogická psychologie je typickým hraničním oborem mezi pedagogikou a psychologií.

### 2.1.5 Hlavní pedagogické obory

Stručně zmíníme alespoň hlavní pedagogické obory. Obecná pedagogika objasňuje základní pojmy pedagogiky, např. co je výchova, její cíle, metody a prostředky. Teorie výchovy popisuje, že každá složka výchovy má své vlastní prostředky a úkoly. Příklady jednotlivých složek výchovy jsou např. rozumová výchova, tělesná výchova, estetická výchova, mravní výchova, pracovní výchova a další. Didaktika je teorií vzdělávání a vyučování a dělí se na speciální obory, které bývají nazývány výchovy. Dějiny pedagogiky popisují, jak se historicky vyvíjely názory na výchovu a vzdělání. Zahrnuje jak vývoj těchto názorů, tak i pedagogickou praxi. Speciální pedagogika se zabývá výchovou a vzděláváním osob se smyslovými, rozumovými, somatickými defekty a poruchami chování. V současné době je kladen důraz na speciální potřeby. Srovnávací pedagogika shromažďuje a komparuje poznatky o výchově a vzdělávání v různých kulturách a zemích. Srovnává i jednotlivé výchovně-vzdělávací systémy. Pedagogická prognostika vytváří modely a strategie perspektivního rozvoje vzdělávacích soustav. Sociální pedagogika se zabývá výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých.

## 2.1.6 Různé koncepce

V současné době existuje bohatá pedagogicko-psychologická literatura, jak domácí, tak světová, z níž uvádíme výběr na konci tohoto textu. Vedle domácích monografií – Čáp, J. (1993), Čáp, J., Mareš, J. (2007), Ďurič, L., Bratská M. a kol. (1997), Fontana, D. (1997), Jůva, V. (1999), Hartl, P., Hartlová, H. (2009), Kohoutek, R. a kol. (1996), Mareš, J. (1999), Mareš, J. (2013), Průcha, J. (1997), Průcha, J. (1995) a Zelinková, O. (2003) – jsou zde prezentovány reprezentativní zahraniční publikace v angličtině, němčině, francouzštině a italštině – Alexander, P. A., Winn, P. H. (Eds.) (2006), Berliner, D. C., Calfee, R. C. (Eds.) (1996), Bruner, J. S. (1996), Crahay, M. (2005), Eggen, P. D., Kauchak, D. P. (2012), Moreno, R. (2009), Ormrod, J. E. (2010), Reynolds, C. R., Gutkin, T. B. (1998), Rost, D. H. (Hrsg.) (2010), Santrock, J. (2010), Seifert, K., Sutton, R. (2009), Slavin, R. E. (2011), Sternberg, R. J., Williams, W. M. (2009), Russello, G. (Ed.) (1993), Ugazio, V. (2004), Wild, E., Möller, J. (Hrsg.) (2009), Wolfolk, A. (2012) a Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (Eds.) (2003).

Originální soudobé pojetí oboru pedagogická psychologie předložil ve své monografii z roku 2013 Jiří Mareš (Mareš, 2013). Postupně se zabývá oborem a jeho proměnami v čase, sociálním kontextem školy, výchovy a vzdělávání, učním a vyučováním, požadavky na žáky, obsahovou stránkou učení a vyučování, hlavními aktéry a školou jako klíčovou institucí. Současně s proměnami pedagogické psychologie v čase se zabývá i posláním pedagogické psychologie a jejím vztahem k možným proměnám osobnosti.

V rámci sociálního kontextu školy, výchovy a vzdělávání se zaměřuje na vztah socializace a kultury, kulturní a etnickou heterogenost a sociální heterogenost, tedy problematiku, jejíž význam v současné době roste a nepochybně poroste i v nejbližší budoucnosti.

Klíčovou problematikou pedagogické psychologie bylo, je a bude učení a vyučování. Autor pojednává zasvěceně o učení v pedagogic-

kých situacích, různých prostředích pro pedagogické situace, typech učení a definicích učení, vztahu emocí a učení, smysluplném učení, senzomotorickém učení, pamětním učení, učení z textu, učení z obrazového materiálu, elektronickém učení, o úskalích dosavadních pedagogicko-psychologických přístupů, o kooperativním učení, stylech učení a autoregulaci učení a chování. Problematika autoregulace souvisí s širší oblastí motivace, zkoumanou jak obecnou psychologií, tak psychologií osobnosti. J. Mareš se zabývá motivací v pedagogických situacích, včetně vybraných teoretických přístupů k této problematice, vztahem motivace a pedagogického kontextu, motivací a nudou, jednotlivými typy motivace a ovlivňováním učební motivace.

Do pedagogické psychologie patří i otázka požadavků kladených na žáky, kde autor pomocí taxonomie cílů charakterizuje cíle výuky, analyzuje kompetence žáků a podává taxonomii kladných stránek člověka.

Další oblastí pedagogické psychologie je obsahová stránka učení a vyučování, kam patří tzv. formální kurikulum, skryté kurikulum, výběr a uspořádání učiva, přístupy k jeho strukturování, vytváření sítí, strukturování klíčových pojmů, vytváření schémat, pojmové mapování, problematika učebních úloh, jejich parametrů, druhů, řešení, typologie a využití. Patří sem i dětské pojetí světa a žákovo pojetí učiva, včetně teoretických základů tohoto pojetí, komparace dětského interpretování světa a žákova pojetí učiva, jeho proměny, diagnostické metody zaměřené na zjišťování tohoto pojetí a metody ovlivňování žákova pojetí učiva.

Autor přináší do pedagogické psychologie problematiku aktérství. Hlavními aktéry zde jsou učitel, žáci a školní třída. J. Mareš charakterizuje proces stávání se učitelem, osobnost učitele jako profesionála, učitelovu profesionální zdatnost, jeho pojetí výuky, vyučovací styl, postoje k žákům, očekávání vůči žákům, zvládání zátěže i aktuální hrozbu syndromu vyhoření v učitelově práci. Dalšími aktéry jsou žáci, a to jak žáci nadaní a talentovaní, tak žáci selhávající a neprospívající. Patří

sem učitelské typizace žáků a pojetí školního neúspěchu žáků, žákovská pojetí školního neúspěchu, charakteristiky žáků relativně neúspěšných a relativně úspěšných, žáků vyhledávajících pomoc i žáků nevyhledávajících pomoc a vnímaná osobní či vlastní zdatnost žáků. Školní třída je probíraným třetím aktérem. Je charakterizována jako malá sociální skupina, v níž probíhá vnější a vnitřní diferenciaci.

Školní třída má své psychosociální klima, které lze definovat a zjišťovat. Důležité je využití získaných výsledků pro školní praxi.

Nejvýznamnější institucí výchovy a vzdělávání je v našem kulturním okruhu již několik tisíciletí škola. Škola je jednak instituce, ale zároveň i společenství lidí. V závislosti na změnách sociokulturního kontextu dochází i ke změnám ve fungování školy. Důležitá je kultura školy, kterou lze zjišťovat a různými intervencemi měnit. Pedagogická psychologie se zabývá i psychosociálním klimatem školy, jeho genezí, definicemi a typy, sociálními reprezentacemi klimatu školy, jeho zjišťováním a záměrnými změnami.

Jinou zajímavou koncepcí oboru pedagogická psychologie reprezentuje na internetu dostupná americká učebnice Kelvina Seiferta a Rosemary Suttonové *Educational Psychology*, jejíž druhé vydání vyšlo v roce 2009 (Seifert, K., Sutton, R., 2009).

Ve dvanácti obsáhlých kapitolách se věnuje těmto tématům: měnící se učitelská profese, proces učení, rozvoj studentů, studentská různorodost, studenti se speciálními výukovými potřebami, studentská motivace, řízení třídy a učební prostředí, povaha komunikace ve třídě, podpora komplexního myšlení, plánování výuky, učitelovy strategie hodnocení, standardizovaná a jiná formální hodnocení.

V kapitole měnící se učitelská profese probírají autoři radosti a výzvy této profese, změny ve výuce a možnosti, jak může pedagogická psychologie pomoci účastníkům pedagogického procesu. V kapitole zabývající se procesem učení tvoří těžiště učitelovy pohledy na výuku a nejdůležitější teorie a modely učení.

V kapitole věnované rozvoji studentů jsou zdůrazněny vývojově psychologické zákonitosti, význam tělesného, duševního a sociálního (mezilidské vztahy, osobní motivace, morálka) rozvoje, včetně teorií kognitivního (především Jeana Piageta) a morálního (utváření smyslu pro právo, spravedlnost a odpovědnost) vývoje, i problematika pojetí „typického studenta“ a porozumění studentům.

V kapitole o studentské různorodosti jsou probírány individuální styly učení a myšlení, teorie vícečetných inteligencí, problematika nadaných a talentovaných studentů, genderové rozdíly a rozdíly v kulturních očekáváních a stylech a v neposlední řadě uplatňování poznatků o různorodosti v pedagogické praxi.

V kapitole nazvané studenti se speciálními výukovými potřebami autoři pojednávají o rostoucí podpoře těchto studentů, včetně legislativních změn, o zvláštní odpovědnosti učitelů, problematice kategorizace speciálních výukových potřeb a jejich úskalích, o konkrétních kategoriích, jako je ADHD, poruchy rozumového vývoje a poruchy chování, fyzické handicapy a poškození smyslů. Zvláštní důraz je položen na integraci studentů se speciálními výukovými potřebami.

V kapitole zabývající se studentskou motivací je prezentováno pojetí motivů jako zdrojů chování, motivů jako cílů a motivů jako zájmů. Motivy jsou vztaženy k atribucím, vědomí vlastní zdatnosti, sebeřízení, očekáváním, hodnotám a jejich vlivu na studentskou motivaci. Autoři prezentují vlastní model integrující problematiku studentské motivace.

V kapitole věnované řízení třídy a učebnímu prostředí je vysvětlena jejich důležitost, jsou prezentovány postupy předcházení problémům v řízení soustředění studentů na proces i obsah učení a analyzovány reakce učitele na problematické chování studentů.

V kapitole o povaze komunikace ve třídě uvádějí autoři rozdíly mezi komunikací ve třídě a jinde, zásady účinné verbální i neverbální komunikace, účinky účasti v třídních strukturách na komunikaci, komunikač-



ní styly ve třídě, možnosti rozhovoru s třídou pro stimulaci myšlení studentů a porovnání zamýšlených a přijímaných sdělení.

V kapitole nazvané podpora komplexního myšlení jsou probrány formy myšlení důležité pro učení ve třídě, zejména kritické a tvořivé myšlení, řešení problémů, široce pojaté výukové strategie podněcující komplexní myšlení, učitelovo pojetí výuky a modely učení zaměřené na studenty, zjišťující učení, kooperativní učení, příklady kooperativního a spolupracujícího učení a výukové strategie poskytující značné množství výběru.

V kapitole zabývající se plánováním výuky se autoři věnují výběru obecných cílů učení, formulaci konkrétních cílů, studentům jako zdroji dalších možných cílů výuky, podpoře učení pomocí využívání různých zdrojů, vytváření propojení mezi cíli výuky a dřívějšími zkušenostmi studentů i spojení plánování výuky s plánováním učení.

V kapitole věnované učitelovým strategiím hodnocení jsou vysvětleny základní pojmy hodnocení procesu učení a jeho výsledků. Je zdůrazněna důležitost výběru adekvátních technik hodnocení, problematika spolehlivosti hodnocení a možných zkreslení. Je uvedena typologie učitelských hodnocení, výběr a konstrukce položek hodnocení a portfolia hodnocení. Cílem učitelova hodnocení má být podpora motivace studentů a jejich důvěry. Učitelé hodnocením sledují i své zájmy a při výběru typu hodnocení vycházejí i ze svých přesvědčení. Je poukázáno na důležitost poskytování zpětné vazby, využívání sebehodnocení a hodnocení spolužáky, práci s výsledky hodnocení při výuce a komunikaci s rodiči studentů. Na závěr jsou učitelům navrženy možnosti akčního výzkumu své práce a svých studentů.

V poslední kapitole, nazvané standardizovaná a jiná formální hodnocení, se autoři kromě vysvětlení základních pojmů zabývají testováním, včetně mezinárodního testování a mezinárodních srovnávání, porozuměním testovým výsledkům a jejich interpretací, přípravou pedagogicko-psychologických výzkumů v této oblasti s důrazem na dů-

ležitost role reflektujícího praktika, různými zdroji rozvoje učitelských kompetencí, jako je studium odborné literatury, ale i naslouchání zkušeným učitelům. Na závěr jsou učitelé povzbuzováni k akčnímu výzkumu, jehož výsledky mohou přinést užitek pro náročnou práci učitelů.

## 2.2 Učení

Základním pojmem a tématem pedagogické psychologie je učení. Pedagogičtí psychologové se většinou zabývají i jednotlivými znaky a charakteristikami učení, druhy učení, podmínkami efektivního učení a samotným procesem učení.

Učení je jedna ze základních činností člověka. Je to dlouhodobý proces, který u různých jedinců přináší různé výsledky. Ty jsou závislé jak na vnitřních (např. nadání), tak na vnějších podmínkách (např. rodina, škola). Velká pozornost se v pedagogické psychologii věnuje psychologické kategorii učení a tento pojem patří také k nejfrekventovanějším ve školní praxi. V laické veřejnosti převládá především zúžené chápání pojmu učení jako činnosti zaměřené na osvojování vědomostí, případně na vytváření dovedností a návyků. V každodenním životě je pojem učení spojován především se školou a školním vzděláním. Psychologie však chápe učení daleko širě. Psychologie učení je speciální psychologickou disciplínou, která bývá zahrnována pod obecnou psychologii.

Jedním z základních rozlišení je vymezení učení v širším a v užším smyslu. Učení v širším vymezení znamená získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu celého jeho života. To, co je naučené, je chápáno jako protiklad k tomu, co je vrozené. Učení zahrnuje jak učení živočichů, tak učení člověka (i mimovolné, nevědomé učení a samozřejmě také učení záměrné). Učení v užším vymezení znamená záměrné, cílevědomé a systematické získávání vědomostí, dovedností a návyků, ale i forem chování a osobních vlastností. Uskutečňuje se zpravidla pod

vedením učitele (používá se pojem řízené učení), ale patří sem i sebevzdělávání a sebevýchova.

Rozlišují se fáze učení, např. motivační, poznávací, výkonná a kontrolní čili ověřovací. Průběh procesu učení bývá psychology charakterizován i graficky – pomocí tzv. křivek učení.

V širším smyslu je učení procesem získávání zkušeností, zatímco v užším smyslu jde o cílevědomý záměrný proces, při kterém zejména dítě získává vědomosti, dovednosti a návyky, mění své chování a dokonce i některé vlastnosti osobnosti.

### 2.2.1 Znaky učení

Znaky obecně zdokonalují orientaci člověka v jeho životním prostředí. Učení umožňuje čerpat z předcházejících zkušeností, když se člověku něco osvědčí, má tendenci to použít i příště, pokud se něco neosvědčí, má tendenci se tomuto jednání vyhnout. Při učení něčemu novému lidé také čerpají ze zkušeností a poznatků předchozích generací.

### 2.2.2 Podmínky učení

Jako podmínky učení bývají označováni činitelé ovlivňující průběh a výsledky učení. Jsou to činitelé související s učícím se jedincem (jeho tělesný stav, výkonnost, psychický stav – zejména citový stav a stav pozornosti, stupeň intelektuálního vývoje – zejména úroveň rozvoje myšlení a paměti, stupeň rozvoje schopností učícího se, charakterové volní vlastnosti, typové zvláštnosti – typy představitivosti a paměti, záměr něčemu se naučit, motivace, aktivita, subjektivní vztah učícího se k učební látce).

Dále jsou to činitelé související se situací, v níž učení probíhá – mikroklima prostředí, denní režim učícího se, organizace vlastní činnosti,

délka učení, přestávky, činnost předcházející učení a činnost následující po učení, typ učení, např. individuální nebo skupinové učení.

Činitelé související s učebním materiálem – povaha učebního materiálu, jeho struktura, jednoduchost, přehlednost nebo složitost, nepřehlednost, konkrétnost nebo abstraktnost, podobnost s něčím známým nebo naopak odlišnost, důležitost či nedůležitost, pestrost a zajímavost, rozsah učebního materiálu, rozložení učiva, opakování, metody učení se, např. nahlas či potichu, inkubace – tzv. „uležení“ – atd.

Konečně činitelé související s osobností učitele, který by měl mít stále na mysli, čemu učí, jak učí, jak kontroluje a hodnotí výsledky učení a jak rozvíjí osobnost učícího se člověka. Podmínky učení pochopitelně ovlivňují jeho průběh a výsledky. Rozlišují se tzv. vnitřní podmínky učení – zaměřenost dítěte, jeho zájmy, potřeby, motivy atd., které je důležité rozvíjet. Důležité jsou i citové stavy a celkové rozpoložení. Je důležité, aby se člověk učil v době, kdy je v dobré náladě a má pocit úspěchu. K vnitřním podmínkám učení patří i obecné schopnosti neboli inteligence a schopnosti specifické, např. speciální nadání k nějaké činnosti. Bývají zdůrazňovány dosavadní zkušenosti, dovednosti, vědomosti a návyky, které mohou proces učení zjednodušit. Je důležité používat zpětnou vazbu, která poskytuje informace o dílčích i konečných výsledcích učení.

Tzv. vnější podmínky učení zahrnují přiměřenost učiva věkovým a individuálním zvláštnostem, jeho náročnost, obtížnost a způsob prezentace. Důraz bývá kladen na rozsah učiva, málokdo zvládne naučit se z jednoho dne na druhý padesát stránek textu. Důležitá je i přiměřenost formy učení. Například při delší přednášce se mnoho lidí nedokáže dlouho soustředit. Důležitý je i výběr slov, pokud přednášející či učitel používá cizí slova a nevysvětlí jejich význam, odrazí se to ve výsledku procesu učení. Pro zvládnutí důležité látky je významná i atmosféra ve třídě. Ta může zahrnovat i prosociální jevy, jako vzájemná pomoc a rady. Hlavní roli ale hraje učitel, děti by měly cítit, že mu záleží na je-

jich učebních výsledcích a umí povzbudit i méně úspěšné žáky. Záleží i na plánované posloupnosti učiva, je důležité navazovat na předchozí učivo a pravidelně ověřovat jeho zvládnutí.

### 2.2.3 Proces učení

Proces učení probíhá vždy v určitém čase. Někteří pedagogičtí psychologové zdůrazňují zejména motivační stránku procesu učení, popisují aktivizující a orientující fáze, jejichž cílem je vzbudit zájem dítěte a zaměřit ho na určité téma, připravit ho na učení. Jiní pedagogičtí psychologové zdůrazňují poznávací roli procesu učení, seznámení dítěte s tím, co se bude učit, jak se to bude učit a proč se to bude učit. Sem patří i seznámení s úskalími a problémy. Další charakteristikou procesu učení je výkon. Zvládnání učebního úkolu má být aktivní a aktivity je třeba dosahovat různými způsoby podle druhu vykonávané činnosti. Na učení navazují hodnotící a kontrolní procesy. Do procesu hodnocení je třeba zapojovat děti a snažit se, aby se naučily vyjádřit svůj vlastní názor a kriticky zhodnotit jak práci druhých, tak svoji vlastní.

### 2.2.4 Druhy učení a jeho teorie

Pedagogická i obecná psychologie rozlišují řadu druhů učení, například podmiňování, které bývá děleno na tzv. klasické a instrumentální čili operantní, perцепčně motorické učení, verbální učení, pojmové učení, učení řešením problému atd. Český pedagogický psycholog Jan Čáp uvádí i další možná třídění – např. senzomotorické učení, učení poznatkům, učení metodám řešení problémů, sociální učení a další.

Psychologové postupně vypracovali celou řadu teorií učení, např. asocianistické, gestaltistické, behavioristické, nebehavioristické, kognitivistické, konekcionistické a další.

## 2.2.5 Zákony učení

Psychologie učení a pedagogická psychologie formulovaly několik zákonů učení. První zákon formuloval již v roce 1898 americký psycholog Edward Lee Thorndike – tzv. zákon efektu čili účinku. Již citovaný český pedagogický psycholog Jan Čáp definoval tři obecné zákony učení: 1. Učení probíhá jako postupné přibližování k cíli. Způsoby dosažení cíle mohou být trojí: nahodilé pokusy a omyly, posupné pochopení a metodický postup. 2. Učení se uskutečňuje regulačními a autoregulačními mechanismy s využitím zpětných informací. Vyjadřuje význam přijímání a zpracování informací pro vytváření představ, obrazů a plánů budoucí činnosti. Zpětná informace v učení může být vnější, vnitřní, průběžná, výsledková, pozitivní a negativní. Nejvýznamnější je forma sebekontroly, při které jedinec sám aktivně přijímá, zpracovává a hodnotí zpětné informace v učební činnosti. 3. Efektivita učení závisí na vzájemné interakci vnitřních a vnějších podmínek. K nejvýznamnějším vnitřním podmínkám patří motivace, předchozí vědomosti, dovednosti a zkušenosti, osobní vlastnosti (zejména volní) a metoda učení. Z vnějších podmínek to jsou rodinné, školní a skupinové vlivy. Jiní pedagogičtí psychologové formulují další zákony učení, např. zákon motivace, resp. tzv. vnější a vnitřní motivace. Činiteli působícími na motivaci k učení jsou novost situace, předmětu nebo činnosti, činnost žáka a uspokojení z ní, úspěch a neúspěch v činnosti, sociální momenty, souvislost nového předmětu (resp. nové činnosti) s předchozími činnostmi, zkušenostmi a zájmy žáka, souvislost předmětu (resp. činnosti) s životními perspektivami, vývojové zvláštnosti žáků, seberealizace, aspirační úroveň, znalost výsledků a výkonů v učení, stanovení cílů, tendence dokončit úkol, odměna a trest a další. Dalším zákonem je zákon transferu čili přenosu. Je rozlišován pozitivní a negativní přenos, který působí nepříznivě (tzv. interference), specifický a nespécifický transfer, nulový transfer a oboustranný (bilaterální) transfer. Často

uváděným zákonem je zákon opakování (také jako zákon cviku nebo zákon frekvence). Opakování je podmínkou efektivního učení. Důležitost zpětné informace v učení bývá někdy vyjadřována jako tzv. zákon zpětné informace.

## 2.2.6 Intelektuální učení

V tomto typu učení získáváme poznatky o určitých předmětech, jevech, jejich využití, významu apod., kdy výsledkem jsou vědomosti, ať již získané prostřednictvím smyslů (tzv. první signální soustavy), nebo pomocí myšlení a řeči (tzv. druhsignální). Osvojování poznatků může být logické, kdy je v popředí snaha o jejich pochopení, a mechanické, kdy jde o učení bez chápání logických souvislostí.

Při trvalém osvojování vědomostí si osvojujeme i aktivní postoj k učení. Snažíme se naučit něco trvale či alespoň na co nejdélejší dobu a co nejlépe. Důležitý je úmysl, samostatné přemýšlení při řešení úkolů, aplikace naučené látky, např. v matematice při řešení příkladů či vytváření vět při učení cizímu jazyku, v některém oboru si vymyslíme vlastní příklad. Je důležité učivo pochopit. Ten, kdo ho pochopí, ho umí také prakticky aplikovat. V průběhu učení je důležité kontrolovat a hodnotit. Hodnocení má pozitivně stimulovat, podávat informace o pochopení, pokrocích a kontrola má sloužit k odstranění chyb. Při opakování je dobré zapojit více analyzátorů (oči, uši) a efektivní je opakování co nejdříve po osvojení. Důležitá je samostatná reprodukce, vysvětlení naučeného svými slovy. Při tomto typu učení pomáhá kladný transfer (přenos). Proaktivní transfer je zaměřený do budoucnosti – to, co umíme teď, nám ulehčí učení další látky a její pochopení. Retroaktivní transfer působí zpětně, to, co se teď naučíme, nám umožní pochopit to, co jsme dosud nechápali.

Rušivě působí interference čili záporný přenos v procesu učení, který také dělíme na proaktivní, to, co umíme teď, bude rušit to, co se bu-

deme učit v budoucnu, a retroaktivní, to, co se učíme nyní, negativně ovlivní to, co známe již z dřívější doby.

## 2.2.7 Senzomotorické učení

Při senzomotorickém učení si osvojujeme dovednosti, návyky, především smyslově pohybové, které jsou založeny na zrakově-pohybové koordinaci. Učíme se hygienickým návykům, tzv. sebeobsluze, pracovním návykům, hrovým dovednostem a návykům, činnostem realizovaným ve volném čase, především sportovním. Důležité jsou správné instrukce, zejména v dětském věku. Senzomotorické učení je důležité i pro rozvoj sebevědomí.

## 2.2.8 Etapy vzniku dovedností a návyků

První etapa se nazývá počáteční seznamování, kdy dospělý nebo dítě předvede úkon správně a zároveň popisuje a vysvětluje činnost. Instrukce musí být stručná, jasná a přiměřená věku. V této fázi dítě sleduje činnost a na konci první etapy ví, co, jak a proč má dělat. Druhou etapou je tzv. pokus–omyl, kdy dítě zkouší předvedenou dovednost napodobit a je třeba mu vytvořit optimální podmínky a složitější úkon rozdělit na jednotlivé části. Je nutný dohled a kontrola dospělého i sebekontrola. Lze použít zpětnou vazbu a informovat o správném či nesprávném postupu. Třetí etapou je cvičení, uvědomělé mnohonásobné opakování, kdy se dítě zdokonaluje až po dosažení tzv. plató. Dítě se snaží, ale lépe už mu to nejde, činnost je třeba přerušit. Za určitých okolností poté dojde k dalšímu zlepšování, je třeba dítě jinak motivovat, zvolit jinou metodu, eliminovat rušivé elementy a dosažené plató překonat. Při dobrém postupu by dítě mělo vykonávat činnost rychleji, kvalitněji, s menší námahou, plynuleji a rytmicky.



## 2.2.9 Sociální učení

Sociálním učení si osvojujeme typicky lidské formy chování, kdy se člověk stává člověkem. Podmínkou je kontakt s druhými lidmi, jsou všeobecně známé případy tzv. vlčích dětí a jejich neúspěšné následné socializace. Podle aktivity učícího se lze učení rozdělit na spontánní učení, které probíhá od narození, je nezáměrné a není zde předem daný konkrétní cíl, je nepřesné, nesystematické, ale velmi dlouho se uchovává v paměti, a na řízené učení (tzv. záměrné samoučení), kdy si dítě často samo klade konkrétní cíl a snaží se ho dosáhnout. To je závislé na rozvoji vůle mezi druhým a třetím rokem. Později je velmi důležitý vliv na rozvoj vůle a iniciativy zprostředkovaný nějakým lektorem, role žáka je relativně pasivnější. Žák získává poznatky prostřednictvím pedagoga. Nejde jenom o jednotlivé poznatky, ale o systematicky uspořádané a ucelené soustavy poznatků.

Člověk se nejprve učí přímým vedením (instrukcemi), zejména v batolecím věku se používají přímé instrukce a často se nevysvětluje důvod. Důležitá je nápodoba, kdy dítě napodobuje druhé lidi, zejména napodobuje různé způsoby chování, např. zdravení, držení příboru, práci s nástroji, napodobuje především rodiče. I dospělí lidé napodobují tzv. idoly, ty, které mají rádi, kteří jim imponují a jsou jim vzorem. Nápodoba se týká hlavně vnějších forem chování. Dítě se také postupně socializuje identifikací (ztotožněním se), když přebírá hlavně postoje druhých lidí, identifikuje se s těmi, které miluje, a s těmi, kteří jsou sociálně silní a sympatičtí. Identifikace někdy působí i jako obranný mechanismus, existuje obecná tendence připojit se k lidem sociálně silnějším a kritizovat „ty druhé“. Sociální učení zahrnuje i poučování, to lze ale používat jen tehdy, když je dítě schopné chápat důvody, proč se má v určité situaci určitým způsobem zachovat. Sociálnímu chování se lze i vědomě učit, například při sociálněpsychologickém výcviku některých sociálněpsychologických dovedností. Typickým příkladem jsou kurzy asertivity,

ve kterých se lidé mj. učí reagovat na agresivní chování. Existuje i observační učení, což je učení na základě pozorování.

## 2.2.10 Učební styly

Styly učení lze charakterizovat jako svébytné postupy při učení (mají svou strukturu, posloupnost, kvalitu, pružnost aplikace), které mají charakter jakýchsi metastrategií učení. Jedinec je používá v určitém období života ve většině situacích pedagogického typu a pravděpodobně jsou i relativně nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě (tzv. kognitivní čili poznávací styly) a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů. Lze v nich odlišit řadu složek: kognitivní, motivační, sociální, environmentální a autoregulační. Dají se ovlivňovat a měnit, i když ne snadno a rychle. Jak uvádějí Jiří Mareš s Hanou Skalskou, styly učení pravděpodobně vedou k výsledkům určitého typu a zabraňují dosažení výsledků jiných. Pedagogická psychologie vytváří typologie stylů učení, rozvíjí jejich diagnostiku pomocí tzv. přímých a nepřímých metod, zabývá se možnostmi jejich ovlivňování a rozvíjení.

## 2.2.11 Zvláštní formy učení

Zvláštní formou je tzv. kanalizace neboli navykání si, kdy si dítě od malička osvojuje něco typického. Často jsou to věci dané kulturně, například chutě, vkus, záliby, postoje, zvyky. To, na co si lidé zvykli, přijímají a jiné věci odmítají. Další zvláštní formou je sugesce neboli nekritické přijímání názorů bez jejich posouzení. To je typické u malých dětí a také u lidí s mentálním postižením.

## 2.3 Výchova, její zásady, podmínky a cíle

Vedle pojmu učení je výchova dalším základním pojmem a tématem pedagogické psychologie. Výchova patří v naší kultuře ke vzdělání a vzdělávání, takže se tradičně mluví a píše o výchovně-vzdělávacím procesu. Zásady výchovy jsou obecně platná, společenskou praxí prověřená pravidla, kterými se při výchově musíme řídit. První zásadou je zásada soustavnosti a plánovitosti. Prohřeškem proti této zásadě je pracovat nárazově, např. i zahltit studenty povinnostmi. Zásada přiměřenosti popisuje, že kladené požadavky i obsah učiva, jeho rozsah a forma, kterou je podáváno, musí být přiměřené. Příliš vysoké nároky vedou mj. k předčasné únavě, ztrátě pozornosti a zájmu a posléze motivace k učení, příliš nízké nároky vedou k tomu, že se dítě nerozvíjí tak, jak by mohlo, a následně také ztrácí zájem o učení. Zásada důslednosti říká, že máme-li na dítě nějaký požadavek, musíme trvat na tom, aby byl splněn, a musíme jeho plnění kontrolovat. Zásada jednoty výchovného přístupu deklaruje, že výchovný přístup v rodině (především matky a otce, ale týká se to také dalších členů rodiny) musí být jednotný. Problémy působí rozdílné přístupy v rodině a ve škole. Zásada aktivity zdůrazňuje, že výsledky dítěte jsou lepší, pokud je dítě aktivní. Lépe si pamatuje a učí se samostatně přemýšlet. To je důležité u lidí s mentálním postižením, protože jim musíme klást otázky, ale nesmíme jim přednášet, musí si sami činnost vyzkoušet, i když jim to moc nejde, ale především musí být aktivní. Zásada názornosti zdůrazňuje, že výsledky výchovného působení jsou lepší při názorné prezentaci, např. při ukázání předlohy, což usnadní pochopení. Jako poslední, ale rozhodně nikoli významem, uvádíme zásadu individuálního přístupu.

### 2.3.1 Podmínky výchovy

Velmi důležitou roli hrají vnitřní podmínky výchovy. Výchovný proces často probíhá za obtížných podmínek, které účinnost výchovného působení výrazně ovlivňují. Mezi biologickými podmínkami výchovy je důležitý stav nervové soustavy, stupeň jejího vývoje, její typ, konkrétně, zda je spíše slabá, nebo silná. Dále hraje roli stav uspokojování primárních potřeb, nejdůležitější je jídlo a pití, patří sem i vylučování, spánek, pohyb atd., dále činnost endokrinních žláz, případné defekty, např. poškozený zrak či sluch a další. Nervová soustava podmiňuje úroveň reflexní činnosti, vytváření podmíněných reflexů, které jsou důležité i pro proces učení. Psychologie se zabývá i výzkumem vloh, které jsou vrozenými předpoklady pro rozvoj schopností.

Důležité jsou i sociální podmínky výchovy, ve kterých se vychovávaný pohybuje. Jde především o rodinu, nejen rodiče, ale i sourozence, jejich pořadí narození a pohlaví, o typ rodiny (úplná, neúplná, doplněná), rodinné hodnoty, životní styl, život v relativní harmonii nebo expozice častým hádkám v rodině, rozdělení povinností mezi jednotlivé členy rodiny a další. Významný je také vliv spolužáků, kamarádů, sousedů, školy a především učitele.

Mezi psychologickými podmínkami výchovy je důležitý stav a úroveň všech poznávacích procesů, tedy úroveň vnímání, pozornosti, paměti, představ, myšlení atd. Velký význam mají ve výchově citové procesy, kam patří i radost z nových poznatků. Nezanedbatelná je úloha volných vlastností a důležitou roli hrají i další složky osobnosti, především temperament a charakter.

### 2.3.2 Cíle výchovy

Cíle výchovy představují jakousi ideální metu, ke které výchova směřuje. Ideálem by bylo dosáhnout maximálního rozvoje každého

jednotlivce v souladu s jeho možnostmi. K dosažení cíle slouží různé metody výchovy. Metoda (z řeckého *methodos* – původně cesta, později postup zkoumání) je cestou, resp. způsobem, jehož prostřednictvím dosahujeme stanoveného cíle. Rozlišují se vzdělávací a výchovné metody. Vzdělávací metody bývají děleny na slovní, názorné a praktické. Mezi tradiční slovní vzdělávací metody patří výklad, vysvětlení či vyprávění, aktivní slovní metodou je diskuse. Výchovné metody zahrnují vznášení požadavků, vysvětlování, přesvědčování, cvičení, navykání, přivykání, kontrolu a hodnocení, odměny a tresty. Prostředky výchovy pro dosahování cílů rozumíme činnosti, kterými je stanovený cíl realizován. Třemi základními činnostmi jsou hra, učení a práce.

## 2.4 Poruchy chování

Někteří jedinci porušují společenské normy vědomě. Touto problematikou se zabývá speciální pedagogická disciplína etopedie, která se zabývá rozvojem, výchovou a vzděláváním nejenom dětí, ale i mládeže a dospělých s poruchami chování. Rozlišují se disociální chování (mírné odchylky od normy, stav se dá zlepšit důslednou výchovou), asociální chování (závažnější odchylky, které ale stále nejsou přestupky) a antisociální chování (jednání nebezpečné pro společnost, jedná se o porušení právních či společenských norem). Nejčastějšími formami jsou lhaní, podvádění, krádeže, útoky z domova, toulání, agresivní a destruktivní projevy a abnormality psychosexuálního chování.

Převýchova probíhá v dětských domovech a v dětských domovech se školou různého typu do 18 let (lidově nazývaných „polepšovna“ či „pasták“). Ve výchovných ústavech se léčí děti s nejzávažnějšími poruchami chování (krádeže, loupeže a vraždy). Psychologové se zde často setkávají se zvláštní emoční zploštělostí.

Charakteristickými rysy jedinců s poruchou chování jsou citová otupělost, neschopnost empatie, neobjevují se pocity viny a výčitky svědomí. Někteří jedinci nikdy nepřiznají svou vinu, za vše vždy může někdo jiný. Tyto děti bývají egoistické, soustředěné jenom na sebe a své problémy, důležité je pro ně pouze to, co ony právě potřebují. Některé děti se projevují agresivně, mají potíže s autoregulací, sebeovládáním, často mají nižší frustrační toleranci. Nejsou schopny zvládat situace, kdy nemohou uspokojit své potřeby. Mívají více konfliktů s ostatními, jejich vztahy jsou většinou povrchní, kvalitativně nediferencované a snadno zaměnitelné, pro druhé udělají jenom to, z čeho mají sami prospěch. Lidem v zásadě nedůvěřují. Při hodnocení poruch chování je důležité brát v úvahu četnost různých projevů a jejich příčiny, např. zda někdo napadl někoho jiného úplně bezdůvodně, nebo k tomu měl dobrý důvod. Důležitá je intenzita a závažnost problémů i jejich variabilita. Záleží i na době, kdy se problémy poprvé objevily. Je třeba hodnotit promyšlenost a impulzivnost chování, i to, zda se dítě dopustilo např. krádeže ve skupině, nebo samostatně.

## 2.4.1 Příčiny poruch chování

Jsou tradičně děleny na vnější (většinou sociální) a vnitřní. Na počátku poruch chování je nejčastěji nefunkční, konfliktní, rozvrácená či neúplná rodina. Další příčinou bývají nesprávné styly výchovy (přemíra trestů či naopak rozmazlování, které vede k nízké frustrační toleranci), výchovné extrémů (příliš tvrdá nebo příliš liberální výchova), nedostatek času na dítě, někdy i nedostatek materiálních prostředků v rodině, v některých případech příliš pečující matka, jindy nedůsledná a nejednotná výchova, nedostatek lásky. Dalšími příčinami mohou být patologické vlivy: abusus drog, alkoholu, různé závislosti, kriminalita.

Zdrojem poruch chování může být i situace ve škole, zejména vztahy mezi žáky. Ještě se zmíníme o záškoláctví. Důležité jsou také vztahy

k učitelům a oblíbenost či neoblíbenost některých předmětů. Kromě rodiny a školy mohou být zdrojem poruch chování i vrstevníci a kamarádi, kteří mají na dítě vliv hlavně v období dospívání, kdy výrazně snižují autoritu dospělých. Jako poslední vnější zdroj poruch chování jmenujeme společnost jako celek. Někteří psychologové poukazují na rostoucí rozvodovost, stoupající vliv elektronických i tištěných médií, rizika sociálních sítí a další problémy. Vnitřními příčinami poruch chování jsou nervová a psychická onemocnění, u kterých jsou poruchy chování průvodním jevem.

Další příčinou je snížená inteligence, dítě nedokáže domyslet důsledky svého jednání, některé děti jsou sugestibilní, a tedy snadno zneužitelné. Roli hrají i vrozené dispozice, dítě projevuje podobné sklony stejně jako někdo jiný z rodiny. Vnitřními příčinami mohou být i záchvatovitá onemocnění (např. epilepsie), nepoznané a neléčené vady (nedoslýchavost, špatný zrak, poruchy hybnosti, různé vrozené anomálie. Typickou psychologickou příčinou je citová deprivace, vedoucí často k agresivnímu chování.

## 2.4.2 Třídění poruch chování

Poruchy chování bývají tříděny podle závažnosti a společenské nebezpečnosti. Nejčastější jsou poruchy disociální, například drobné přestupky proti školnímu řádu, proti normám (pozdní příchody, lhaní), afektivní výbuchy. Tyto poruchy chování se řeší běžnými výchovnými prostředky. Další poruchy jsou asociální, kdy chování neodpovídá společenským normám, ale jedinec nevystupuje proti ostatním lidem, nechce nikomu ublížit. Tyto poruchy jsou sice nebezpečnější, ale nejsou namířeny proti společnosti. Například lze uvést dětské útěky, sebepoškozování, toxikománie, sebevražedné pokusy, negativismus. Nejzávažnější jsou poruchy antisociální, kdy chování je zaměřeno proti ostatním lidem s cílem jim ublížit. Jde především o delinkvenci, může se jednat

o přestupek nebo trestný čin. Mladiství delinkventi jsou nejčastěji trestáni za závažné krádeže, fyzické ubližování, falšování podpisů a další. Jiné užívané třídění vychází z přítomnosti agresivity. Některé děti jsou agresivní, násilně porušují a omezují práva ostatních (přepadení, týrání, vandalismus), jiné nejsou agresivní a porušují normy bez agresivity (útěky, záškoláctví). Psychologie rozlišuje formy agresivního chování na extrapunitivní, kdy agresivita je zaměřená navenek (proti ostatním lidem nebo věcem), a intrapunitivní, kdy agresivita je zaměřená vůči vlastní osobě (např. nadávky, tresty). Agresivita může být jak fyzická (například fyzické napadení, ničení věcí), tak verbální (nadávky, výhrůžky). Agresivním dětem toto chování někdy přináší radost a uspokojení (někoho zmlátí, a zvýší si sebevědomí). Projevovaná agresivita může být i prostředkem uspokojování nějaké potřeby (například získat pozornost a obdiv ostatních členů party).

### 2.4.3 Příčiny agresivního chování

Hlavní příčinou agresivního chování bývají vlivy prostředí. Dítě může reagovat agresivně na tlak prostředí, agrese je vlastně obranou. Může jít i o nápodobu agresivního sociálního modelu, reakci na psychickou, resp. emoční deprivaci, která je narušením emočního vývoje. Další příčinou mohou být zděděné dispozice, i v rámci širší rodiny. Závažnou příčinou jsou organická poškození mozku, například po úrazech hlavy, která mohou vyvolávat různé záchvaty. I psychózy, například schizofrenního okruhu, mívají agresivní projevy. Další kategorií jsou poruchy osobnosti. Jde především o disharmonický vývoj, který vybočuje z běžné normy. V dospělosti bývá diagnostikována psychopatická a disharmonická osobnost. Agresivní projevy mohou být způsobeny i chromozomálními aberacemi.

Pedagogická psychologie se snaží odpovědět i na otázku, jak zacházet s agresivním dítětem. Doporučuje se například regulované vy-



bití agrese při sportu, kdy je nutno respektovat daná pravidla. Je třeba jasně určovat nepřekročitelné hranice, tzv. „vytyčovat mantinely“, sdělit, jak budeme na jejich překročení reagovat a chování důsledně kontrolovat. Při tom je důležité neustupovat. Dlouhodobě se diskutuje o trestání, kdy je nutnou podmínkou, aby převahu měl dospělý. Cílem trestání však je naučit dítě, co se dělá a co nedělá. Nejdůležitější je pozitivní vztah, dítě musí cítit lásku a zájem i přes všechny zákazy a případné tresty. Vychovatelé musí umět být dítěti oporou a umět to projevit, u mladších dětí i udržováním fyzického kontaktu.

## 2.4.4 Charakteristiky jednotlivých poruch chování

### Záškoláctví a odpor ke škole

Záškoláctví se vyskytuje často jako únikové chování, obranný mechanismus, jehož příčiny jsou v rodině, škole, ale i v osobnosti dítěte. Dítě s touto poruchou odolává zátěžovým situacím hůře. Zpočátku bývá jeho chování impulzivní a vede i k dalším prohřeškům, jako jsou lži a podvody. Záškoláctví je nutné včas odhalit a postihovat i proto, že čím dříve se projeví a čím je častější a plánovitější, tím obtížnější je náprava. Navíc může působit jako sociální model na další děti, které mohou mít tendenci toto jednání napodobovat.

Nejčastější je tzv. skryté záškoláctví, kdy dítě předstírá nemoc, jindy se vyhne budově školy, i když tam míří. Nejčastěji se vyskytuje v souvislosti s problémy ve škole. Méně časté je tzv. plánované záškoláctví, které se vyskytuje většinou u starších dětí. Tento typ záškoláctví se může realizovat i ve skupině, kdy je dítě pod skupinovým tlakem nebo je skupinou („partou“) a jejím chováním přitahováno.

## Útěky a toulání

Tato porucha chování je závažnou variantou únikového chování. Převažujícím druhem útěků a toulání jsou reaktivní a impulzivní útěky. Jde o zkratkovité reakce na nepříjemnosti doma či ve škole, cílem bývá pomsta rodičům. Častěji se vyskytuje v pubertě, opět v souvislosti s pomstou a zároveň prožívaným strachem. Tyto útěky bývají nepromyšlené, dítě nemá konkrétní cíl útěku, nemá kam jít a strach mají především rodiče. Dalším druhem útěků a toulání jsou plánované a připravované útěky. Vyskytují se v rodinách s neřešenými a opakovanými problémy, většinou v adolescenci. Dítě má přesný cíl, kam chce jít a většinou se nechce vrátit. Často jde o opakované útěky, které jsou stereotypní reakcí na chronický konflikt. Většinou jde o problém v chování rodičů, ale významnou roli hraje i osobnost dítěte, které se někdy po útěku změní. V některých případech se mění i chování rodičů, kteří nechtějí o své dítě přijít. Existují i tzv. chorobné útěky, které jsou typické při některých duševních onemocněních, jako jsou psychózy, záchvatovitá onemocnění, např. epilepsie (při choriomanickém záchvatu dítě nevnímá, co se v okolí děje, a tento výpadek přetrvává i po probrání ze záchvatu). Tyto útěky mají většinou impulzivní ráz, dochází k nim bez zjevného důvodu.

Toulání je déletrvajícím opuštěním domova, které navazuje na záškoláctví a útěky. Sklon k němu mají děti psychopatické, citově spíše chladné, ale i někteří psychotici. Děti se sklonek k toulání často nemívají hlubší citový vztah k lidem ani k určitému zázemí. Toto chování je nebezpečné především ve spojení s kriminalitou.

## Lež

Skutečná lež – na rozdíl od toho, kdy si malé děti spontánně vymýšlejí, – se většinou objevuje ve školním věku, kdy se dítě bojí rodičů,

a proto ze strachu lže. Je spojená s vědomím nepravdivosti a sledováním nějakého účelu. Důležitá je frekvence lhaní, různé situace, ve kterých ke lhaní dochází, i účel, za jakým dítě lže. Někdy dítě nechce druhé lidi nepříjemnou pravdou zarmoutit, naštvat, zatěžovat, a tak zalže. Hlavním účelem lhaní je obrana před něčím nežádoucím. Lež funguje jako obranný mechanismus, když dítě nechce něco udělat, někam jít, tak zalže. Lhaní se objevuje často v zátěžových situacích a je relativně snadno odhalitelné. Vyskytuje se i ve spojitosti se školními známkami, typické jsou např. výmluvy, že dítě nemá žákovskou knížku. Dítě se chce lží vyhnout problémům. Dalším účelem bývá dosažení osobního prospěchu bez ohledu na ostatní lidi. Tyto situace je třeba ihned řešit, protože mohou poškozovat druhé lidi. Toto lhaní je spojeno s egoismem, agresivitou, sobectvím a dalšími negativními rysy.

## Krádeže

Dítě je schopné pochopit pojem vlastnictví a akceptovat normy s ním spojené. Při posuzování krádeže je třeba brát v úvahu místo, způsob, cíle a frekvenci. Krádeže mohou být spojeny s pocitem beztrestnosti. Někdy vyjadřují určitou neuspokojenou potřebu, dítě chce něco, co doma nemá, a tak to někde ukradne. Ke krádežím se často uchylují děti ze špatného sociálního prostředí, které kradou především mimo domov. Tyto děti nemívají rozvinuté právní vědomí a trest vnímají jako nespravedlnost. Ojedinelé drobné krádeže se vyskytují u relativně velkého počtu dětí, ale nejsou tak závažné, pokud se neopakují. Důležitý je způsob krádeže, zda je neplánovaná, příležitostná (malé děti spontánně napadne něco si vzít), nebo plánovaná. Významná je motivace a uspokojování potřeb, když dítě po něčem silně touží a nemůže to získat jinak, tak to někdy ukradne. Hodně časté jsou tzv. drobné domácí krádeže, kdy dítě například ukradne rodičům drobné peníze, něco si za to koupí a rychle to sní.

Závažný problém představují plánované a předem promyšlené krádeže, která se vyskytují především ve starším věku, ať již ve skupině („partě“), či samostatně. Prognóza bývá horší v těch případech, když se objeví v mladším věku. Tyto krádeže jsou často spojeny s dalšími závažnými poruchami chování, od toulání přes zneužívání drog až k prostituci. Krádež může být i organizovaná, což už je nepochybně trestná činnost. Většinou souvisí s cíli skupiny, jejímž je dítě členem. Po odhalení trestné činnosti bývá dítě předáno do ochranné či ústavní péče. Velké riziko představuje opakovaná trestná činnost, pak už je pozdě na řešení původních problémů.

Cíl krádeže signalizuje typ problémů dítěte, existují případy, kdy dítě krade pro druhé, což se vyskytuje na konci povinné školní docházky, ale někdy i dříve. Dítě si připadá sociálně nezajímavé, a proto je přesvědčeno o tom, že musí krást. Některé děti si neosvojily komunikační dovednosti, potřebují si kamarády tzv. „kupovat“, aby je „vzali do party“. Po krádeži je dítě „zajímavější“. Jiné děti kradou pro sebe, chtějí získat něco, co jinak získat nelze, například něco, co má kamarád, ale dítě nemá peníze, a tak to ukradne. Zcela výjimečně dítě krade pro nouzové uspokojení základních potřeb („mám hlad, ale nemám peníze, tak v obchodě ukradnu něco k jídlu“, případně „je mi zima, vidím hezkou bundu, na kterou ale nemám peníze, tak ji ukradnu“). Existují i krádeže, které jsou projevem pudu sebezáchovy a vyskytují se v extrémních podmínkách ohrožení života, například při povodních nebo za války. Děti kradou i pro náhradní uspokojení, což je typické u citově deprimovaných dětí. Ukradená věc jim dělá radost, kradou věci jenom pro sebe, pro své uspokojení, dokonce se s nimi někdy „povídají“, jako by to byli jejich kamarádi. Jindy dítě krade pro partu, v níž se snaží udržet si svoji pozici, tato porucha chování přerůstá v delinkvenci. Když se tato činnost opakuje, dochází v „partě“ až k zafixování sociálně patologických skupinových norem.

Druh krádeže nazývaný kleptomanie je zdánlivě impulzivní, nesmyslná a logicky nevysvětlitelná krádež. Kleptomani kradou buď vše bez

výběru, či naopak přísně výběrově podle kritérií, jako je barva nebo druh, například květiny. Tyto děti mají silné nutkání ke krádeži, které nedokážou překonat.

Příčinou krádeží mohou být i závažná duševní onemocnění, například psychotická nebo nutková neuróza. Psychopatologie zná anankasmy, vtíravé, nutkové myšlenky, tendence, neovlivnitelné vůlí, směřující k jednání, jejichž potlačování vyvolává pocit úzkosti. Pro nutkové myšlenky se používá termínu obsese, pro nutkové jednání termínu kompulze.

## Šikanování

Šikanování je opakované násilné a ponižující chování jedince či skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit. Bezmocnost a slabost oběti často stimuluje a posiluje šikanujícího k ještě intenzivnějšímu šikanování. Šikanování má velmi negativní dopad na člověka, zhoršuje sebedůvěru i vztahy s ostatními lidmi kolem sebe. Šikanování se někdy šíří i tak, že posléze šikanují i původně šikanovaní. Šikanovaný člověk se obtížně prosazuje mezi druhými, ocitá se v sociální izolaci a druhým lidem nedůvěřuje.

## Typy šikanování

Lze rozlišit tzv. skryté a zjevné šikanování. Jako skryté šikanování bývá označována sociální izolace jedince. Zjevné šikanování se projevuje fyzickým násilím, ponižováním a vydíráním. Objevuje se i destruktivní aktivita zaměřená na majetek, jako je ve školním prostředí lámání tužek, vysypání penálu, braní svačiny a dokonce krádež peněz. Šikanovaný bývá jedinec odlišný od ostatních, většinou fyzicky slabší, bezbrannější, který sebou nechá manipulovat a projevuje úzkost. Šikanující je většinou problémová osoba, psychologicky vyjádřeno mající

komplex, který „si léčí“, resp. kompenzuje tím, že ukazuje svoji moc nad někým slabším. Šikanující mívají málo rozvinutou empatii, jsou citově spíše otupělí, často výrazně agresivní.

Při řešení probatiky šikanování je nejdůležitější prevence. Šikano- vaní si musí být vědomi, že nikdo ve třídě nesmí dělat cokoli, co je jim nepříjemné. Učitelé musí hlídat šikanující a zaměřit na ně své výchovné působení. Právě tak je třeba sledovat šikanovaného či šikanované a vší- mat si jakýchkoli změn v chování a v učení. Je třeba pracovat s celou tří- dou a využít při tom i sociodiagnostické metody, například sociometrii. Pedagogičtí psychologové se u nás této problematice v posledních le- tech věnují intenzivně a zkoumají i některé dříve opomíjené fenomény, například to, že se někdo ve třídě šikanovaného účinně zastane.

## 2.5 Důležitost vztahu mezi učitelem a žákem

Záleží velmi na tom, jak učitel umí se žáky jednat a navazovat s nimi kontakty. Učitel musí umět žáka respektovat, poradit mu, i když mu je ur- čitý žák nepříjemný. Důležitý je rozvoj komunikace s celou třídou. Učitelé a žáci jsou klíčovými aktéry výchovně-vzdělávacích procesů, na nich závisí výsledky, jejich kvalita i kvantita. Bez vzájemných vztahů není možné rea- lizovat proces vyučování. Vztah učitele a žáka je v něčem velmi podobný vztahu rodiče a dítěte. Kdysi předávali znalosti, vědomosti i praktické do- vednosti dětem především jejich rodiče. Postupně narůstala úloha školy. Důležitá je kvalita vzájemného vztahu, která je klíčová pro formování po- stoje žáka k učení. Pokud je vztah mezi žákem a učitelem negativní, bývá také negativní vztah žáka k učivu. Záleží i na osobní situaci, pohlaví a věku dítěte i na rodičích dítěte a jejich vztahu ke škole a procesu vzdělávání. Na straně učitele je klíčové, jak chápe svoji práci, svou roli učitele, učitelské povolání či profesi a zda v nich vidí své celoživotní poslání. Pro formování osobnosti žáka jsou důležité i osobnostní rysy a vlastnosti žáka a učitele.

Co ovlivňuje vztah žáka k učiteli? Na počátku školní docházky bývá učitel vnímán až nekriticky jako nezpochybnitelná autorita, především v první třídě. S rostoucím věkem postupně však narůstá kritický postoj k učiteli a vztah se stává diferencovaným. Záleží i na sociálním prostředí, ve kterém se vyučuje, na spolužácích a celkovém klimatu ve třídě. Důležité je také, zda mají žák a učitel něco společného, například zájmy, tzv. koníčky, to usnadňuje rozvoj vzájemného vztahu. Dívky mívají k učiteli a ke škole většinou lepší vztah než chlapci.

Problémoví žáci mají většinou problémy rázu sociálního či psychického, případně zdravotního. Může jít o disociální vývoj, kdy žáci lžou, šikankují, jsou agresivní, někdy mohou mít i problémy s policií. Problémoví žáci bývají nesoustředění, úzkostní, neurotičtí. Problémy mohou být způsobeny poruchami osobnosti, týráním, zneužíváním, u starších dětí i závažnějším psychickým onemocněním. Žákovy problémy ovlivňuje také sociální prostředí, ve kterém žije, například úroveň materiálního zabezpečení, zanedbávání a podobně.

Problémoví učitelé existují také, typickým příkladem je učitel neurotik. Mívá časté problémy s žáky, ale i s ostatními učiteli a s vedením školy, kterým je hodnocen. Učitelé jsou běžně pod neustálým tlakem, prožívají stres, řeší různé interpersonální konflikty. Učitel může být dokonce agresivní, nerespektovat žáky a jejich oprávněné požadavky, může mít nepřiměřeně vysoké požadavky na žáky, kteří jim nejsou schopni dostát. Hodně závisí na prostředí, ve kterém učitel vyučuje, jaký je učitelský sbor, a konečně i na dalších podmínkách k práci, např. jaké jsou nebo nejsou k dispozici názorné pomůcky. Důležitá je aktivní snaha o mentální hygienu.

## 2.6 Odměny a tresty ve výchově

Odměna vyjadřuje kladné společenské hodnocení chování nebo jednání a přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb. Nejčastěji odměňují učitelé, vychovatelé či rodiče podle toho, jak se dítě chovalo. Odměna může mít podobu pochvaly, kladného hodnocení, dárku, projevu empatie, vyhovění nějaké žádosti, splnění přání. Záleží na druhu odměny a věku dítěte. Není dobře odměňovat stále, dávat dětem za každou aktivitu či výkon odměnu. Odměna pak ztrácí svůj význam, přestává motivovat, děti se stávají rozmazlenými, stupňují své nároky a „ničeho si neváží“. Často je odměnou sám úspěch.

Tresty udělují učitelé, vychovatelé a rodiče podle toho, jak se dítě chová. Omezují např. dítě v jeho hrách a potřebách. Tresty jsou v lidské společnosti používány odedávna a o efektivitě odměn a trestů debatují filozofové, pedagogové a psychologové již od antiky.

Rozlišují se různé kategorie trestů. Existují tresty fyzické, které mohou mít například podobu výprasku, pohlavku či tzv. facky, kopnutí do různých částí těla, v dřívějších dobách klečení na hrachu, výprasku pravítkem přes ruce, tahání za vlasy, škracení, týrání v podobě bouchání předmětem do hlavy, týlu, krku, přivazování nebo zavření v nějaké místnosti, například ve sklepě.

Mezi psychické tresty leze zařadit křičení na dítě, vyhrožování nebo naopak přerušování komunikace. Dnes rodiče dítěti například tzv. „zakazují kamarády“, sledování televize, hraní her na počítači, účast v různých mimoškolních aktivitách („kroužky“), hraní si venku nebo doma s hračkami. Trestaný musí místo toho doma uklízet, umývat nádobí, učit se, i když danou látku umí. Ve škole bývaly praktikovány psychické tresty jako mnohonásobné opisování textu nebo zůstávání ve škole po vyučování. V Rakousku-Uhersku existoval dokonce tzv. karcer – středoškolské vězení.

Tresty by měly zabránit opakování trestaného chování. Měly by i motivovat k tomu, aby se trestané dítě zbavilo pocitu viny, proto je



třeba uložit přiměřený trest co nejdříve. Tresty mají napravovat škody i ospravedlňovat, dítě má svoji vinu pochopit a vyvarovat se opakování provinění. Dospělí si musí trestání důkladně rozmyslet, být při trestání klidní a trestat pouze za jasná, srozumitelná a úmyslná provinění. Učitelé se mohou setkávat s ořesnými projevy tělesného trestání, resp. týrání dítěte, jako jsou modřiny, zlomeniny, chybějící zuby, holá hlava po vytrhání vlasů, popáleniny atd. Takové případy týrání je třeba ihned řešit. Znamky domácího násilí mohou být takové, že dítě má strach, je úzkostné, má nízké sebevědomí, špatně komunikuje s ostatními, nechce navazovat nové kontakty, izoluje se od ostatních, má tendenci k záškoláctví a útěkům z domova, nechce ze školy domů, na druhé straně šikanoje ostatní, je agresivní, chce se pomstít, je vzteklé, bez soucitu, psycholog u něj diagnostikuje posttraumatický stres. Hodně takových dětí má ve škole výrazně horší prospěch. Tyto děti bývají vyhybavé, zjevně se bojí tělesných i psychických trestů, bývají podrážděné, často se bezdůvodně lekají a špatně spí.

Pokud jde o účinky odměn a trestů, výchova založená na odměnách má lepší výsledky než výchova s tresty. Děti mohou na negativní výchovné prostředky reagovat různě, velice záleží na osobnosti dítěte, na vztahu mezi dítětem a rodičem, resp. dítětem a učitelem. Trestané děti mohou být agresivnější. Odměny mají především motivační funkci, ten, kdo je chválen, se lépe učí.

## 2.7 Duševní hygiena

Duševní hygienou rozumíme určitý systém pravidel a rad, které slouží k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví, duševní rovnováhy. Má význam například pro prevenci somatických i psychických onemocnění, duševně vyrovnaný člověk bývá méně nemocný a je celkově odolnější. Se zlepšením psychického stavu se zlepšuje i stav

fyzický. Duševní hygiena má velký význam pro sociální vztahy, duševně vyrovnaný člověk má blahodárný vliv na své okolí. Pokud je duševní rovnováha narušena, má to negativní vliv na sociální vztahy a ve vztazích vznikají konflikty. Lidé se stávají vztahovačnými a přecitlivělými. Duševní hygiena má význam i pro pracovní výkon, duševně vyrovnaný člověk podává dlouhodobě lepší výkony. To je obzvláště důležité pro profese pracující s lidmi, jako jsou lékaři, učitelé, právníci a další. Dalším pozitivním důsledkem je subjektivní spokojenost. Člověk duševně vyrovnaný a spokojený žije v souladu sám se sebou, zatímco člověk duševně nevyrovnaný žije v napětí.

### 2.7.1 Základní pojmy duševní hygieny

Duševní zdraví je žádoucí stav, který je především výsledkem dodržování (i nevědomého) zásad duševní hygieny. Nevyskytují se příznaky duševních nemocí nebo poruch. Pro dosažení harmonického stavu je důležité správně odrážet vnější realitu a přiměřeně na ni reagovat, řešit běžné i nenadále úkoly, snažit se stále zdokonalovat, mít pocit uspokojení ze svých činností. Proces zdravé adaptace umožňuje adekvátní přizpůsobení se měnícím se podmínkám vnějšího prostředí i vlastního vnitřního subjektivního světa. Charakteristikou zdravé adaptace je realistický přístup, který člověku umožňuje soustředit se, analyzovat situaci a uvědomit si, co by měl udělat. Pak člověk nejedná impulzivně, ale cílevědomě v souladu s tím, jak se rozhodl. Ekonomický přístup znamená, že člověk zbytečně neplýtvá silami, které má k dispozici a neztrácí energii.

### 2.7.2 Duševní hygiena ve škole

Ve škole je třeba nepřetěžovat žáky učením ani zkoušením. Je důležité dodržovat rozvrh, který má mít promyšlenou skladbu. Je nutné re-

spektovat výkonnostní křivku, jako druhá a třetí vyučovací hodina, kdy jsou žáci nejvíce výkonní, by měly být zařazeny obtížnější předměty. Před obědem a po obědě by měla být zátěž menší. Důležité je i respektování týdenní duševní křivky, nezařazovat těžké předměty v pondělí a v pátek, ale v úterý a ve čtvrtek. Přestávky se nemají zkracovat, když mají děti podávat dobrý výkon. Je třeba děti nepřetěžovat, aby byly schopné se dostatečně soustředit.

Zkoušení je pro děti zátěžový test, se kterým se musí vyrovnat. Při zkoušení je třeba položit otázku a nenechat žáka dlouho čekat, protože čekání zvyšuje trému. Totéž platí i při písemných zkouškách, které představují větší zátěž. Při zkoušce má učitel podávat zpětnou vazbu, říct, zda je odpověď správná nebo ne. Význam zkoušení se nemá přeceňovat ve smyslu „jde o všechno“. Zkoušející učitel nesmí nikdy ironizovat nebo dokonce urážet, ale měl by povzbudit a podat informace o možnostech opravy.

Hospodaření s časem je nejenom pro žáka pro podání co nejlepšího výkonu velmi důležité. Časový stres ovlivňuje negativně duševní rovnováhu a negativně působí i na výkonnost. Je nutné se soustředit, pracovat v klidu, pokud možno bez stresu a vykonávat činnost rád. Důležité je i odhadnout reálně své časové možnosti, nepřijímat úkoly, které nelze splnit, vypracovat si rozumný plán práce a povinností, rozepsat úkoly na příští den, týden a kontrolovat jejich plnění, nedostávat se do časové tísně, posoudit závažnost úkolů a rozdělit je např. na důležité a spěchající, důležité a nespěchající, nedůležité a spěchající, nedůležité a nespěchající.

Je důležité omezovat časové ztráty, zvážit dojíždění do práce či do školy, ale i návštěvy u lékaře či nákupy. Doporučuje se udělat si časový snímek dne a týdne, nezkracovat čas určený na rekreaci a cvičení, zachovávat pravidelnost a rytmus práce. Je dobré vytvořit si učební návyky, reálně odhadnout potřebný čas. Je-li to možné, mít v pondělí menší zátěž a postupně zátěž během týdne zvyšovat.

Odpočinek snáze odstraní lehkou únavu než velké vyčerpání. Mezi práci je dobré vkládat odpočinek častěji, nejlépe v jiné místnosti. Nejlepší je věnovat se jiné aktivitě než pracovní, například pohybu. Doporučuje se během přestávky sníst kus ovoce nebo zeleniny, případně k tomu poslouchat hudbu. Důležité je i rozdělení odpočinku, je dobré dopřát si častěji krátký, např. pětiminutový. Tradičně se doporučuje delší odpočinek po obědě a před spánkem. Ideální je být každý den tři hodiny na čerstvém vzduchu. Od starověku vyžadovaly různé civilizace, včetně židovsko-křesťanské, jeden den v týdnu věnovat odpočinku, mj. jako prevenci chronické únavy. Po roce práce je nutností dovolená, doporučuje se zejména aktivní dovolená, např. turistika, nebo – zvláště pro duševní pracovníky – manuální práce, např. na zahradě.

### 2.7.3 Duševní hygiena práce

Nevyrovnaný člověk, pracující s lidmi, přenáší na ostatní své problémy a celkové ladění. Duševní práce klade specifické nároky na duševní vyrovnanost. Duševně nevyrovnaný pracovník podává menší výkony nebo se neúměrně vyčerpává, zatěžuje lidi kolem sebe a přispívá k jejich nevyrovnanosti. Pedagog musí znát podmínky pro duševní práci i relaxaci.

Výsledky duševní práce ovlivňují různí činitelé, především fyzikální. Člověk potřebuje mít dostatek kyslíku a pracovat v nehlukném prostředí s přiměřenou teplotou, osvětlením, mít dostatek prostoru a klid. Důležité jsou i barvy prostředí. Dalším činitelem je životaspráva. Roste vliv sociálních činitelů, ve škole jde především o mezilidské vztahy mezi učiteli a žáky. Duševní práci ovlivňují i osobní činitelé, především vlastnosti osobnosti a průběh psychických procesů. Důležitý je i vztah k práci, pracovní návyky, dobré či špatné podmínky pro učení. Pro dobrý duševní výkon není ideální maximální motivace, ale přiměřená míra motivace. Inženýrská psychologie zkoumá dlouhodobě i vliv barev. Modrá a zele-

ná barva údajně snižují krevní tlak, zpomalují srdeční činnost a dýchání. Zelená navíc uklidňuje zrak. Červená barva údajně obecně aktivuje, až dráždí, zvyšuje tlak krve, zrychluje srdeční činnost, doporučuje se i jako pomocný prostředek při léčbě apatických dětí a nechutenství. Pracovní prostředí by mělo být barevně řešeno tak, aby usnadňovalo efektivní pracovní činnost. Nesmírně důležitý je spánek, kterého dospělý člověk potřebuje asi šest až osm hodin denně. Pro duševní zdraví jsou důležité i sny a spaní v přiměřené teplotě. Právě tak významná je zdravá výživa, která má být pravidelná, jíst se má v klidu a především neřešit při jídle problémy. Pro duševní výkon jsou důležité i vitamíny. Nejvýznamnější roli v duševní výkonnosti však hrají sociální vztahy a přiměřená motivace.

## 2.8 Literatura

### Literatura domácí:

- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : UK, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ĎURIČ, L., BRATSKÁ M. a kol. *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-78-8.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 80-7178-303-X.
- KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno : CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-226-0174-8.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

### **Literatura cizojazyčná:**

- ALEXANDER, P. A., WINN, P. H. (Eds.). *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. ISBN 978-08-0585971-3.
- Berliner, D. C., Calfee, R. C. (Eds.). *Handbook of educational psychology*. New York : Macmillan, 1996. ISBN 0-02-897089-6.
- BRUNER, J. S. *The Culture of Education*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1996. ISBN 978-06-7417953-0.
- CRAHAY, M. *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF, 2005. ISBN 978-2-1305-4713-6.
- EGGEN, P. D., KAUCHAK, D. P. *Educational Psychology::Windows on Classrooms*. Pearson, 2012. ISBN 978-01-3261021-6.
- MORENO, R. *Educational Psychology*. Willey, 2009. ISBN 978-04-7178998-7.
- ORMROD, J. E. *Educational Psychology. Developing Learners*. Pearson, 2010. ISBN 978-01-3700114-9.
- REYNOLDS, C. R., GUTKIN, T. B. *The Handbook of School Psychology*. New York : J. Wiley & Sons. Inc, 1998. ISBN 978-04-7170747-9.
- ROST, D. H. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim : Beltz PsychologieVerlagsUnion, 2010. ISBN 978-3-621-27690-0.

- SANTROCK, J. *Educational Psychology*. New York : McGraw-Hill, 2010. ISBN 978-00-7337878-7.
- SEIFERT, K., SUTTON, R. *Educational Psychology*. Global Text Project, 2009. ISBN 978-1-6161-0154-1.
- SLAVIN, R. E. *Educational Psychology. Theory and Practice*. Pearson, 2011. ISBN 978-01-3703435-2.
- STERNBERG, R. J., WILLIAMS, W. M. *Educational Psychology*. Pearson, 2009. ISBN 978-02-0562607-6.
- RUSSELLO, G. (Ed.). *Bisogno di scuola. Psicologia e organizzazione della comunicazione educativa*. Dedalo, 1993. ISBN 978-8-8220-0355-1.
- UGAZIO, V. *Manuale di psicologia educativa. Prima infanzia*. Franco Angeli, 2004. ISBN 978-8-8204-9760-6.
- WILD, E., MÖLLER, J. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. Berlin : Springer, 2009. ISBN 978-3-540-88572-6.
- Wolfolk, A. *Educational Psychology*. Pearson, 2012. ISBN 978-01-3261316-3.
- ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. (Eds.). *Educational psychology: A century of contributions*. Mahwah, NJ : Erlbaum. ISBN 0-8058-3682-9.

SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÁ  
PSYCHOLOGIE

PhDr. Daniel Heller

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2014

Počet stran: 80

Formát: A5

Není určeno k tisku

ISBN 978-80-7290-680-2