

1) Proces učení

Charakterizujte obsah pojmu (pojem učení v širším a užším kontextu) s odkazem na konkrétní teorie učení. Objasněte, jaké proměnné (vnitřní a vnější podmínky) vstupují do procesu učení a jaké obecné zákonitosti (zákony učení) tento proces podmiňují. Vysvětlete základní druhy učení – elementární (klasické podmiňování, operantní a instrumentální podmiňování), komplexní učení a sociální učení.

UČENÍ

Pojem učení vyjadřuje relativně trvalou změnu v chování jedince, která je důsledkem minulé zkušenosti. Účelem procesu učení je adaptace na prostředí, v němž jedinec žije. Proces získávání a předávání zkušeností. Rozvoj vzorců chování a vrozených schopností.

- Ve vztahu k němu může mít proměna daná učením adaptivní i maladaptivní charakter. Za určitých podmínek mohou změny navozené učením jedince i poškozovat.
- **Výsledkem učení je zkušenost, která má charakter nějaké změny (postoj, chování...).**
- **Širší pojetí učení:** je učení chápáno jako proces získávání zkušenosti a jejího uplatňování v nových situacích.
Stručněji – jde o proces organizace (změny) chování na základě využívání minulé zkušenosti. Za učení v tomto smyslu je považována jakákoliv činnost člověka, jakékoliv nabývání nových individuálních zkušeností, které vede ke změně chování, přičemž následná změna má kratší či trvalejší trvání. **Všechny situace, kdy dochází k záměrnému působení na člověka.** Znamená získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného.
- **Užší pojetí učení:** představuje proces učení **záměrnou činností** vlastní pouze člověku. Jejím smyslem je osvojení si vědomostí, dovedností, návyků a také záměrné utváření názorů, postojů a vlastností učícího se. Jedná se o dominantní činnost v období od nástupu do školy až po ukončení profesní přípravy na úrovni SŠ nebo VŠ. Záměrné, cílevědomé a systematické získávání vědomostí, dovedností a návyků, jakož i forem chování a osobních vlastností. Uskutečňuje se **zpravidla pod vedením učitele** (řízené učení), ale může to být také **sebevzdělávání a sebevýchova**.

VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ PODMÍNKY

Efektivita učení závisí na vzájemné interakci vnitřních a vnějších podmínek. K nejvýznamnějším **vnitřním podmínkám patří:**

- **Motivace k učení** (podněcuje zájem, zvyšuje pozornost, pracovní schopnost, paměť aj.)
- **Předchozí vědomosti, dovednosti, zkušenosti a návyky**
- **Způsobilost k učení - aktuální stav** (funkční stav a zralost organismu-únava, pozornost)
- **Osobní vlastnosti** - Psychická zralost a připravenost (pozornost, paměť, vnímání, emocionální stabilita, motivace k výkonu, morální charakter...)
- **Biologické podmínky zákovy činnosti a jeho vývoje**
- **Procesy poznávání a učení** (osvojování vědomostí a dovedností, rozvíjení intelektových operací a schopností)

Z vnějších podmínek to jsou: Rodinné, Školní, Skupinové vlivy, emoční atmosféra ve třídě, skupině atd.

- osobnost a jednání učitele a jeho interakce s žákem

- z nedostatků a chyb učitele často pramení žákův nezájem, neukázněné chování, nedostatečné pochopení učiva, špatný prospěch (přičemž tyto důsledky jsou obvykle ze stran učitelů připisovány vnitřním vlastnostem žáka)
- problémy žáků vyvolané učitelem = didaktogenní poruchy učení - často pramení z chybné pedagogické komunikace učitele s žáky

- pedagogické požadavky a podmínky

- různé v závislosti na obsahu konkrétního předmětu, souvisí i s různými zájmy a schopnostmi žáků
- pokroky i zhoršení mohou být důsledkem rozsahu učiva, metodické úrovně zpracování látky v učebnicích, obecných i individuálních metod vyučování a vybavením školy, nejrůznějších změn ve školském systému, jež se mohou podílet pozitivně i negativně na adaptaci žáků.
- rozhodujícím prvkem je také celková atmosféra a emoční klima, které ve školní třídě panuje

- psychofyzilogické pocity a stavy (učitele i žáka)

- mohou být unavení, nesoustředění, emočně rozladění a dochází u nich ke střídání nálad
- na těchto stavech se odráží podoba pracovního prostředí, která je ovlivnitelná
- proto by se měl brát zřetel na regulaci teploty ve třídě, přístup čerstvého vzduchu, vlhkost vzduchu, intenzitu osvětlení, míru hluku a další

- ekonomické a kulturní podmínky společnosti

- tradice národa či regionu, veřejné mínění společnosti (jak společnost přistupuje ke vzdělání, jak hledí na kvalitu výuky na dané škole, jak moc si váží konkrétní profese)
- vliv žákovy rodiny, kamarádů a jiných malých či velkých skupin, kterých je součástí

ZÁKONY UČENÍ

1. Zákon motivace

- motivace energetizuje, aktivizuje a zaměřuje chování, motivované chování = potřeby + incentive
- druhy motivace v učení: **vnější** – hodnocení (známka, pochvala, trest) X **vnitřní** (vnější motivy se interiorizují v procesu vývoje osobnosti)
 - počáteční, průběžná, výsledná
 - pozitivní (odměna) X negativní (vyhnutí se trestu)

2. Zákon zpětné vazby (důsledku, efektu)

- chování jedince se mění na základě výsledků jeho vlastní činnosti.
- efekt zpětné vazby: včasná, konkrétní – zohledňuje věk a míru schopností žáků; objektivní – přesnost a správnost

3. Zákon transferu (přenosu)

- kladný přenos – facilitace
- záporný přenos – interference (útlum)
- směr přenosu: proaktivní (z minulosti do současnosti); retroaktivní (ze současnosti do minulosti)

4. Zákon opakování (cviku)

- opakování by mělo být aktivním procesem.
- pravidla pro opakování: systematickost, aktivnost, strukturovanost, motivovanost, respektizování pravidel mentální hygieny
- distribuované X koncentrované
- přeučení

DRUHY UČENÍ (elementární (klasické podmiňování, operantní a instrumentální podmiňování), komplexní učení a sociální učení.)

1. UČENÍ ELEMENTÁRNÍ

A) Klasické podmiňování - I.P.PAVLOV – pokus se psem a žrádlem, WATSON – little Albert experiment

- proces učení, při němž dochází k **asociaci** původně **neutrálního podnětu** s **dalším podnětem** na základě **opakovaného spojení obou podnětů**. ZPEVŇOVÁNÍ PODMĚTU
- učení = vytváření dočasných spojení na základě podmíněných reflexů
- neosvojujeme si nové způsoby chování, reakce vzniká pasivně, automaticky, neutrální podněty získávají funkci signálům, adaptace vůči prostředí, signální funkce emocí

- Klasické podmiňování u lidí: emoční podmiňování
- emocionální reakce se fixuje posilováním a opakováním.
- podmíněné učení se užívá i při tzv. vyhasínání nežádoucích existujících emočních prožitků
- Procesy provádějící klasické podmiňování
 - *Generalizace* – může projevit například tak, že pokud se objeví osoba, která se nadřiznému podobná, dojde alespoň po určitou dobu ke zvýšení výkonnosti také
 - *Diskriminace* – se u lidí projevuje například zvýšeným pracovním nasazením (operantu) v přítomnosti nadřizného.

1- Nepodmíněný podnět NP vyvolává automaticky určitou reakci bez předchozího učení, většinou reflexní (potrava).

2- Nepodmíněná reakce (reflex) NR nenaučená, vrozená odezva na nepodmíněný podnět, základ pro vytvoření podmíněné reakce na původně neutrální podnět (slinění).

3- Podmíněný podnět PP původně neutrální stimul, který v průběhu podmiňování získá schopnost vyvolávat vrozenou reakci (pohled na žrádlo, zvuk zvonku, světlo, apod.). Jakmile PP spolehlivě vyvolává PR, nabývá sám určitou schopnost posilování – nový PP může být asociován s původním PP, až tento PP začne rovněž vytvářet PR. Hovoříme o podmiňování vyššího řádu.

4- Podmíněná reakce (reflex) PR původně nepodmíněná reakce, kterou vyvolal podmíněný podnět (slinění). Tento druh učení je typičtější pro děti než pro dospělé. Učící se jedinec si osvojuje především emocionální reakce – negativní i pozitivní. Emoce, která vzniká jako podmíněná reakce na nepříjemný zážitek, se v budoucnu objevuje i bez zpevňující reakce (**např. strach z bolesti, z lékaře, ze zvířat, z ohně, z vody, ze školy, z učitele**). Stejným způsobem se vytváří i pozitivní emoční zkušenosti. **Výsledek učení, tj. emocionální reakce, se fixuje posilováním a opakováním.** Posilování kladných i záporných reakcí může probíhat pravidelně a nepravidelně, záleží i na počtu opakování.

B) Instrumentální podmiňování - Edward L. Thorndike

Typ učení, při němž se úspěšné jednání stává nástrojem k dosažení uspokojení. Neúspěšné je naopak z repertoáru chování vyloučeno. Základem učení je instrument, což je nástroj k získávání pozitivního efektu, představujícího nově naučené reakce. Klíčovým prvkem je reflex, ne podmět.

Zákon efektu (účinku)

- Pozitivní či negativní důsledky určitého chování vedou ke změně v pravděpodobnosti jeho dalšího výskytu.
- 2 obecné důsledky chování – odměna a trest

Zákon cviku

- Opakováním se spoje posilují.

Zákon pohotovosti

- týká se motivace. „*Hladovému lépe chutná.*“

C) Operantní, instrumentální podmiňování (pokus – omyl) ZPEVŇUJÍCÍ ČINITEL JE ODEZVA

- učení vede k vytvoření činnostní podmíněné reakci. Nová činnost je nástrojem (instrumentem) k dosažení cíle

Druh učení, při kterém pozitivní či negativní důsledky určitého chování vedou ke změně pravděpodobnosti jeho dalšího výskytu. Organismus se učí novým reakcím, chová se tak, aby navodil v prostředí určité změny. Rozdíl mezi klasickým a operantním podmiňováním spočívá v míře aktivity jedince, kterou musí vynaložit. V klasickém podmiňování jde o pasivnější formu učení, o pouhé akceptování určité informace a její zafixování.

- Burhus F. Skinner - puzzle skříňka, holub ping pong, krysy

Druh učení, při kterém pozitivní či negativní důsledky určitého chování vedou ke změně pravděpodobnosti jeho dalšího výskytu. Organismus se učí novým reakcím, chová se tak, aby navodil v prostředí určité změny.

Rozdíl mezi klasickým a operantním podmiňováním spočívá v míře aktivity jedince, kterou musí vynaložit. V klasickém podmiňování jde o pasivnější formu učení, o pouhé akceptování určité informace a její zafixování. Operantní podmiňování představuje učení, kterému předchází hledání efektivní varianty – pokus a omyl. Operantní (instrumentální) podmiňování je učení, které vede k vytvoření nové podmíněné reakce. Podmíněná reakce je tedy nástrojem (instrumentem), který umožňuje dosažení cíle, učící se jedinec je tedy aktivní.

Obvykle se jedná o motorické reakce, jednoduché návyky (**chůze, uchopování, obouvání, gesta, vyslovování slov** apod.). v učení se uplatňuje jako nejjednodušší mechanismus řešení problémů – tj. **pokus a omyl (tak dlouho se zkouší, až se dosáhne správného výsledku, který je posílen prožitkem úspěchu či jinou odměnou)**. Toto učení je opět typičtější pro děti. Je základem pro senzomotorické učení.

Aspekty provázející zpevňování:

- **Pozitivní zpevnění** – zvyšuje pravděpodobnost reakce poskytnutím příjemných důsledků této reakce (např. potraviny).
- **Negativní zpevnění** - odebrání nepříjemného podnětu po výskytu žádoucího chování. Zvyšuje pravděpodobnost žádoucího chování. Dítě může opustit pokoj, když se přestane vztekat.
- **Pozitivní trest** - nepříjemný podnět, který následuje po nežádoucím chování. Snižuje pravděpodobnost nežádoucího chování, např. špatná známka.
- **Negativní trest** - odstranění příjemného podnětu po výskytu nežádoucího chování. Snižuje pravděpodobnost nežádoucího chování, např. zákaz sledování televize.
- **Vyhasínání** – pokud není reakce zpevňována, postupně odumře, neboli vyhasne.
- **Zobecnování (generalizace)** – Skinner zjistil, že zvířata produkují reakce, které připomínají původně upevněné reakce (např. holub, který se naučil zpevňováním klopat do červeného tlačítka, klove i do oranžového a růžového tlačítka, i když ne tak často).
- **Rozlišování (diskriminace)** – pokud chceme zamezit generalizaci, opakovaně zpevňujeme pouze původní reakci.
- **Shaping (tvarování chování)** – zpevňováním reakcí, které stále více připomínají žádoucí konečné chování, lze metodou postupných kroků vystavět z jednoduchých jednotek velmi složité chování. První reakce jsou zpevňovány tak dlouho, dokud nejsou plně vyvinuty, a poté se odměna zadrží, dokud se chování nezpřesní tak, aby se dosáhlo dalšího stupně žádoucího chování. Klasické podmiňování se zaměřovalo pouze na podnětovou situaci. Operantní (instrumentální) učení se zaměřuje na výsledky procesu učení. Působí nějak na efekt učení to, jak naučené chování prožíváme? Proč se říká, že zkušenost je nejlepší učitel? Tady se dostáváme k biologické nutnosti učení – učení je prostředkem k optimalizaci chování ve světě nepřehlédnutelného množství různých podnětů a podmínek – co bylo jednou užitečné, to se nesmí ztratit.

2. KOMPLEXNÍ UČENÍ

Nejvyšší a nejsložitější druh učení, při němž se učící se jedinec plně aktivní. Co je to problém? Problémem bývá označována situace, která obsahuje něco nového, neznámého a ve které známe cíl, nikoliv prostředky k jeho dosažení. Úkol je naproti tomu situace známá, ve které známe nejenom cíl, ale i prostředky k jeho dosažení. Vyřešený problém se stává úkolem.

- komplexní učení, učení se vhladem
- podstatou učení je schopnost mentálně reprezentovat jednotlivé aspekty světa a schopnost provádět mentální operace s těmito reprezentacemi.
- E. Tolman, W. Köhler
- kognitivní očekávání významného tvaru – gestaltu
- kognitivní mapa – schopnost reagovat podle naučeného vzorce

- vhled – vznik dobrého tvaru
- úkol – situace, kdy známe cíl i prostředky
- problém – situace, kdy známe cíl, ale neznáme prostředky k jeho dosažení
- vyřešený problém se stává úkolem
- úrovně řešení problému
 1. Vhledem
 2. Pokusem omylem
 3. Etapovitě řešení problému – pokus omyl na úrovni představ
 4. Analýza prostředků z hlediska cíle

Fáze řešení problému

1. Střet s problémem – „citlivost na problém“
2. Analýza problému – známé X neznámé, ověřují se známé prostředky řešení
3. Vytváření hypotéz – tj. předpokladů řešení, volba postupu, metod
4. Ověření hypotézy zvoleným postupem
5. Zobecnění

Tabulka 5 Pozitiva a negativa učení jako řešení problému

POZITIVA	NEGATIVA
Rozvíjí se logické a tvořivé myšlení	Časová náročnost.
Rozvíjí se autoregulace a samostatnost	Přílišná preference tohoto typu učení vede k odmítání verbálního nebo pojmového učení, které může být především v úkolových situacích efektivnější.
Jedinec je stále aktivní	Pro typy s převahou reproduktivního myšlení může být toto učení obtížné a může působit jako demotivující faktor či vést ke snížení sebevědomí.
Tenze, kterou vyvolává sám problém, motivuje k učení, rozvíjí se kognitivní motivace	Opakovaný neúspěch při řešení vede ke ztrátě motivace.
Učení je doprovázeno pozitivními emocemi, radost ze správného vyřešení působí jako výsledná motivace a vede k dalšímu učení.	
Takto osvojené poznatky se lépe pamatují i bez opakování a odolávají zapomínání	
Při úspěchu se zvyšuje sebevědomí.	

3. SOCIÁLNÍ UČENÍ

- osvojování si komplexních způsobů chování a jednání přiměřených sociální roli a sociální situaci.
 - začleňování do mezilidských vztahů
 - zapojování do společných činností
 - sdílení společných cílů, hodnot, norem, zásad, zvyklostí a konvencí
- *Socializace* = „člověkogeneze“
- Život ve škole ... neustálá interakce (ať už se jedná o vzrušenou diskuzi nebo velkou nudu)
- Psychologické mechanismy socializace

a) *Sociální posilování*

- odměna – sociální akceptace (sociální přijetí, odměňování) – posiluje, zpevňuje žádoucí chování
- trest – sociální inhibice – utlumení určitého chování
- kontingence zpevňování (rozvržení)
- zpevňujeme nejenom chování, ale i citové reakce (viz. podmiňování a proces generalizace).

- úskalí zpevňování: neočekávaný účinek, vazba na kontext situace, osobnostní založení subjektu

b) **Socializace napodobou (imitací) a ztotožňováním (identifikací)**

- nezbytnou podmínkou je **přítomnost druhých osob – modely či vzory**, v jejichž jednání je něco, co podněcuje jedince k napodobování, anebo celkovému připodobnění se na základě vcítování (empatie).

Čtyři základní druhy mechanismu nápodoby:

- a) Regresivní napodobování – situace, kdy i starší dítě začne napodobovat chování pod svou věkovou úroveň – narození mladšího sourozence. Bezmocnost a nesamostatnost je cestou k získání dřívější pozornosti rodičů. **Někdo vyspělejší napodobuje chování méně vyspělého, aby tím nabyl výhod, které se mu s bezmocností spojují / asociují.**
- b) Závislé připodobňování – **napodobování někoho staršího, zorientovanějšího, vyspělejšího.** Např. mladší sestra se začne chovat stejně jako její starší sestra (pokud je její chování odměňováno). Toto její na první pohled dospělejší chování je oceňováno – tedy posilováno. Nesnaží se vyvinout vlastní způsoby řešení životních situací (je to zdoluhavé, namáhavé, riskantní).
- c) Odreagovávající napodobování – A. Bandura – pokus s dětmi – zákaz hrát si s oblíbenou hračkou – frustrované dítě v přítomnosti agresivního modelu, má tendenci převzít agresivní chování a odreagovat tak své vnitřní napětí. V přítomnosti neagresivního modelu je tendence se takto chovat mnohem nižší.
- d) Kompenzační napodobování – dítě má zvýšenou potřebu vnímat jako model osoby, které vynikají v oblasti, ve které ono samo zaostává, ale chtělo by vyniknout – napodobuje oblečení, chování...

Socializační mechanismy nápodoby (imitace) probíhají vesměs **neuvědoměle** a jsou výsledkem složité **souhry vnějších vlivů i vnitřních stavů** (potřeb, sklonů, frustrací) napodobujícího jedince. Nápodoba může mít pro jedince jak **pozitivní, tak negativní důsledky**. Může jej **aktivizovat, ale i navodit vývojovou regresi**. Může jej **činit samostatnějším, ale i upevňovat jeho závislost**.

Důležité je si uvědomit také složitých **vztahů mezi mechanismy sociálního učení na základě zpevňování a mechanismy napodobování a identifikace**. Např. výzkum tělesných trestů v rodinách a následné chování dětí – minimální tělesné tresty – agresivně se ve škole neprojevují, výrazné tresty – výrazná agresivita hlavně vůči slabším, surové zacházení doma – sadistické k dětem, sklon týrat zvířata, ničení předmětů kolem sebe – celková destruktivita. Tělesný trest navozuje jednak strach z důsledků nežádoucích projevů, ale současně je projevem nadvlády trestajícího a to dítěti imponuje a vyvolává tendenci ztotožnit se s osobou, která je reprezentantem sociální síly.

Jednotlivé socializační mechanismy nepůsobí izolovaně. Mohou působit současně a dokonce i proti sobě.

Vzor – osoba, která se stává pro dítě hrdinou. Vzorem je vždy někdo svým způsobem jedinečný, hrající v životě dítěte výlučnou roli (aspoň po určitou dobu), někdo, komu je třeba zachovat věrnost, ve jménu koho je třeba něco udělat. Zprvu touží dítě nalézt svůj vzor v otci, matce, ve svých nejbližších. V období dospívání, kdy se jedinec vůči svým nejbližším osobám svého okolí vymezuje (nezřídka s určitým prvkem vystupňované kritičnosti), bývají vzory hledány jinde a složitěji. Krize rozvoje osobnosti se nejednou úzce pojí právě s imponováním pochybným vzorům. Vychovatel by si měl také všimnout situací, kdy se vzor stává předmětem fantazií a snění, oddělujících je od problémů a úkolů reality. Přijetí vzoru není ze strany dítěte jednoduchý proces – souvisí s jeho hodnotovou orientací, životní zaměřeností, lidmi, s kterými se stýká a na kterých mu záleží.

Ideálem je představa sebe sama, druhé osoby, vztahů nebo poměrů, vyjadřující dokonalost, oproštěnost do chyb a nedostatků. Děti a dospělí se často zabývají **vytyčováním ideálu sebe sama** – jací by chtěli být, **vytyčováním ideálu manželského partnera**, ujasňováním si **ideálního vztahu**, promyšlením **ideálních poměrů**. Ideál bývá charakterizován jako hvězda stálice, která sice není dosažena, ale **orientuje, dává usilování směr**. S ideály mladých lidí se může pojit celá řada problémů – „vystřízlivění“ z ideálu – bolestivé

uvědomování si, že ideál není dosažitelný – někdy dochází k vyvození závěru, že život nemá smysl, reakcí bývá zoufalství, někdy zvrat k cynismu, ztráta zájmu o cokoliv.

c) **Zástupné (observační) učení**

- Albert Bandura, chování většinou vychází z vnitřních procesů seberegulace (bez vnějších odměn a trestů)
- vychází z teorie operantního podmiňování
- anticipace důsledků chování
- zástupné učení: observace modelů, zástupné zpevňování
- kognitivní faktory: očekávání výsledků (outcomeexpectations), očekávání účinnosti (efficacyexpectations), vnímaná sebeúčinnost (self-efficacy) + důvěra ve vlastní síly, – pocit bezmocnosti, tendence uniknout

2) Kognitivní a morální vývoj jedince

Charakterizujte teorii kognitivního vývoje J. Piageta. Vysvětlete souvislost mezi kognitivním a morálním vývojem (J. Piaget, G. Kohlberg). Objasněte role výchovných prostředí (rodina, škola, sportovní skupina...) v procesu morálního vývoje.

J. PIAGET

- byl švýcarský filozof, přírodní vědec a vývojový psycholog, který se proslavil studiem dětského myšlení a teorií kognitivního vývoje
- Dílo J. Piageta je obecně známé a velmi respektované především prostřednictvím jeho teorie kognitivního vývoje. Piaget vychází z odpozorované skutečnosti, že právě tak, jak se děti odlišují od dospělých v kognitivním a osobnostním vývoji, liší se i v úrovni morálního usuzování. Identifikoval dvě široce definovaná stadia morálního vývoje v období mezi šestým a dvanáctým rokem. Mladší děti se nacházejí ve stadiu heteronomie a starší (kolem jedenáctého, dvanáctého roku) ve stadiu autonomie:
- **Heteronomní morálka (4 – 10 let)** – dítě se nachází ve stadiu předoperačního myšlení. Dítě je tedy zatím v usuzování „egocentrické“, není schopné pohledu na věc z různých stran a z různých hledisek. Po šestém roce hovoříme o předoperačním stadiu kognitivního vývoje. Dětský egocentrismus postupně ustupuje. Nahrazuje ho pohled na svět, který se opírá o zjevnou a viditelnou realitu. Z hlediska vývoje mravního usuzování hovoříme o tzv. mravním realismu. Pravidla a normy jsou neměnné a musí se striktně dodržovat vždy a za všech okolností. Hodnocení míry „nemorálnosti“ skutků je odvozováno od rozsahu způsobené škody, ne od záměru osoby, která se špatného skutku dopustila.
- **Autonomní morálka** – dítě se dostává do stadia formálního myšlení. V morálním usuzování se tento vývojový posun odráží ve schopnosti pátrat po příčinách našeho jednání. Říkáme tomu tzv. mravní relativismus (mravní normy jsou sociální výtvoři přijaté vzájemným souhlasem, v úvahu jsou brány záměry skutků).

Jean Piaget rozeznává u kognitivního vývoje **čtyři hlavní stadia**:

1. **Senzomotorické stádium**: od narození do 2 let života (dítě poznává svět pomocí pohybů a smyslů a získávají vědomí stálosti objektů)
2. **Předoperační stádium**: od 2 do 7 let (používání jazyka, egocentrické myšlení)
3. **Stádium konkrétních operací**: od 7 do 12 let (dokáže logicky přemýšlet o konkrétních událostech, pochopení stálosti počtu, množství a hmotnosti)
4. **Stádium formálních operací**: 12 let a více (dokáže logicky myslet o abstraktních pojmech).

Vývojové stádium	Věk	Typické znaky
1. senzomotorické	0 až 2 roky	Důležitými procesy jsou: motorická aktivita, vnímání a experimentování. Dítě odlišuje sebe sama od ostatních objektů. Buduje se u něj pojem stálosti objektu, což svědčí o mentální reprezentaci nepřítomného objektu.
2. předoperační	2 až 7-8 let	Důležitými procesy jsou: řeč, tvoření představ a jednodušší myšlení. Děti se učí užívat jazyka. Myšlení dítěte je egocentrické, vidí vše jen ze svého hlediska, nedokáže se na problém podívat z pozice druhého člověka. Dítě ještě nechápe určitá pravidla činností, určité operace. Dokáže třídit objekty, ale převážně podle jedné charakteristiky. Chápe sice některé vztahy a problémy, ale řeší je v přílišné závislosti na tom, co právě vnímá.

3. konkrétních operací	7-8 až 11-12 let	Důležitými procesy jsou: logické myšlení a operování s abstraktními pojmy. Dítě je schopno pochopit identitu. Chápe stálost počtu objektů (6 let), stálost hmotnosti objektů (9 let). Dokáže třídit objekty podle několika charakteristik. Experimentuje s objekty, ale nesystematicky
4. formálních operací	11-12 a více let	Důležitými procesy jsou: abstraktní, formálně logické operace. Dítě už se nemusí opírat o smyslovou skutečnost, je schopno usuzovat "jestliže, pak". Při experimentování systematicky obměňuje proměnné, hledá pravidla. Dokáže se vyrovnávat se situacemi, s nimiž se dosud nesetkalo. Operace se spojují ve složitější struktury a dítě s nimi dokáže pracovat oběma směry (přímo i vratně).

TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE - L. KOHLBERG

Na Piagetovu koncepci morálního vývoje navázal americký psycholog Lawrence Kohlberg. Kohlberg identifikoval tři úrovně a šest stadií morálního vývoje.

I. Prekonvenční úroveň

1.1. Orientace na trest a poslušnost

- Rozhodujícím kritériem jsou fyzické potřeby dítěte, poslušnost vůči autoritám pro jejich sílu. Mínění autority je kritériem správnosti. Vyhýbat se porušování pravidel, za které následuje potrestání. Poslušnost se vyplácí. Chování je zpevňováno pouhým tvarováním – odměny a tresty.

1.2. Účelovost a výměna

- orientace instrumentálně relativistická - Správný je takový čin, který se dítěti vyplatí. Dítě je schopno vyhovovat potřebám druhých, bývá tomu ale pouze tehdy, když mu to něco přinese. Jednáme tak, abychom vyhověli svým vlastním zájmům, jiní mohou dělat totéž. Správná je rovnocenná směna, oboustranně výhodná dohoda.

II. Konvenční úroveň

2.1. Interpersonální požadavky, vztahy a konformita

- Orientace na skupinu, s níž jsme konformní, solidární. Žijeme tak, jak to očekávají naši blízcí nebo tak, jak se obecně očekává od naší role. Osvojení představy „hodného dítěte“. Být dobrý znamená, že jedinec se chová tak, jak se to žádá, jedná podle pravidel.

2.2. Společenské uspořádání (řád a zákon)

- Kritériem je pořádek ve společnosti, čest, povinnost, vytváří se smysl pro povinnost vůči autoritě, uchování existujícího společenského pořádku, tyto morální zásady se zobecňují – jsou dodržovány nejen pro svůj osobní zisk. Zákony se musí dodržovat vždy s výjimkou mimořádností, kdy jsou v rozporu s jinými.

III. Postkonvenční úroveň

3.1. Společenská smlouva, užitečnost a práva jedince

- Morální hodnoty jsou výsledkem sociální smlouvy a jsou relativní. Zákon a souhlas většiny rozhoduje o tom, co je morálně správné a co ne. Vědomí, že lidé jsou nositeli rozmanitých hodnot a názorů. Většina hodnot a pravidel je relativních, nicméně se musí dodržovat, protože jsou sociální smlouvou. Některé nerelativní hodnoty se musí chránit vždy bez ohledu na názor většiny (život, svoboda). Východiskem jsou nezadatelná práva jednotlivců. Ti se vzájemně dohodnou, jakými pravidly se budou řídit – uzavřou morální kontrakt.

3.2. Orientace na univerzálně platné morální principy, uplatňované v souladu se svým svědomím

- správnosti jednání rozhoduje vlastní svědomí, které se řídí obecně platnými principy, jako spravedlnost, důstojnost, rovnost. Etické principy jsou univerzálními podklady spravedlnosti: rovnost lidských práv, respektování lidské důstojnosti. Jestliže platné zákony tyto principy porušují, jedná se podle těchto principů. Důvodem pro správné jednání je přesvědčení, že univerzální principy platí a mám pocit osobního podílu na jejich prosazování.

Pro identifikaci stupně morální zralosti využívá Kohlberg tzv. **morálních dilemat** – příběhů, v rámci, kterých je potřeba se rozhodnout nejen, jak by bylo správné se zachovat, ale také své rozhodnutí odůvodnit.

Objasněte role výchovných prostředí (rodina, škola, sportovní skupina...) v procesu morálního vývoje.

MRAVNÍ VÝVOJ A ŠKOLA

Předkonvenční morálka – mladší školní věk

- Normy jsou dány autoritou, jejich respektování je touto autoritou kontrolováno. Dítě s požadavky autority nepolemizuje. „**Morální realismus**“ – mladší školní věk – vyjadřuje skutečnost, že normy jsou objektivně dané, dítě je nezpochybňuje: „musím se učit, protože maminka to chce. Když mám dobrou známku, maminka je ráda.“ Normy jsou interpretovány egocentricky. Dítě se koncentruje na vlastní uspokojení – cílem je získat odměnu a vyhnout se trestu. Morálka v mladším školním věku je rigidní – málo flexibilní. První diferenciací významu norem se týká vztahu k vrstevníkům a autoritám. Špatné chování vůči vrstevníkům je chápáno jako menší přečin než vůči autoritě. Pozor – školák musí být nejen vyspělý, aby chápal různý význam norem, musí ale také dosáhnout určité úrovně sebeovládání – schopnost odložit aktuální uspokojení.

Fáze konvenční morálky - střední školní věk

- Pravidla jsou dána institucionálně, jejich platnost není zpochybňována. Objevují se paralelní normy dané skupinou. Hlavní odměnou se stává pozitivní ocenění a vyhnout se negativnímu hodnocení. Potřeba jistoty a bezpečí je saturována uspokojivým hodnocením druhými. Tzv. „morálka hodného dítěte“ - postupně dochází k zvnitřňování některých norem- regulace pocitu viny. Důraz je kladen na rovnost požadavků i hodnocení – „rovnostářský fanatismus“ – dítě chápe jako nespravedlnost, jsou-li kladeny jiné požadavky na něj a na znevýhodněného spolužáka (problém s integrací). Počínající emancipace vůči autoritě se projevuje stanovením a respektováním vlastních vrstevnických norem, dítě diferencuje různé normativní systémy.

Fáze generalizující morálky – starší školní věk

- Dochází ke změně vztahu k normám. Dospívající rád polemizuje o jejich obsahu a platnosti, hledá nějaký „lepší, spravedlivější“ systém. Hovoříme o tzv. „morálce spravedlnosti“ a „stanovisku rovnosti“ – je kladen stejný důraz na dodržování norem bez ohledu na to, zda jede o autoritu nebo vrstevníka. Věk dospívání sebou často nese určitý generalizovaný negativismus a radikalismus – konflikty mezi učiteli a žáky. Schopnost chápat obecné mravní normy závisí na vývoji poznávacích procesů a současně na schopnosti řídit podle nich své chování (emoční stabilita...). Dále závisí na postoji ke škole, sociální inteligenci, rodinných vzorech...

Na rozvoji morálního usuzování se podílí i výchova. Usuzuje, že děti, které mají od narození pravidelný biorytmus jsou přizpůsobivé a mají dobrou náladu, což u dospělých vyvolává přívětivé reakce na ně samé. Tyto děti jsou tak podpořeny pozitivním hodnocením, a to podporuje i rozvoj pozitivních znaků daného dítěte. U dětí bez biorytmu, které jsou nepřizpůsobivé, nemají režim ani dobrou náladu se zpevňuje spíše negativní reakce dospělých na ně. Dospělí s nimi nechtějí být tak v častém kontaktu a jejich postoj k nim je spíše negativní.

Je nutné dítě vést k rozvoji morálních aspektů již od raného dětství nejen za přispění rodiny, ale i dalších důležitých autorit v jeho životě, kam se řadí především učitelé a vychovatelé. V rámci rozvoje morálních aspektů osobnosti se utváří svědomí, charakter i utváření postojů především formou sociálního učení a napodobování vzorů. Dítě nejdříve napodobuje právě vzory nejbližší rodiny, učitelů a až poté na něj mají vliv vrstevníci. Největší vliv na rozvoj morálních stránek dítěte ve školském prostředí mohou mít především učitelé na prvním stupni. Na druhém stupni si žák osvojuje morální normy na základě vlastního vědomí a hlavní roli zde hrají spolužáci a vrstevníci. Učitel zde již sice nehraje zásadní roli, avšak i tam pomáhá k dalšímu rozvoji osobnosti a sebepojetí dítěte. Rodiče a škola by na rozvoji dítěte měli pracovat v součinnosti. Škola může v rozvoji morální osobnosti dítěte přispět například tím, že se bude podílet tvorbě pozitivního a otevřeného klimatu školy.

3) Kognitivní procesy v pedagogické praxi, učební a kognitivní styl

Vysvětlete pojmy kognitivní a učební styl, uveďte konkrétní příklady učebních a kognitivních stylů (např. Učební styl podle Kolbova modelu zkušenostního učení, kognitivní styl reflektující typologii C. G. Junga, styl učení reflektující svébytný způsob zpracování informací – propojení s Gardnerovou teorií mnohočetné inteligence, Koncepce závislosti – nezávislosti na poli atd.).

- Kognitivní (poznávací) procesy můžeme charakterizovat jako **děje, jejichž prostřednictvím člověk poznává svět i sám sebe**.
- Slouží ke zpracovávání informací (poznatků) z vnější a vnitřní reality – totiž k příjmu informací (vnímání), jejich ukládání, uchovávání (paměť, učení) a vyvolávání (paměť, představivost), jejich transformaci, organizaci, reorganizaci a další práci s nimi (myšlení). Také zahrnují přesouvání zaměření vědomí při práci s informacemi (pozornost) a procesy zapojené při sdělování či komunikování informací (řeč)
- **Kognitivní systém** čili soubor všech kognitivních procesů zahrnuje vnímání, paměť, učení, představivost, myšlení (a v rámci něj usuzování, posuzování, řešení problémů, rozhodování se, tvoření nových myšlenek a spolu s tím tvořivost) a také pozornost a řeč.
- **Vybrané kognitivní procesy:**

Vnímání

- Studium vnímání se zabývá integrací jednotlivých počitků do celistvých vjemů objektů okolního světa a využitím těchto vjemů při orientaci v okolí. Důležitými tématy jsou **vnímání vzdálenosti, pohybu a rozpoznávání**.

Pozornost

- Pozornost aktivuje a umožňuje **selektivní** zaměření vědomí na určité psychické procesy (a v rámci nich i kognitivní procesy). Selektivní aspekt pozornosti má důležitou adaptivní funkci, chrání jedince před zahlcením nadbytkem informací a umožňuje mu se zaměřit primárně na aktuálně relevantní informace.

Představivost (imaginace)

- Představivost neboli imaginace rozlišuje mezi pamětními a fantazijními představami. **Pamětní představy** jsou mentální reprezentace dřívějších sensoricko-vjemových a citových zážitků. **Fantazijní představy** jsou mentální reprezentace, které nejsou pouhou produkcí dříve vnímané skutečnosti, ale je v nich něco nového a pozměněného.

Paměť

- Základní stádia paměťového procesu tvoří **ukládání, uchovávání a vybavování** informací. Je možné rozlišit krátkodobou či pracovní a dlouhodobou paměť. V rámci dlouhodobé paměti pak implicitní paměť, do které řadíme procedurální paměť a priming a explicitní či deklarativní paměť, která zahrnuje sémantickou a epizodickou paměť. Důležitým tématem, které souvisí s pamětí, je zapomínání

Učení

- Učení je proces spočívající v osvojování si informací či zkušeností a v rámci toho vědomostí, dovedností, ale také určitých specifických vzorců chování. Rozlišujeme různé **druhy učení**, mezi které patří např. habituace a senzibilizace, imprinting, klasické a operantní podmiňování, komplexní učení (učení vzhledem a sociální učení – např. observační učení).

Myšlení

- Myšlení představuje komplexní kognitivní proces zahrnující vícero dílčích procesů, a sice **usuzování** či vytváření logických soudů a úsudků, **posuzování** či vytváření pravděpodobnostních úsudků, **řešení problémů, rozhodování a tvořivost** či kreativitu.

Tvořivost (kreativita)

- Tvořivost coby jednu ze složek myšlení lze široce definovat jako proces produkce myšlenek (a případně na nich založených výtvorů) které jsou jak originální, tak hodnotné. U tohoto procesu se zpravidla rozlišuje několik fází (**preparace, inkubace, iluminace a verifikace**).
- **Kognitivní styl:**
 - Způsob, jak jedinec využívá své předchozí znalosti, zkušenosti, dovednosti a přístupy v procesu učení. Kognitivní styl je vrozený a je označuje individuální vlastnosti jedince v poznávacím procesu. Pod kognitivním stylem si tedy můžeme představit určitý způsob, na základě kterého vybíráme, poznáváme, třídíme a vnímáme podněty a informace
 - Konkrétně se jedná o paměť, vnímání, představivost, myšlení, řešení problémů a rozhodování
 - Kognitivní styl je charakteristický osobním tempem a postupy, které člověk využívá v učebních situacích
 - **Kognitivní styl** se projevuje v percepčních a intelektových aktivitách žáka, při jeho studiu se tedy jedná o sledování poměrně stálého reaktivního systému, díky němuž žák poznává (do tohoto systému řadíme například paměť, řešení úkolů, percepci, představivost a myšlení). Kognitivní styl je dle většiny autorů **základem učebního stylu**
- **Styl učení:**
 - Učební styly jsou přirozené a pro jedince výhodné způsoby vstřebání, zpracování a uchování nových informací a dovedností.
 - Učební styl je tedy způsob, jakým žák nakládá s danými informacemi či pojmy, čemu dává při učení přednost, jaké má přirozené sklony – celkově jak žák vnímá a zpracovává informace.
 - **Další definice:** učební styl je určitý specifický způsob přijímání a zpracování informací, kterému dává jedinec přednost. Konkrétní učební styl se vyvíjí na základě osobnostních vlastností jedince a určuje, podle jakých charakteristik přistupuje žák (i učitel) k výukovému procesu.
 - **Nebo:** Průcha (2020) styl učení označuje jako postupy, kterým člověk při učení v určitém životním období dává přednost. Styly učení pocházejí z vrozeného základu, ale na základě životních zkušeností dochází ke změně této volby a to záměrně i náhodně.
 - To jaký styl si jedinec zvolí, vychází z osobností zralosti, motivace, úrovně inteligence, věku, pohlaví. Není to však pouze o těch vnitřních činitelích, zvolený styl může také odpovídat např. sociálnímu prostředí, ve kterém se jedinec nachází nebo na základě kontextu učení.
 - Ke vzniku stylu učení se vyjadřuje také **Kolb**, podle kterého se styly učení mění a to na základě **tří vývojových etap v životě** jedince:
 - První etapa počíná narozením jedince a končí ve věku 15 let. V této etapě dítě nabývá znalostmi a dovednostmi. Pro tuto část života je typický jeden styl učení.
 - Druhá etapa je vymezena věkem 16-40 let. V této fázi dochází ke specializaci jedince. Stěžejními body v tomto období je dokončení studia, nástup do povolání a objevování svého životního směru. Zde se již využívá více stylů učení.
 - Třetí etapa je od 40 let do konce života. V této fázi se nachází rozpor mezi pokračováním ve specializaci a integrací se světem. Jedinec zde má potřebu dohnat to, na co v předchozí etapě nebyl čas. Z pohledu stylu učení zde může docházet k jejich aktualizaci.

Propojenost kognitivního stylu a stylu učení:

- Téma týkající se spojitosti stylu kognitivního a stylu učebního je velmi diskutabilní. Názory jednotlivých autorů se ne vždy shodují. Někteří autoři tvrdí, že se oba styly překrývají, tedy mají něco společného, ale také odlišného. Jiní zastávají stanovisko, že jsou tyto termíny stejné a rozdíly nejsou nijak zásadní. Další pohled je, že kognitivní styl je termínem širším a styl učení je pojmem speciálním. A poslední názor je takový, že učební styl je širší a kognitivní styl v něm zahrnuje jednu složku.
- Mareš (1998) a další např. Dunn, Dunnová a Price (1989) na vztah mezi kognitivním a učebním styl zastávají poslední zmíněné stanovisko, tedy že jsou si tyto dva pojmy velmi blízké a to z důvodu, že

kognitivní styl je součástí učebních stylů. Tvoří jeho určitou část a je převážně vrozený. **Styl učení** je pojem širší, překračuje rámec poznání a je většinou získaný.

- U stylu učení se bavíme zejména o učení, autoregulaci, řízení, zvláštnosti obsahu, sociálním kontextu či motivaci. Úkazem pravdivosti tohoto tvrzení je, že styly učení v sobě nezahrnují jen kognitivní složku, ale také složky z non-kognitivní oblasti jako např. osobnostní, motivační nebo environmentální.
- **Učení styl podle Kolbova modelu zkušenostního učení:**
- **Kolb** rozděluje učební styly na:
 - **divergující** – zde patří žáci, kteří potřebují nejdříve získat zkušenosti a poté využít své představivosti, která tuto zkušenost podpoří. Žák dokáže chrlit nápady, má silnou představivost a je pohotový.
 - **asimilující** – do této kategorie zahrnujeme žáky, kteří touží získávat co nejvíce různých informací. Upřednostňují spíše abstraktní pojmy.
 - **konvergující** – jedná se o žáky veskrze racionální, dostanou-li úkol, velmi rychle dojdou k řešení. Aktivně experimentují. Emočně jsou žáci spíše střídmi a střízliví.
 - **akomodující** – žáci se velmi dobře přizpůsobují, reagují a adaptují se na změny. Jsou opakem žáků asimilátorů. Mají tendenci riskovat a k řešení problémů rádi využívají metodu pokus-omyl

Kognitivní styl reflektující typologii C. G. Junga:

Koncepce percepční – intuitivní kognitivní styl Carla G. Junga

- Tato koncepce vychází z rozlišení čtyř **základních psychických funkcí** (myšlení, cítění, vnímání a intuice). Intuice a vnímání (percepce) patří mezi **iracionální funkce**, protože obcházejí rozum, nepracují s úsudky, ale pouze s vjemy, které nejsou dále hodnoceny. Intuice je chápána jako opak percepce. Na základě této typologie je možné rozlišit dva kognitivní styl, který upřednostňuje vnímání a kognitivní styl, který upřednostňuje intuici.
- **Percepční kognitivní styl** je charakteristický uchováváním informací ve všech detailech, ale bez postižení souvislostí mezi nimi.
- **Intuitivní kognitivní styl** naopak pomíjí jednotlivosti, ale snadno a rychle postřehne vztahy a souvislosti.

Styl učení reflektující svébytný způsob zpracování informací – propojení s Gardnerovou teorií mnohočetné inteligence:

• VERBÁLNÍ – JAZYKOVÁ

- Tento typ je velmi důležitý především pro školu, kde tvoří celých osmdesát procent šance na úspěch. Bez tohoto nadání se stává škola bolestivou a frustrující. Zástupci této skupiny rádi čtou, píšou a luští křížovky a hádanky. Není pro ně problémem používání fantazie pro vymýšlení různých příběhů a mají v oblíbě nesmyslné rýmy a jazykolamy.

• LOGICKO - MATEMATICKÁ

- Základní funkcí tohoto typu je chápání okolního prostředí jako světa čísel a znaků, vyznačuje se snahou o věčné konfrontace se světem předmětů, jejich přerovnávání, odhadování jejich množství. Vše je uspořádáno ve vztahu k číselným operacím. Tento typ se projevuje velmi brzo, nad smyslově - pohybovou oblastí má převahu čistá abstrakce, logika a věda. Děti nadané tímto typem počítají aritmetické příklady rychle z hlavy, dávají otázky - Kde končí svět? Kdy začal čas? Rádi hrají logické hry, milují strategii a vymýšlejí různé experimenty.

• PROSTOROVÁ

- Podstatou je schopnost představy čehokoliv. Je zde schopnost přesného vnímání vizuální stránky světa, a tento vjem si kdykoliv vybavit i bez pomoci příslušného fyzického podnětu. Spolu s jazykovou inteligencí tvoří důležitou složku inteligence určenou pro zapamatování a vnímání problémů. Pro lidi s tímto typem je důležitější než psané slovo či vzorec přesná prostorová představa. Děti takto nadané tráví volný čas uměleckými aktivitami, mají zrakové představy při

přemýšlení a snadno se orientují v mapách a schématech. Dokážou kreslit přesné podoby věcí nebo lidí a je u nich časté denní snění.

- **HUDEBNÍ**

- Je to typ projevující se ze všech ostatních nejdříve a je od nich nejvíce oddělen. Zahrnuje schopnost zvládnout intonaci, melodii, rytmus, tóny a skladbu. Dokáže vykompenzovat slabší jazykovou paměť přeložením řeči do rytmických vzorců. Je pro ně těžce stravitelné monotónní vykládání. Takto nadané děti hrají na hudební nástroj, pamatují si melodie písní, potřebují hudbu pro učení a zpívají si pro sebe.

- **TĚLESNĚ - POHYBOVÁ (KINESTETICKÁ)**

- Je schopností vysoce ovládat pohyby těla, tělo používat jako sebevyjádření, dokázat obratně ovládat předměty vyžadující cit. Děti se projevují vynikáním při soutěžích zaměřených na sport, neustále se pohybují a nevydrží chvíli v klidu. Rády provozují nejrůznější sportovní aktivity a dovedně napodobují mimiku, gesta a pohyby ostatních lidí.

- **INTRAPERSONÁLNÍ**

- Oba tyto typy jsou mnohem pestřejší a také více závisí na kultuře než předchozí typy. Důležitost těchto typů se projevuje v dobách války, utlačování, hospodářské krize a katastrof. V tyto období se musí řešit události, které jsou neopakovatelné a vyžadují činy. Intrapersonální inteligence představuje schopnost zkoumat a poznat vlastní já, své pocity, nutnost porovnávat tlak okolních lidí se svým rozhodujícím jednáním. Za každé situace usměrňovat své pocity a vystupování nebo rozhodování. Děti se projevují silnou nezávislostí, silnou vůlí, vždy mají vyhraněné názory, jdou cestou vlastního stylu a rádi jsou sami.

- **INTERPERSONÁLNÍ**

- Představuje schopnost vnímat pocity jiných lidí, rozlišovat jejich nálady, temperamenty, cíle a záměry. Je zde schopnost podle svých potřeb ovlivnit skupinu lidí, stávat se přirozenými vůdci. U dětí se projevuje velkým množstvím přátel, působí jako rodinní usmířovatelé a mají velké množství mimoškolních aktivit.

- **PŘÍRODNÍ**

- Schopnost vnímat přírodu a související informace k přirozenému prostředí. "Naturalisti" se učí nejlépe, když předmět zahrnuje sbírání a analyzování nebo je blízko příbuzný něčemu v přírodě. Naučí se a pochopí více přes „Bytí venku“ nebo v kinestetické podobě. Povolání, s touto inteligencí: vědci, naturalisti, ochránci přírody, zahradníci, farmáři apod.
- **tady tu přírodní inteligenci, už jsem četla několikrát v mnoha zdrojích, ale úplně primárně Gardner stanovil 7 druhů inteligence, všechny výše zmíněné, přírodní je 8. takže to tak buď podat, nebo ji neříkat, pokud se nezeptají.**

Koncepce závislosti – nezávislosti

- Jednodimenzionální koncepce

Koncepce závislosti – nezávislosti na poli Hermana A. Witkina

- Tato koncepce je ovlivněna tvarovou psychologií a zájmem o odlišnosti v procesu percepce vnějšího světa. Podstatou koncepce jsou **způsoby, jakými člověk reaguje na změnu své polohy ve vztahu ke gravitaci a na odchylky vertikál** (např. reakce na obraz visící na stěně šikmo). Tyto faktory pomáhají určovat dva systémy – vnitřní smysl pro tíži a rovnováhu (statické vestibulární ústrojí) a vizuální porovnání figury a pozadí v podnětovém poli. Každý jedinec podle této koncepce upřednostňuje jeden z těchto systémů. Tuto preferenci lze zjistit metodikou zahrnující test vložených figur, zkoušku s tyčí a test přizpůsobování těla.

- **Jedinci závislí na poli** preferují vizuální systém, okolí vnímají jako celek, a proto potřebují delší čas k identifikaci signálů. Vykazují globální percepční činnost, mají menší analytickou a tvůrčí schopnost, jsou spíše konformní, konvenční, sociabilní, ale méně samostatní.
- **Jedinci nezávislí na poli** preferují systém statického vestibulárního ústrojí, daří se jim rychleji vyčlenit figuru z pozadí. Vykazují členěnou, strukturovanou percepční činnost – tzn., že jednotlivé prvky v prostředí mají tendenci vnímat jako zřetelněji oddělené části. Podávají vyšší výkony při řešení obtížných problémů, spíše se vymykají společenským konvencím, jsou samostatnější v rozhodování, ale v extrémních případech jsou osamělí, úzkostnější, asociální.
- Závislost na poli je častější u žen a dětí, nezávislost naopak u mužů a dospělých

V zadání je atd., takže přidávám ještě další pojetí a dělení pro kognitivní styl a styl učení:

Kognitivní styl:

Koncepce reflexivnost – impulzivita Jeroma Kagana

- Tato koncepce **vychází z kategorizačního chování dětí**, její podstatou je individuálně odlišný způsob zpracování kognitivního problému. Při řešení kognitivního problému byla pozorována individuálně odlišná latentní doba nutná k identifikaci předlohy v sérii podobných obrazců a individuálně odlišná přesnost identifikace.
- Výkon **reflexivních jedinců** je spíše pomalý a přesný. Je charakteristický promyšlením a pečlivou volbou z více alternativ.
- **Impulzivní jedinci** jsou spíše rychlí a nepřesní. Typická je spontánní, přímá, rychlá, téměř libovolná volba prvního řešení. Impulzivní jedinci mívají potíže se čtením, častěji se u nich objevuje hyperaktivita a stavy mentální retardace

Koncepce uhlazování - vyostřování George S. Kleina

- Tato koncepce vznikla na základě výsledků výzkumu percepce obrazců. Sada čtverců různé velikosti byla prezentována tak, že při každé následující prezentaci byl vynechán nejmenší obrazec a místo něj přidán další větší. Úkolem probandů bylo posuzovat velikost vnímaných čtverců. Část probandů významné rozdíly ve velikosti čtverců nenacházela, čtverce posuzovali v rámci původních rozměrů a ignorovali zvětšování (později nazváni „uhlazovači“). Druhá část probandů považovala rozdíly ve velikosti obrazců za větší, než ve skutečnosti byly (později nazváni „vyostřovači“)
- **Uhlazovači (levelers)** mají tendenci k **akcentování až přeceňování minulé zkušenosti**, nevnímají drobné rozdíly, ignorují změny. Jsou konzervativní a mají tendenci ke splývání s podobnou minulou zkušeností.
- **Vyostřovači (sharpeners)** mají tendenci k **akcentování a zveličování rozdílů a změn**. Věnují pozornost detailům. Jsou flexibilní a vstřícní ke změnám.

Stylы učení:

- Další významnou představitelkou výzkumu učebních stylů je **McCarthyová**, která učební styly spojila do souvislosti s temperamentem žáka na:
 - **dynamický styl** – žák dává přednost učení se pomocí metody pokus-omyl (je pojen se sangvinistickým či cholerickým temperamentem),
 - **praktický styl** – žák má v oblibě praktické činnosti,
 - **imaginativní styl** – žák má v oblibě diskuze, práce ve skupinách, hovory o pocitech a myšlenkách
 - **analytický styl** – žák se zajímá o detaily, fakta a sekvenční postupy
- Další typologie z rozdělení na základě smyslů (VAK a VARK) a na rozdělení dle pravé či levé hemisféry.

Učení se smysly (VAK a VARK)

- Autory tohoto modelu jsou **Fleming a Mills** (1992).
- Jedná se o nejznámější a v zahraničí nejvyužívanější model učebních stylů, který vychází z popisu způsobu, jakým lidé informace získávají, a to jsou:
 - **vizuální preference** – žákům vyhovuje spíše obrázkový učební materiál (mapy, grafy, fotky atd). Žáci si dělají podrobné výpisky a dobře se učí z knih, zdá se, že mají fotografickou paměť, neboť si pamatují místa, kde daný text v materiálu byl umístěn.
 - **auditivní preference** – těmto žákům vyhovuje spíše se učit poslechem přednášek či diskuzemi. Nejlépe se jim učí čtením nahlas či z nahrávek, zároveň umí velmi dobře výklad vysvětlit svým spolužákům. Většinou bývají nadaní v učení se cizích jazyků.
 - **kinestetická preference** – tito žáci se učí pomocí hmatu či za chůze. Vynikají ve vědních oborech či jsou zruční, ovšem potřebují si dělat přestávky na protáhnutí se.
 - **čtení/psaní** – žákům vyhovuje si dělat poznámky a shrnutí z přečteného, vyhledávají učebnice, popisují obrázky.
- Fleming navázal na model **VAK**, do nějž patří typ vizuální, auditivní a kinestetický, který rozšířil o typ čtení/psaní.

4) Osobnost učitele a žáka v pedagogickém procesu

Zhodnoťte, jakým způsobem se mohou osobnostní charakteristiky jednotlivých aktérů pedagogického procesu odrážet v procesu učení, v rámci učebního a vyučovacího stylu (Eysenckova typologie, Jungovo pojetí osobnosti, Big Five, Transakčně analytický model osobnosti).

OSOBNOST

= člověk jako psychologický celek

= komplex vzájemně propojených psychických a fyzických funkcí

ZNAKY OSOBNOSTI:

1) Celistvost

- Osobnost je komplexní, tj. obsahuje všechny vlastnosti, rysy a charakteristiky

2) Potenciály (možnosti)

3) Stálost, proměnlivost, vývoj

- Osobnost v čase se proměňuje, vědomí kontinuity je zachováno

4) Vědomí a nevědomí

- a) Vědomí: obsah mysli, který si člověk dokáže vybavit, umožňuje jedinci uvědomovat si sám sebe a diferencovat své já od okolí
- b) Nevědomí: Individuální nevědomí: S. Freud – temná část osobnosti, obsahuje kulturně a sociálně neakceptovatelné potřeby, motivy, skrytá přání, traumatické zážitky, různé dětské zážitky, agrese, sexualita

5) Individuálnost („JÁSTVÍ“)

- Základní komponenty tvořící JÁ: materiální JÁ (tělo, oděv, byt, auto...) a sociální JÁ (sociální vztahy, uznání od přátel), duchovní JÁ (vnitřní zkušenost, schopnosti, hodnoty, ideály)

Psychologie osobnosti

- Zabývá se, jak se od sebe lidé navzájem liší a podobají ve svém chování a prožívání, vysvětluje proč tomu tak je, zakladatelem je J. V. Allport

Procesy utváření a vývoje osobnosti

- Biologické zrání organismu a psychologické učení, vývoj určený dědičností a působením vnějších vlivů se uskutečňuje prostřednictvím zrání a učení, dynamika vývoje je podmíněna interakcí mezi zráním a učením.

Zrání

- Postupnost rozvojových a zánikových změn ve stavbě a funkci organismu. Rychlost, rovnoměrnost a dosažená úroveň je u každého jiná, hl. úlohu v utváření osobnosti má dozrávání nervové a hormonální soustavy, i když je program zrání dán geneticky, podílí se na realizaci i vnější podmínky. Zrání určuje předpoklady pro efektivní učení.

Učení

- Má největší význam na utváření osobnosti, základní mechanismy: proces zpevňování, nápodoby, vhledu. Proces učení je předurčen genetickým programem, projevuje se zákonitou posloupností určitých změn, které lze chápat i jako stav připravenosti k dalšímu rozvoji. Učení=zkušenost, patří sem vlivy prostředí, rodina, škola,... Výsledky učení nemají trvalý charakter, na rozdíl od zrání, které je nevratné, mohou být výsledky učení ovlivňovány novými zkušenostmi.

GENEZE OSOBNOSTI (jak osobnost vzniká, jak se vyvíjí)

- Osobností se člověk nerodí, ale stává se jí v době, kdy se u něho tvoří specifická organizace a fungování psychiky
- Geneze osobnosti je spojena se vznikem JÁ
- V utváření osobnosti se uplatňuje proces sociálního učení a vývojově se zdůrazňují individuální zvláštnosti osobnosti
- Vývoj směřuje k určitému stupni psychosociální zralosti

Dynamika osobnosti: (vnitřní činitelé chování)

- Síly, které hýbou osobností, určují její chování, bývá vztahována ke konceptu motivace nebo temperamentu, pojednává o motivačních dispozicích osobnosti (motivy jsou chápány jako základní funkční prvky dynamiky osobnosti)

Struktura osobnosti (její vnitřní uspořádání)

- Relativně stálé upořádání a chování celku, za strukturu považujeme psychické vlastnosti osobnosti

PSYCHICKÉ VLASTNOSTI OSOBNOSTI UČITELE

Motivace

= prvotní hnací silou člověka

- Potřeba seberealizace, uznání, aby učitel zaujal, musí mít kladný vztah k tomu, co učí, ovlivňuje postoj a motivaci žáků ke vzdělání
- Opak: vyhořelý učitel, viz syndrom vyhoření (uvedeno níže)
- Učitele může silně motivovat identifikace s modulem výborného učitele, kterého zažil sám jako student/žák

Schopnosti a dovednosti

= schopnosti a dovednosti jsou předpokladem pro správné vykonávání činnosti (schopnosti: intelektové, neuromotorické, umělecké, sociální). U učitele jsou důležitými dovednostmi: komunikační, diagnostické, organizační, didaktické, důležitá je i kreativita (tvořivost)

Temperament

- Ovlivňuje pracovní výkony a atmosféru ve třídě, je dán biologicky
- Klasické dělení temperamentu (San., Chol., Mel., Fleg.)
- Nevhodnými kandidáty na učitelskou profesi jsou osoby introvertní s vyšší mírou lability
- Extrovert lépe zvládá velké množství podnětů a hluk

CHARAKTER

- charakterem budeme rozumět určité charakteristiky jedince ať pozitivní nebo negativní, spočívá v jeho osobní morálce a vztahu k etickým normám
- charakter je soustava vlastností, které souvisí s morálkou jedince (mravní principy, zásady, hodnoty, přesvědčení, které se pak projevuje v mravní stránce chování)

Charakter se projevuje v **POSTOJÍCH** a ve **VZTAZÍCH** jedince k důležitým skutečnostem:

- vztah k sobě samému** - ješitnost, ctižádostivost, čestnost, sebekontrola, sebeúcta,
- vztah k druhým lidem** (ke společnosti) - dobrosrdečnost, slušnost, pozornost, lakota, povýšenost, kooperativnost, slušnost, úcta, tolerantnost, kladný či záporný vztah k lidem
- vztah k práci** (pracovní char. vlastnosti) - postoj k práci: svědomitost, smysl pro povinnost, zodpovědnost + způsob práce: důkladnost, dochvilnost x nepořádnost, povrchnost,
- vztah k hodnotám** - materiálním (hmotným) i duchovním:
 - vztah k morálce: charakterovost, zásadovost, pevnost, spolehlivost, disciplinovanost
 - vztah k životnímu prostředí, ke zvířatům, přírodě
- k životu vůbec** = světonázorové char. vlast. životní optimismus x pesimismus, fanatismus,
- vztah k věcem, penězům**

„Za peníze, které nemáme, kupujeme to, co nepotřebujeme, a děláme to proto, abychom se imponovali lidem, které nemáme rádi“

Jednotlivé složky charakteru:

Charakter - není vrozený, utváří se především v předškolním věku (začíná až kolem 3 let - období sebeuvědomování, spojeno s negativismem, 80% do 8 let) v procesu zvaném **Interiorizace (zvnitřnění)** - přijetí vnějších požadavků za své vnitřní přesvědčení

Exteriorizace mravního principu

Na utváření charakteru má **vliv prostředí**, ve kterém je rozhodující:

- **rodina, škola** - učitelé, **rodiče a učitelé působí více svým jednáním a vlastní charakterovou zralostí než slovy a vědomostmi !!!** (procesy socializace = nápodoba, identifikace a přímé posilování odměnou a trestem)

+ **skupina vrstevníků + média**

+ **vlastní sebevýchova** (nejdůležitější část výchovy každého člověka je tak, kterou si dal sám)

„Ideální učitel“

kritéria tří druhů vlastností

- osobnostní vlastnosti (charakterové, temperamentové,...)
- didaktické dovednosti (odbornost, schopnost výkladu,...)
- pedagogicko-psychologické charakteristiky (vztah k žákům, hodnocení,...)
- děti žádají, přísnějšího učitele, ale zároveň, který je má rád a u kterého cítí, že mu na nich záleží, žádají zájmovou výuku (kázeň), smysl pro humor, sebevědomé vystupování, přátelský, spravedlivý, umí naučit a nezesměšňuje, preferují učitele, který je přiměřeně dominantní, má dobrou kázeň a udrží klid a pořádek

Role učitele

(role=vnější veřejný projev psychiky člověka)

- role učitele se mění – zprostředkovatel vědomostí, dovedností, podněcovatel vnitřních motivačních zdrojů žáka, pomahač,...

Funkce učitele

- usměrňování osvojovacího procesu – posilování samostatnosti
- inspirace – motivace žáků, rozvíjení jejich učebních potřeb
- zprostředkování poznatků, zkušeností, dovedností
- kontrolní a hodnotící funkce
- kooperativní funkce – sjednocení výchovných vlivů
- poradenská funkce – rodiče, výchovní poradci
- regulativní funkce – usměrňuje vývoj žáků,...

Rysy osobnosti učitele

- kreativita
- zásadový morální postoj – demokracie, kladný vztah k práci
- pedagogický optimismus – přesvědčení o účinnosti pedagogické práce
- pedagogický takt – v jednání s žáky, sebeovládání
- pedagogický klid – schopnost pracovat soustředěně, trpělivost
- pedagogické zaujetí – aktivní přístup
- hluboký přístup k žákům – snaha pochopit žáky
- přísná spravedlnost

STRUKTURA OSOBNOSTI A ROLE ŽÁKA V PEDAGOGICKÉM PROCESU

Tři nejdůležitější faktory vývoje:

- A) Dědičnost
- B) Prostředí
- C) Výchova

Dynamika geneze osobnosti žáka

Období mladšího školního věku 6-11 let

Tělesný a pohybový vývoj: Osifikace kostí není ještě ukončena (pozor na silové cvičení). Rovnoměrný nárůst celkové výkonnosti. Rychlý rozvoj rychlosti a obratnosti.

Sociální a emocionální vývoj: Vliv vstupu dítěte do školy. Důležité období socializace. Obliba soutěží. Družení do malých skupinek (s utajenou a podivuhodnou symbolikou), kamarádství.

Rozumový vývoj: Dítě je psychicky i fyzicky připraveno k osvojování vědomostí i dovedností. Schopnost abstrakce ještě malá. Rozvoj paměti a představivosti. Vývoj myšlení se začíná stádiem konkrétních operací. Vlastnosti osobnosti nejsou plně ustáleny. Soustředění pozornosti je časově omezeno – nutno činnosti střídát.

Souhrn: Vývoj dítěte je po všech stránkách rovnoměrný. Děti jsou optimistické, mají zájem o vše konkrétní, jsou snadno ovladatelné, vhodná doba na výchovu od spontánnosti k systematické sportovní přípravě, osvojování morálních norem, hygieny, pravidelnosti, abstraktního myšlení,...

Období staršího školního věku 11-15 let

Tělesný a pohybový vývoj: výrazná změna růstu (výška-váha). Celkový nerovnoměrný vývoj projevující se neobratností.

Sociální a emocionální vývoj: vytvoření nové sociální situace (snaha o odlišení, uzavírání se do sebe, vyhýbání se sociálním kontaktům, možná i zvýšená agresivita). Snaha o stálou změnu. Výrazně se prohlubuje i citová sféra.

Rozumový vývoj: pokračuje k celkové mentální zralosti, roste schopnost porozumět racionálnímu zdůvodňování, rozvoj abstraktního myšlení. Vznik intelektuálních zálib.

Souhrn: formuje se vztah k volnočasovým aktivitám - například ke sportu, které jim mohou přinést silné uspokojení. Výchovné zásahy pedagoga omezovat na minimum. Fixace např. na sportovní činnost pomáhá překlenout toto rozporuplné období.

Adolescence 15-18, 20 let

Tělesný a pohybový vývoj: dosažení plného rozvoje výkonnosti srdce, plic, zesílení kostí, šlach a svalů. Rozvoj všech pohyb. Schopností (rychlost, obratnost, později síla a vytrvalost)

Sociální a emocionální vývoj: potíže spíše v psychice, (ani dítě, ani dospělý). Touha po prosazení se. Smysl pro pravdu, svobodu, čest, právo a spravedlnost bývá výhradně nekompromisní.

Rozumový vývoj: plný rozvoj abstraktního myšlení, logického uvažování, analýzy a syntézy, chápání pojmů.

Souhrn: obtíže především s chlapci. Nepůsobí formální autorita, imponuje vzdělaná, společensky a kulturně činná osobnost. Nutný je pedagogický takt s přiměřenou tolerancí. Začátek vrcholových výkonů nejen ve sportu.

Role žáka

Školní třída = sociální skupina, v níž se diferencují určité pozice žáků, žák buď stoupá, nebo klesá na pomyslném žebříčku třídní hierarchie, pozice žáka je výsledkem socio-emocionálních postojů ostatních k němu. Takové postavení se obvykle mění a to proto, že je závislé na řadě vnějších a vnitřních faktorů

Vnější faktory:

- Postoj třídy, postoj učitele k žákovi, zdravotní stav, rodinné zázemí, předchozí zkušenosti a očekávání, vnější fyzický vzhled

Vnitřní faktory:

- Emoční inteligence žáka, sebedůvěra a zdravé sebevědomí, aktivita a angažovanost pro třídu, studijní úspěšnost, inteligence, adaptabilita, komunikativnost, sociální zralost a schopnost navazovat kontakty

SCHINDLEROVO DĚLENÍ SOC. ROLÍ

Pozice ALFA

- Neformální vůdce skupiny, nejaktivnější a nejvíce ovlivňuje průběh práce, třídě imponuje vůdcovským chováním, skupinou je akceptován, snadno se seznamuje s dalšími žáky školy, kolektiv třídy jej chrání, ve třídě 2-3 pozice alfa, pozor na jejich vzájemný vztah, pozornosti pedagoga většinou unikají.

Pozice BETA (vědátor)

- Třída se k nim staví jako k expertům, často bývají odsuzováni: „je šprt“, „pořád se jen učí“, velké množství z nich jsou introverti, často fixováni očima s nadějí, že napoví, opisují se od nich úkoly

Pozice GAMA (většina dětí)

- Nejméně nápadní spolužáci, pasivní, ale přizpůsobiví, nemají rádi změny, obvykle nenaplněné ambice (někdy žálí na ALFY)

Pozice OMEGA

- Jedinec, který se dostatečně neidentifikuje se třídou, vymyká se, zůstává na periferii třídy, může se stát terčem agrese

PSYCHOLOGICKÁ TYPOLOGIE OSOBNOSTI PODLE JUNGA

- Tato typologie dnes už také patří ke klasice – vychází z toho, zda je člověk orientovaný spíš na vnější nebo vnitřní svět.

Základní zaměření osobnosti

- Směr naší energie: **INTROVERZE a EXTRAVERZE**

- Introverze není ostýchavost a extraverze není komunikativnost!

- Introverti čerpají energii sami se sebou x extroverti s druhými lidmi

- **Extrovert**, tedy ven obrácená osoba, se zaměřuje na podněty zvenčí – jedná se o otevřenou a praktickou bytost, která umí pracovat s realitou i lidmi, je společenská, zábavná a přizpůsobivá, nemá strach z budoucnosti.
- **Introvert** soustředí veškerou svou pozornost na svůj vnitřní svět – jedná se o tvora věřícího spíš svým subjektivním pocitům než objektivnímu názoru, o někoho, kdo je příliš uzavřený na to, aby zářil ve společnosti. Hůř se mu komunikuje, raději se drží v pozadí, má problémy s přizpůsobivostí, často je až moc podezíravý a opatrný. Před nepříjemnostmi většinou utíká, útěchu hledá v minulosti a ve „starých dobrých“ časech.

Psychické funkce

- Příjem informací: **SMYSLY a INTUICE**

- **Smyslový typ** – žije současností, upřednostňuje fakta a daný stav věcí
- **Intuitivní typ** – žije budoucností, upřednostňuje přemýšlení, teoretizování a fantazii, rád se ptá „proč?“
- Jedná se o dva póly, kdy se člověk pohybuje mezi nimi.

- Rozhodování: **MYŠLENÍ a CÍTĚNÍ**

- **Myšlenkový typ** – rozhodovací proces se jeví jako logický bez osobní angažovanosti a ohledu k potřebám druhé strany, raději pracují s čísly a daty, než s pocity jiných lidí
- **Citový typ** – v procesu rozhodování hrají roli pocity druhých, bere ohled na vztahy

Základní zaměření osobnosti

- Jak si organizujeme život – **USUZOVÁNÍ (racionalita) a VNÍMÁNÍ (iracionalita)**

- **Typ s převahou usuzování** – sklon k dokončování a dotahování věcí do konce, své činnosti plánuje a své plány téměř vždy dodrží
- **Typ s převahou vnímání** – své plány neustále mění, rozhodnutí činí pod tlakem termínu

- většinou jde ale o dost zkreslený výsledek – neexistuje totiž úplně „čistý“ typ.

Typ	Zastoupení v populaci*	Preference a přístupy
Extrovert	60%	přímá zkušenost, skupinová práce, získává informace z různých zdrojů, okamžité řešení úkolů
Introvert	40%	klidná, samostatná práce, přemýšlivý, preference čtení, poslech, získání zkušenosti od ostatních před úkolem
Intuitivní typ	35%	kratší časové úseky upřednostněné před delšími úkoly, teoretizace a přemýšlení, vítání úkolů, pojmání problémů více komplexně než detailně
Smyslový typ	65%	praktická aplikace, zdůvodnění, využití zkušeností a běžných postupů pro řešení, preference příkladů
Myšlenkový typ	55% mužů 35% žen	logika a systemizované postupy, důkazy a plně vysvětlené důvody
Citový typ	45% mužů 65% žen	zájem o pocity ostatních, práce ve skupině, nadšení, rozhodování se na bázi aktuálního pocitu
Typ s převahou usuzování (racionalní)	45%	odmítání nejasna až tajemna, přímá rozhodnutí, organizace, pravidla, silné argumenty
Typ s převahou vnímání (iracionalní)	55%	impulsivní, zvědavý, odkládá rozhodnutí, flexibilní a snadná adaptuje na nové situace

Extraverze a introverze: Jak žáci získávají energii k učení

Extravertní žáci pravděpodobně:	Introvertní žáci pravděpodobně:
• mluví hlasitěji a pohybují se více než introvertní žáci; • zapomínají své odpovědi již ve chvíli, kdy se přihlásí, potřebují myslet tím, že mluví; • pracují efektivněji, pokud jim dovolíte si při práci potichu povídat nebo pracovat ve skupině; • ve svém volném čase preferují různé činnosti před četbou; • říkají ihned (reakce, pocity, myšlenky), co si myslí nebo co jim právě probíhá hlavou; • raději hned zkoušejí, jak věci dělat, než by si přečetli co a jak; • nevadí jim přerušování jejich práce.	• jsou pomalejší v reakci na otázky při skupinových diskusích (pokud téma diskuse neznají dopředu); • preferují čtení a psaní před diskusemi; • dávají přednost samostatné práci nebo spolupráci s partnerem, kterého si mohli sami vybrat; • po položení otázky, i když jde jen o komunikaci s učitelem či spolužákem, potřebují delší dobu přemýšlet, než odpovědět; • vnitřní reakce, pocity a myšlenky nesdělují, dokud se na ně nezeptáme; • raději získávají informace o tom, co by se mělo dělat, než by činnost zkoušeli přímo; • vadí jim přerušování činnosti.

Chyby, kterých se dopouštíme ve výchově...

... u introvertních dětí

- ☐ Nerespektujeme potřebu odpočinku
 - Běž ven, proč sedíš doma, nebudeš mít kamarády...
- ☐ Nutíme do extravertního chování
 - Prosad' se, ozvi se, musíš se otkrat...
- ☐ Vyčítáme jim, že „nám nic neřeknou“
 - Pokud se nezeptáme, nemůžeme čekat spontánní aktivitu
- ☐ Skáčíme jim do řeči
- ☐ Nerespektujeme individuální prostor dítěte

... u extravertních dětí

- ☐ Bereme vážně, vše co řeknou
- ☐ Káráme je za skákání do řeči...
- ☐ Nutíme je, aby trávily čas o samotě, mlčely, byly „v klidu“
 - Nemůžeš tu pusu už konečně zavřít?
- ☐ Nebereme v úvahu, že jsou bombardováni podněty zvnějšku
 - Pro plnění důležitého úkolu je třeba zajistit klid, i když nevypadá, že to dítě potřebuje.

Smysly a intuice: Jaké informace žáci nejdříve přijímají

Smysloví žáci pravděpodobně:	Intuitivní žáci pravděpodobně:
• přerušují učitele při zadávání instrukcí - ptají se na údaje, které by jim sdělil později, kdyby počkali, dožadují se hned upřesňujících informací; • při řešení problémových úloh a projektových úkolů nepřinášejí mnoho nápadů a návrhů; • dožadují se dalších příkladů - nevyhovují jim nejasná očekávání; • učí se lépe při praktických a názorných činnostech než z knih; • kladou otázky typu: "A toto se skutečně stalo?"	• začínají obvykle pracovat před tím, než učitel ukončí slovní instrukci k úkolu, nebo si nepřečtou písemné zadání; • přicházejí s tak neobvyklými a komplexními řešeními problémových úloh a projektů, že někdy není možné je realizovat; • dělají chyby z nepozornosti; • ptají se, zda si mohou změnit zadání; • užívají si, když mohou maximálně zapojit svou představivost a vymýšlet nerealistická řešení problémových úloh.

Chyby, kterých se dopouštíme ve výchově...

... u smyslových dětí

- ☐ Nerespektujeme jejich potřebu opírat se o fakta a dosavadní zkušenosti
- ☐ Nejasně formulujeme svá sdělení

... u intuitivních dětí

- ☐ Nemáme pochopení pro jejich nápady
- ☐ Bagatelizujeme jejich představy a myšlenky
- ☐ Nerespektujeme rozpracovanost jejich „projektů“
- ☐ Vyžadujeme po nich rutinu a opakování

Myšlení a cítění: Jak se žáci rozhodují

Žáci s převahou myšlení pravděpodobně:	Žáci s převahou cítění pravděpodobně:
• rádi kritizují a hledají nedostatky; • s oblibou se ujmají úkolů, které je třeba akutně řešit; • úkoly vzdávají ve chvíli, kdy se domnívají, že je nemohou splnit s úspěchem, potřebují se cítit kompetentně, nechtějí riskovat; • jeví se, jako kdyby chtěli mít vždy poslední slovo, rádi debatují s autoritou; • mohou jim být nepříjemné projevy náklonnosti a sympatií.	• jsou viditelně zneklidnění a rozrušení smutnými příběhy nebo projevy nehezkého chování mezi žáky ve třídě; • vyhledávají slabší a utlačované a věnují se jim; • ve chvílích, když se jim zdá, že je učitel nemá rád, úkoly vzdávají; • neustále vyhledávají zpětnou vazbu a povzbuzení a ujišťují se, zda dostatečně vyhověli požadavkům; • lépe se učí v případech, kdy se úlohy vztahují k potřebám lidí, k jejich životním situacím; • jakoukoli kritiku mohou vnímat jako důkaz, že je někdo nemá rád.

Chyby, kterých se dopouštíme ve výchově...

... u dětí s převahou myšlení

- ☐ Odmítáme logicky zdůvodnit své požadavky
 - Proč to tak musí být? Protože jsem to řekl.
- ☐ Vyčítáme jim, že jsou bezohledné
 - Tyto děti mají tendenci říkat věci přímo a bez obalu.
- ☐ Chválíme je nekonkrétně
- ☐ Podléháme stereotypu, že dívky musí být „citlivé“

... u dětí s převahou cítění

- ☐ Vyčítáme jim, že „chodí kolem horké kaše“
- ☐ Nedostatečně jim poskytujeme zpětnou vazbu
 - Žádná zpětná vazba = negativní zpětná vazba
- ☐ Vyčítáme jim, že snadno podléhají názorům druhých
- ☐ Podléháme stereotypu, že chlapci mají být „tvrdí a racionální“

Usuzování a vnímání:

Jaký vztah mají žáci k učení, škole a životu obecně

Žáci s převahou usuzování pravděpodobně:	Žáci s převahou vnímání pravděpodobně:
• spěchají s prací, aby byla brzy hotová, odmítají ji upravovat; • brání se bádání a hledání v nových zdrojích informací nebo cestám pro zkoumání; • jsou rozrušení překvapivými situacemi nebo změnami v programu a naplánovaných aktivitách; • často setrvávají u svých prvních nápadů na řešení úlohy a příliš lpí na již naplánovaných postupech řešení;	• pracují, aniž by skutečně něco dokončili, např. čtou si, aniž by si dělali výpisky pro referát, chrlí nápady bez toho, aby se blížili k výběru nápadu a závěru; • přeceňují nebo podceňují dobu, kterou budou k práci potřebovat; • mají rádi překvapivé změny (např. ve školním rozvrhu); • mají zpoždění ve výběru témat, způsobů řešení projektů a strategií;

Chyby, kterých se dopouštíme ve výchově...

... u dětí s převahou usuzování (rozhodování)

- ☐ Nerespektujeme jejich potřebu jistoty a stability – potřebují plán.
- ☐ Předpokládáme, že budou umět efektivně plánovat samy od sebe.
- ☐ Nepodporujeme je v jejich snaze si věci strukturovat.

... u dětí s převahou vnímání

- ☐ Vnucujeme jim náš způsob organizování.
 - Kdyby si se nejdřív umyl... Podívej na Hanku – večer si všechno nachystá a ráno má klid.
- ☐ Vyčítáme jim, že vše dělají na poslední chvíli.
- ☐ Odsuzujeme je za nepořádek.

EYSENCKOVA TYPOLOGIE OSOBNOSTI: (HANS JURGEN EYSENCK)

- doplnil Hippokratovu teorii osobnosti o dimenzi emocionální stability (typy stabilní a labilní)

- **stabilita**, kterou lze snadno charakterizovat pomocí opačných vlastností lability.
- **labilita**, tj. náladovost, nedostatek sebeovládání a sebejistoty, nadměrná vzrušivost i na podněty menší intenzity, společenská plachost, neklid.

Schematicky jeho pojetí vypadá následovně:

	Introvert	Extrovert
Stabilní	Flegmatik	Sangvinik
Labilní	Melancholik	Cholerik

- Flegmatik (sliz a hlen) – citově stabilní introvert: pasivní, spolehlivý, klidný, ovládající se
- Melancholik (černá žluč) – citově labilní introvert: náladový, úzkostlivý, nespolečenský, tichý
- Sangvinik (krev) – citově stabilní extrovert: společenský, čilý, přístupný, vedoucí typ
- Cholerik (žluč) – citově labilní extrovert: nedůtklivý, vznětlivý, aktivní, optimistický

Někdy s tímto jménem bývá spojen i pojem **neuroticismus**: což je dimenze osobnosti, kterou můžeme určit v pásmu od neuropsychické stability (nízký neuroticismus, emoční vyrovnanost) po neuropsychickou labilitu (vysoký neuroticismus, emoční nevyrovnanost = rapl).

PĚTIFAKTOROVÝ MODEL OSOBNOSTI (VELKÁ PĚTKA – „BIG FIVE“)

- Popisný model na vysoké úrovni abstrakce, na úrovni globálních vlastností nebo rysů uvnitř hierarchicky organizované struktury osobnosti, jedná se o „mapu vlastností“ (faktorů) charakterizující daného jedince. (odpůrce tohoto modelu je Eysenck)



1. Neuroticismus N
■ Úzkostný, podrážděný, ustaraný, nesmělý, impulzivní, zranitelný
2. Extraverze E
■ Přátelský, družný, rozhodný, energický, touží po dobrodružství, schopen nadchnout druhé
3. Otevřenost vůči zkušenosti O (kulturnost)
■ Originalita, smysl pro umění, flexibilita, analytický, tolerantní
4. Přívětivost P
■ Důvěra, upřímnost, altruismus, vstřícnost, skromnost
5. Svědomitost S
■ Pořádkumilovnost, zodpovědnost, pracovitost, důslednost, rozvážnost

1. , Stabilita
Uvolněný, vyrovnaný, radostný, sebejistý, kontrolující se, nezdolný
2. Introverze
Nepřátelský, drží si odstup, nerozhodný, pomalý, vyhýbá se vzrušení, kontroluje své emoce
3. Nekulturnost
Netvořivý, necitlivý k umění, rigidní, pragmatický, dogmatický
4. Hostilita
Nedůvěra, lstivost, egoismustvrdohlavost, ješitnost
5. Nesvědomitost
Nedbalost, lehkomyšlnost, lenost, nedůslednost, zbrkllost

TRANSAKČNÍ ANALÝZA

Erich Berne (1910 - 1970)

- Účastnil se psychoanalytického výcviku u *Erica Ericsona* a *Paula Federna*.
- Lidský vývoj je výslednicí vnitřních procesů (životních úkonů) a sociální reality (kultura, společnost)
- Terapie pro elity, inteligence, sociální zázemí, jazyk.
- Transakční analýza byla dříve více dostupná.
- „*Lidé jsou ve své podstatě v pořádku takoví, jací jsou*“ – OK = Jakmile někdo něco dělá jinak, není to špatně, jen jinak.
- Každý člověk může myslet, učit se, dělat rozhodnutí, utvářet svůj osud, nést odpovědnost (nemá pevnou vůli).
- Cílem je **autonomie** = žít spontánně v blízkosti a kontaktu s druhými lidmi x bezohledný egoismus (může dělat také hloupá rozhodnutí, ale nese za ně zodpovědnost).
- Nespokojenost s psychoanalýzou, hlavně délkou její léčby, vyústila v přesvědčení, že není nutné nově přestrukturovat osobnost, ale hledat pragmaticky a postupně řešení konkrétních problémů – tedy orientovat se na cíl. Prostředkem mu byla terapeutická dohoda. Ta předpokládá odpovědnost za jeho dosažení jak na straně pacienta/klienta, tak na straně terapeuta. Je to tedy metoda stojící na rozhodnutích a vzájemných dohodách. Aby se oba (terapeut i pacient) domluvili, musí si vzájemně rozumět. Odborný jazyk musí být srozumitelný i laikovi (Berne záměrně užíval jazyk americké střední vrstvy a orientoval se na úroveň porozumění 8letého dítěte).

1. „Windows on the World“



2. uzavírání dohod a práce s dohodou

- Transakční analýza je metoda stojící na rozhodnutích a smlouvách / dohodách. „Smlouva je explicitní dvoustranné rozhodnutí o jasně definovaném způsobu jednání „ (Berne).

Jaké jsou požadavky na funkční dohodu?

- Vzájemný (explicitní) souhlas obou stran - nelze uzavírat dohodu se stranou, která o ni nemá zájem, vnucená dohoda není dohodou.
- Platná rozvaha (balance zisků a ztrát) - věnuj čas a prostor důkladnému zvážení všech alternativ na všech smluvních úrovních (viz dále).
- Kompetentnost obou partnerů (věk, rozumová zralost, střízlivost...) - s dítětem je možné uzavírat dohody, je ale třeba přizpůsobit jazyk, obsah dohody atd.
- Jednání v rámci pravidel

Úrovně dohod I.:

- **Implicitní** – skrytá, věci, o kterých se nemluví, všem jsou jasné
- **Explicitní** – otevřená, vyřčená, je to to, co položíme na stůl (lidově řečeno)

Úrovně dohod II.:

- **Administrativní** – jasné administrativní smlouvy
- **Sociální/profesní** – vztahuje se k záměrům a cílům učebního procesu, vymezuje odpovědnost, kompetence, zkušenost pedagoga, ale i vlastní odpovědnost žáka
- **Psychologická** – tajná, skrytá, neodhalená, jde o dynamiku mezi učitelem a studenty, nejvýznamnější stránka

Obecné zásady při uzavírání dohod – 6P:

- **Procedurální** – administrativní podrobnosti, jako kdy se budeme scházet, kde, jak často, kdo bude psát poznámky, způsob placení a ujednání týkající se občerstvení apod.
- **Profesní** – co nabízím ve své profesní roli, co kolega potřebuje a zda jsem toho schopen.
- **Poslání** – proč se scházíme, čeho chce kolega dosáhnout, jak zjistíme, že toho bylo dosaženo
- **Proces** – jak zamýšlíme naše poslání naplnit? Jak spolu budeme pracovat, pokud jde o role a zodpovědnost? Vyjasněte role a odpovědnosti – nepředpokládejte, že lidé vědí, kdo co dělá. Otázky k objasnění jednotlivých očekávání a priorit jsou důležité pro odhad míry, v níž se jednotlivci budou ochotni a schopni zapojit do procesu.
- **Psychologické** – co by mohlo nastat mimo oblast našeho uvědomování, jak by kterýkoli z nás mohl proces „sabotovat“?
- **Physis** - /řecký pojem pro přírodní tvůrčí sílu/ – jak poslání odpovídá celkovému růstu a rozvoji kolegy – je toto vhodná cesta, po níž se s ní/m vydat?

Dohoda nám při naplnění 6P zajišťuje...

- Ochranu, svolení, moc,

3. Egostavy

EGOSTAV – je definován jako *jednota myšlení, cítění a chování* (Berne) a *tělových vzorců*.

- Dává nám vědět o myšlenkách, pocitech a našem chování.

MODEL: Tři lidé v nás:

- **Dětský egostav (Dí)** je návratem ve výše zmíněných oblastech do osobní historie (např. u pověr – magické myšlení + strach z ohrožení + opatrnost + sevření žaludku). **Cílem je získat pozornost.**
 - **PřDí – přizpůsobené dítě**
 - + spolupracující, přijímající sociální pravidla
 - - příliš svolné se vším nebo nezdravě vzpurné
 - **SDí – svobodné dítě**
 - + spontánní, hravé, kreativní, „to, co dává životu šťávu“
 - - nezralost, sebestřednost bez ohledu k druhým
- **Rodičovský egostav (Ro)** odpovídá přijetí těchto oblastí od autorit/rodičů nebo vlivem tlaku společnosti (např. u predsudků). **Přebírá zodpovědnost, udává pravidla a hranice.**
 - **KRo - kritický rodič**
 - + vymezování hranic, strukturování, řád, pravidla
 - - kritický, autokratický
 - **PeRo – pečující rodič**
 - + starostlivost, péče, pozornost
 - - shovívavost, přehnaná ochrana

- **Dospělý egostav (Do)** je spontánní *odpovědí v těchto oblastech na situaci tady a teď* (myšlení a prožívání).

TRANSAKCE JAKO TEORIE KOMUNIKACE (Podmět + odezva)

DRUHY TRANSAKCÍ:

1. **Komplementární**

- Rozumí si spolu (Ro-Ro, Do-Do, Dí-Dí, Ro-Do, Ro-Dí) – *intimní vztah*
- Když na mě někdo křičí, odpovím mu poníženě.

2. **Zkřížené**

- Podáváme *odpověď z jiného stavu*.
- Když na mě někdo křičí, také na něj zakřičím, odpovím mu klidně.

3. **Skryté, zdvojené transakce**

- Sociální a psychologická úroveň.
- Řeknu někomu něco klidně, aby poznal, že to tak nechci a že jsem ve skutečnosti rozzlobený (Tak si teda běž.)

Proč dochází ke křížení transakcí?

- Vlivem jiných očekávání,
- Vlivem rozhodnutí,
- Omezené komunikační schopnosti,
- Flexibilitou z mého vykonávaného egostavu,
- Vlivem boje o moc a kontrolu.

4. **Potřeba struktury**

- Nejceněnějšími vůdci jsou ti, kteří pomáhají strukturovat čas tím nejzajímavějším a opravdu vzrušujícím způsobem.

- Formy sociální interakce:

- **Rituál** – nejbezpečnější, jasně naprogramovaná, tradice, zvyk
- **Pracovní činnost**
- **Zábavná činnost** – transakce jsou méně formální a individualizované, ale jsou předvídatě strukturované
- „**HRY**“

Cílem člověka, který hraje „hry“ není to, co říká, ale jiný často neuvědomovaný výsledek, který má zpravidla podobu pocitu nebo potvrzení předem známého očekávání. Hry slouží k utvrzení ve svém životním postoji. Hry probíhají podle předem jasně scénáře, pro který jsme se rozhodli v dětství (cca kolem 8 let).

Dramatický trojúhelník – nejčastější hra v psychosociálních profesích. V průběhu hry si měním roli, ale ať dělám, co dělám, nemohu uspět.

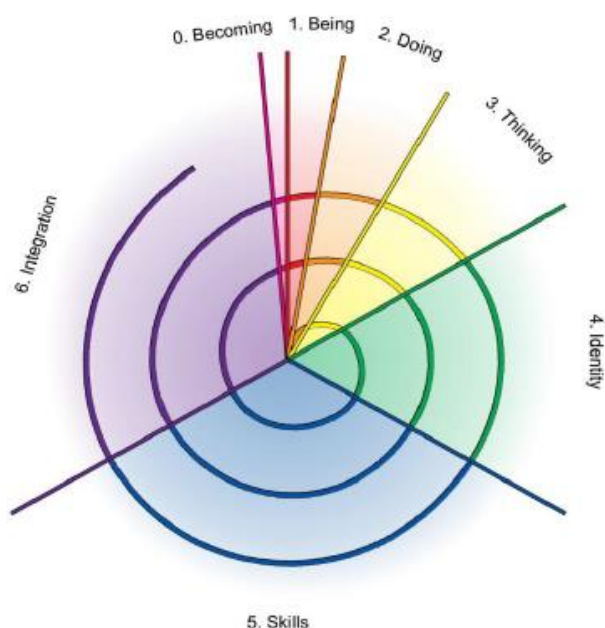
5. **Vývojová stádia – „Cycles of Development“ (P. Levin)**

Je to komplexní model lidského růstu (growth), který můžeme zkoumat v různých referenčních rámcích:

- Vytváření ego stavů; rozvoj osobnosti mezi 0 – 18 let + všeobecný model lidského rozvoje; očekáváme dítě nebo vychováváme a učíme děti, proces čehokoliv, co začneme; kritické okamžiky v procesu učení, když jsme nemocní, unavení, pod stresem nebo prožíváme období rychlých změn; prožíváme osobní ztrátu

- Model je cyklický a skládá se ze sedmi stádií:

1. Bytí
2. Dělán
3. Myšlení
4. Identita
5. Schopnosti
6. Regenerace/Integrace
7. Další cyklus



1. První stadium – Bytí (narození – 6 měsíců)

- Ujištění:** Jsem rád, že tu jsi. Patříš sem. To, co potřebuješ, je pro nás důležité. Jsme rádi, že tu jsi. Smíš růst svým tempem.
- Užitečné způsoby chování učitele/pečovatele:** Podporovat dítě v plnění vývojových úkolů tohoto stadia. Poskytovat trvalou péči, která je potřebná. Myslet za dítě, když je to zapotřebí, a sledovat vývoj během stadia. Být spolehlivý a důvěryhodný. Při nejistotě, jak na dítě reagovat, vyhledat pomoc.

2. Druhé stadium – Dělán (6–18 měsíců)

- Ujištění:** Smíš zkoumat a experimentovat a my tě budeme podporovat a chránit. Smíš věci dělat tolikrát, kolikrát potřebuješ. Při zkoumání smíš užívat všechny své smysly.
- Užitečné způsoby chování učitele/pečovatele:** Poskytovat bezpečné prostředí a chránit před jakoukoli újmou. Nabízet rozmanité smyslové zkušenosti. Naslouchat dítěti, zejména když má potíže něco vyjádřit. Reagovat, jestliže dítě iniciuje nějakou aktivitu.

3. Třetí stadium – Myšlení (18 měsíců – 3 roky)

- Ujištění:** Jsem rád, že začínáš samostatně myslet. Smíš říkat ne a podle svých potřeb zkoušet, kam až můžeš zajít. Je v pořádku, když se zlobíš a nedopustíme, abys ublížil sobě nebo druhým. Smíš se naučit samostatně myslet a totéž směj i druzí. Smíš zároveň myslet i cítit.
- Užitečné způsoby chování učitele/pečovatele:** Dávat jednoduché jasné pokyny včetně základních příkazů pro bezpečnost. Být důsledný při stanovování hranic a zajišťovat jejich dodržování. Uvádět důvody a poskytovat informace, a tak dítěti pomáhat rozvíjet samostatné myšlení. Myšlení odměňovat pohlazením v podobě povzbuzování a oslavování.

4. Čtvrté stadium – Identita a moc (3–6 let)

- Ujištění:** Smíš zkoumat, kým jsi a zjišťovat to o druhých. Smíš si zkoušet různé způsoby toho, jak být mocný. Všechny tvé pocity jsou tady v pořádku. Můžeš být mocný a současně požádat o pomoc. Dokážeš rozeznat, co je předstírané a co skutečné.
- Užitečné způsoby chování učitele/pečovatele:** očekávat od dítěte, že bude vyjadřovat pocity a spojovat pocity s myšlením. Jasně dítě učit, že je OK být tím, kým člověk je, a že obě pohlaví a všechny kultury jsou OK. Jasně vyjadřovat, kdo je za co zodpovědný ve třídě a na hřišti.

5. Páté stadium – Schopnosti (6–12 let)

- Ujištění:** Než řekneš ano či ne, smíš přemýšlet. Smíš se učit z vlastních chyb. Smíš důvěřovat své intuici, která ti pomůže rozhodovat se, co chceš dělat. Dokážeš najít způsoby, jak dělat to, co ti

vyhovuje. Dokážeš se naučit pravidla, která ti pomohou žít s druhými. Dokážeš se naučit, kdy a jak nesouhlasit.

- **Užitečné způsoby chování učitele/pečovatele:** Učit dovednosti, jak řešit spory a problémy. Poskytovat spousty pohlázení za učení, myšlení a nalézání vlastních cest. Povzbuzovat rozvíjení dovedností. Respektovat názory a přesvědčení dítěte a připustit diskusi. Jasně dávat najevo, že chyby jsou součástí učení. Stavět se proti negativnímu chování a konfrontovat devalvování. Podporovat účast na tvorbě pravidel a jasně sdělovat, o kterých pravidel lze diskutovat a o kterých nikoli.

6. Šesté stadium – Integrace (13 - 19 let)

- **Ujištění:** Smíš vědět, kdo jsi, a smíš si osvojovat a procvičovat dovednosti potřebné pro nezávislost. Dokážeš rozlišovat mezi sexem a péčí a být zodpovědný za své potřeby a chování. Smíš rozvíjet vlastní zájmy, vztahy a cíle. Dokážeš se naučit užívat staré dovednosti novými způsoby.
- **Užitečné způsoby chování učitele/pečovatele:** Nadále nabízet odpovídající podporu. Akceptovat studentovy pocity. Konfrontovat ho s neakceptovatelným chováním. Zaujímat jasnou pozici ve vztahu k drogám a jiným typům závislého chování. Podporovat vzrůstající nezávislost.

Tento vývojový cyklus dále pokračuje a jednotlivá stadia se opakují v nových kvalitativních podobách vždy, když dojde k nějaké nové životní změně – nová škola, nové zaměstnání, nový vztah, narození dítěte, ztráta blízké osoby, odchod do důchodu apod.

Pedagog by měl počítat s tím, že dostane-li např. novou třídu, nemůže počítat s tím, že žáci budou hned nastaveni na to, se hlavně učit. Zpočátku je potřeba ošetřit jiné potřeby, jako je potvrzení toho, že jsem rád, že jsou tady a zrovna v této třídě, atd.

5) Problematika motivace v procesu výchovy a učení

- a) vysvětlete souvislost mezi motivačními a emočními procesy
- b) charakterizujte vnitřní a vnější zdroje motivace (Maslowova hierarchie potřeb, odměny a tresty, cíle)
- c) Objasněte pojem výkonová motivace
- d) Vysvětlete, jak souvisí specifické výkonové potřeby s aspirační úrovní a jak se projevují v chování aktérů v pedagogické a sportovně pedagogické praxi

a) Vysvětlete souvislost mezi motivačními a emočními procesy (+ motivace, emoce navíc)

Úzkou souvislost mezi emocemi a motivací naznačuje samotná etymologie těchto slov.

Oba pojmy totiž pochází ze stejného základu, kterým je latinské sloveso *movere*, znamenající něčím pohybovat nebo něčím zatřást. V pojmu „emoce“ je navíc obsažena předpona *ex*, symbolizující směr „ven“.

Každá akce má vztah k nějakým cílům: **motivace** je akce směřující k dosažení cíle, zatímco **emoce** je akce, jež je důsledkem situací, které dosažení cíle buď ohrožují nebo vylepšují. Podle J. P. Howarda (1998, s. 164) z toho plyne, že se cíle snažíme dosáhnout úměrně své motivaci. V míře, do které jsme emocionální, pociťujeme buď ohrožení cíle (negativní emoce), anebo význačný pohyb k jeho dosažení (pozitivní emoce).

Motivace – stejně jako emoce – se týká regulace směru (obsahu) a zároveň síly (dynamiky) chování. Motivované jednání „má vždy emoční zabarvení, poněvadž zvýšená aktivací hladina, nezbytná pro každou náročnější činnost, je provázena určitým subjektivním napětím, které je emočním zážitkem.“ (Machač et al., 1985, s. 43)

M. Nakonečný (2000, s. 71) chápe motivaci jako proces, který zaměřuje, energetizuje a udržuje zacílené jednání. Na jeho začátku se nachází motiv neboli podnět, jež celý proces spustí. Mezi motivy patří především potřeby (biologické či společenské) a také emoce (např. vliv libosti a nelibosti při rozhodování, při vytváření nových asociací apod.).

Protože emoce patří mezi motivy, je možno tvrdit, že je motivace **emociogenní**. Těsným propojením motivace s emocemi vzniklo i slovní spojení „emocionálně-motivační“ (Skalková, 1999). Může se jednat o emocionálně-motivační proces, dimenzi či strategii, nicméně princip zůstává stejný. Jedná se o jev, kdy **emoce fungují jako stimul motivace**. Můžeme si představit situaci, kdy jedinec po týdnu stráveném na jazykovém kurzu bude naplněn pozitivními emocemi, a ty jej budou stimulovat k pokračování ve studiu. Tento jev můžeme označit za emocionálně-motivační proces, nebo ho můžeme chápat jako emocionálně-motivační strategii učení (pokud si jedinec pozitivních emocí je vědom a záměrným posilováním je využívá k sebemotivaci).

Vzájemný vztah emocí a motivace představuje velmi zajímavé a pro některé obory klíčové téma. V oblasti psychologie se ho snažil empiricky uchopit např. A. Erez a A. M. Isenová (2002), na poli pedagogiky jsou pak známi svými experimenty R. Pekrun a U. Schiefele (1996). Další významnou osobností zabývající se vztahem emocí a motivace je E. Hilgard (1980), který tento vztah ještě rozšířil o třetí komponentu (kognici). Tato teorie je nazývána jako „trilogy of mind“ a je podrobněji popsána v následující kapitole.

Emoce

Emoce jsou psychické procesy, odrážející subjektivní prožitky libosti-nelibosti, jsou doprovázeny fyziologickými vegetativními změnami (tepová frekvence, dýchání, červenání pokožky) a také změnami motorickými (tempo a rozsah pohybu, gestikulace, mimika). Jelikož jsou evolučně starší než rozumové jednání (spojené s funkcí limbického systému), jsou jejich projevy obtížně ovlivnitelné. Naopak emoce ovlivňují procesy poznávací (selektivnost vnímání, prahovost vnímání, pozornost i paměť, mohou zastřít adekvátní rozhodování). Ovlivňují i procesy motivační (motivaci buď nabuzují či tlumí), volní, podílejí se na vytváření postojů antipatií či sympatií k člověku, situaci. Snadno se přenášejí, především v tzv. „davových“ podmínkách (*šílenství fotbalových fandů nebo mladistvých na diskotéce, přenos útlumu na celý tým při neúspěšném vývoji utkání, smích „pubertáků“ při vyučování...*). Dlouhodobé prožívání negativních emocí se může podepsat na zdravotním stavu.

Emoce jsou různými autory děleny různě, pro potřeby PAS (pohybové aktivity a sport) považujeme za přínosné dělení emocí na spíše **nabuzující** (excitační, stenizující) a na spíše **tlumivé** (inhibiční, astenizující). Nabuzující emoce jsou veškeré kvality, spojené s prožitkem úspěchu, radosti či hněvem. Tlumivé jsou spojovány s různými kvalitami prožitku neúspěchu nebo se strachem. Některé situace mohou navozovat jak nabuzující, tak tlumivé emoce, stejně tak daná emoce se může projevovat jak únikovým, tak aktivním chováním. Vodítkem v základní orientaci může být následující tabulka.

<i>Emoce</i>	<i>Podnětová situace</i>	<i>Reakce</i>
strach	neznámý jev, nebezpečí	strnutí, únik
hněv, vztek, zlost, zuřivost	překážka, nepřítel	útok, agrese, obranné reakce
radost	úspěch, zisk	spokojenost, + motivace
smutek, znechucení, deprese	neúspěch, ztráta hodnot	sklíčenost, – motivace
touha, očekávání	neznámá situace	hledání, pátrání, + motivace
důvěra, náklonnost, (láska)	přímé jednání, přátelství	kooperace, (mazlení)
překvapení	nový neznámý podnět	spouštěč emocí

Informace z - <http://pfyziolmysl.upol.cz/?p=6391>

Motivace

V průběhu historie 4 proudy

- **Homeostatické modely** (Cannon, Sternberg, Hull) – narušená homeostáza vytváří potřebu, která determinuje centrální pud. Společně s kognitivními procesy tento pud determinuje chování, jež redukuje nebo ukájí potřebu. To vede k znovunastolení homeostázy.
- **Pobídkové modely** (incentivní) (Atkinson, Young, Mc Clelland) – tento model tvrdí, že vnější podněty mají dynamický účinek, tj. determinují stav aktivace nebo mobilizují energii organismu. Model se liší zejména tím, že podněty vycházejí z dvou druhů podnětů – incentiv/pobídek. Ty jsou motivující, dynamizující, aktivující a energii mobilizující.
- **Poznávací modely** (kognitivní) (Woodworth) – hlavním východiskem je předpoklad, že poznávací procesy mají motivační účinek (kromě řídicího)
Kognitivní procesy determinují procesy dynamické – mají řídicí, tak dynamický účinek. Člověk se snaží jednotlivé vjemy, poznatky a soudy poznávat a třídit tak, aby nedocházelo k jejich vzájemnému rozporu (člověk se vyhýbá disonanci).
Kognitivní procesy mají svou vnitřní motivaci – tyto procesy jsou aktivní i bez vnějšího zdroje motivace. Organismus je tedy aktivní i bez vnějších zdrojů přirozená spontánní/nesituační aktivita organismu. Dle Woodwortha je nejzákladnějším druhem motivace aktivní zacházení s prostředím.

- **Humanistické modely** (Maslow, Ryan a Deci) – tento model není nijak jednoznačně vymezen. Vychází však ze dvou základních východisek:
Humanistického přístupu k psychologii
A z hypotézy, že existuje zvláštní třída lidské motivace

Velká trojka motivů (big three) – v souvislosti s Big Five vzniká v devadesátých letech tzv. velká trojka motivů na základě práce McClelland a Wintera. Do této trojky patří tři hlavní skupiny motivů, ke kterým se váže celá řada dalších psychogenních potřeb.

- Potřeba úspěšného výkonu
- Potřeba afilace a intimity
- Potřeba moci

Sebedeterminační teorie – aktuálně asi nejznámější a nejpoužívanější teorie motivace od Ryan a Deci (vnější a vnitřní motivace). Jedná se o empiricky založenou teorii zabývající se motivací, lidským vývojem a zdravým životním stylem. Pro naplnění osobní pohody je zdůrazňována důležitost vnitřních zdrojů naplnění základních potřeb.

- **Potřeba sounáležitosti** – vztahování se ke druhým, bezpečí, jistoty a uspokojení z mezilidských vztahů
- **Potřeba kompetentnosti** – vlastní účinnosti (vědomí, že člověk může dosáhnout určitých cílů, pocit zdatnosti, úspěšnosti)
- **Potřeba autonomie** – pocit, že člověk může sám iniciovat činnost a regulovat si je podle svého. Pro některé osobnosti (autodeterminovaně založené) se tato potřeba stává primární

2 základní teorie motivace

- Tendenci udržet rovnováhu organismu** (homeostázi): tedy jestliže se něčeho nedostává, vyvíjíme snahu to získat, nebo jestli něčeho přebývá, máme tendenci se toho zbavit, odstranit to; (Mám-li hlad, musím jít nakoupit, nebo jídlo uvařit, atd.; naopak – intenzivně hledám záchod, abych se sněženého mohl zbavit; viz také Nerudova povídka Kam s ním...)
- Posloupnost naplňování potřeb** nižších (biologických) a vyšších (sociálních). (Mám-li hlad, hledám jakékoliv jídlo. Po základním nasycení si budu určité jídlo vybírat. – Nemám-li vyřešenu základní ekonomickou bázi, tj. práci, peníze, asi nebudu inklinovat k optimálnímu životnímu stylu jako sportovní začlenění, koncerty, apod.)

V realitě se ovšem principy teorie homeostatické a teorie potřeb prolínají. Proto užíváme ještě termín motivace „**primární**“, kdy činnost je konána pro naplnění dané potřeby (pohybují se a chci se hýbat, protože mne to baví a mám radost z pohybu) a „**sekundární**“, zprostředkovaná, kdy činnost zprostředkuje hodnoty jiné (rád sportuji, protože očekávám pochvalu, medaili, „uliju“ se ze školy, nebo sportovní činnost je hlavním zdrojem obživy).

Definice – „*Motivace je dynamicky uspořádaný soubor vnitřních faktorů, které ve formě aktuálních či trvalých pohnutek k chování (jednání) podněcují člověka k činnosti a zaměřují tuto činnost k určitému cíli. Proces skládání (řetězení) motivů a jeho výsledek (stav motivovaného chování).*“

Motivace je jakýsi celek, který je složen z jednotlivých částí – motivů (konkrétních hybných prvků, pohnutek), kterých může být celá řada, a mezi nejzákladnější patří **potřeby**.

Dělení potřeb:

- potřeby biologické (vrozené – primární), jako např. potřeba dýchat, přijímat potravu, mít pocit bezpečí, spánek apod.
- potřeby sociální (získané), které můžeme rozdělit na kulturní (vzdělání, kulturní a společenský život apod.) a psychické (radost, štěstí apod.)

Mezi motivy dále patří: *pud, zájem, aspirace (ambice), cíl, ideály, zvyk.*

b) charakterizujte vnitřní a vnější zdroje motivace (Maslowova hierarchie potřeb, odměny a tresty, cíle)

Vnitřní motivace – bývá definována jako tendence angažovat se v určitých činnostech ze zájmu, kvůli nim samotným. Buď ze zvědavosti, ze snahy naučit se něco, co ještě neumím, anebo s pocitem radosti, že člověk může dělat to, co ho baví. Člověk vykonává tyto činnosti bez vnějších pobídek, bez očekávání nějaké vnější odměny. Je odměněn vnitřně: zajímavostí dané činnosti, údivem až úžasem z objevování nového, pocitem hrdosti, že to nakonec dokázal.

- stav, který pudí jedince něco dělat pro vlastní uspokojení, pro vlastní zážitek. Vnitřní motivy jsou považovány za hodnotnější.

Vnější motivace – je tendence provádět určité činnosti bez zájmu, bez vnitřního uspokojení z ní samotné. Jedinec není zvědavý na to, co bude dělat, nemá snahu se něčemu novému naučit. Musí být k těmto činnostem pobízen někým jiným, musí být přesvědčen, ba někdy i dotlačen k provádění takových činností. Odměnou mu je pochvala, hvězdička, dobrá známka, absence problémů s učitelem či rodiči. Jde o vnější odměnu, vnější dokonce ve dvojím smyslu: přichází od jiných lidí a vnitřně nesouvisí s činností, kterou jedinec vykonával.

- jedinec se učí vlivem vnějších motivačních činitelů (nebezpečí v tendenci k podvádění, opisování a jiné problematické projevy chování).

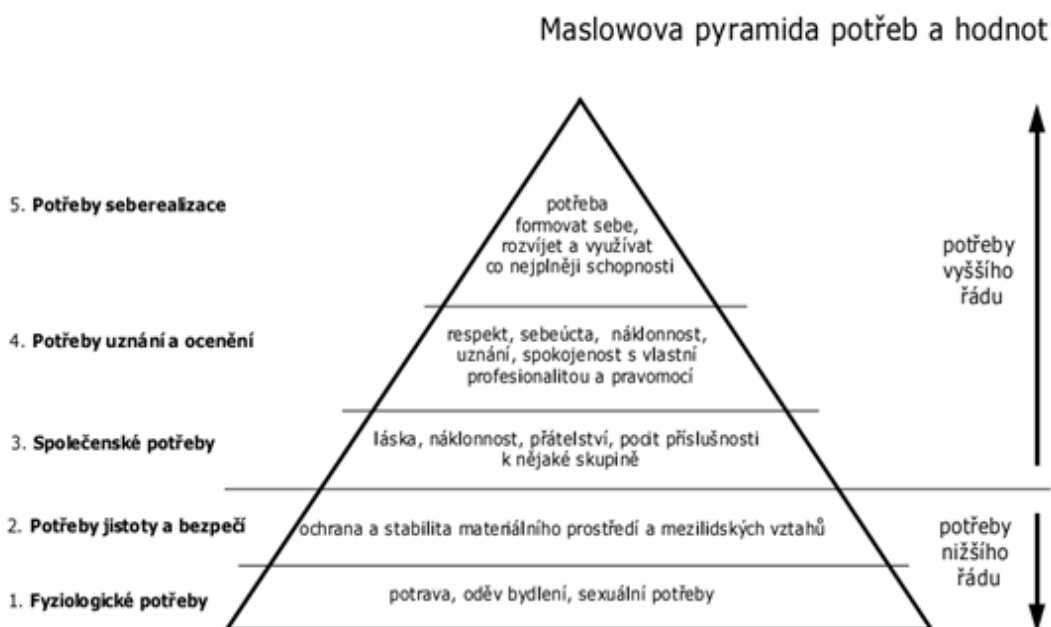
Motivace

- a) počáteční - má za úkol vyvolat aktivitu učícího se jedince a nasměrovat ho k cíli
- b) průběžná - je důležitá v momentech, kdy motivovanost k učení klesá
- c) výsledná - se dostavuje na konci učení se nějaké látce, po dosažení cíle

Motivace

- a) pozitivní - je spojena s očekáváním úspěchu a radostných prožitků
- b) negativní - je dána tendencí vyhnout se něčemu nepříjemnému, je založena na obavách z následku – strach z neúspěchu, z trestu, snížení sebevědomí

Maslowova hierarchie potřeb



Odměny a tresty

Odměna – je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých z jeho potřeb

Trest – je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb

Odměny	Pozitivní posílení	Příjemný podnět	Zvyšuje pravděpodobnost žádoucího chování
	Negativní posílení	Odebrání nepříjemného	Zvyšuje pravděpodobnost žádoucího chování !podmiňování vyhýbavého a závislého chování!
Trest	Pozitivní trest	Nepříjemný podnět	Snižuje pravděpodobnost nežádoucího chování
	Negativní trest	Odstranění příjemného	Snižuje pravděpodobnost nežádoucího chování

c) Vysvětlete pojem výkonová motivace

Výkonová motivace (někdy se užívá termín „*vysoká potřeba výkonu*“) je intenzivní orientace jedince na výkon, je sycena především motivací **vnitřní**. Jedinec koná sám, iniciativně, z vlastního přesvědčení bez vnějšího tlaku. I laik pozná jednání osoby s vysokou výkonovou motivací na první pohled. (*Stačí se zeptat: ...tak kdo půjde první?...kdo to zkusí? Vidíme, že někteří se hned hlásí a jsou akční, někteří projeví tzv. „reflex stáda“: já ne, já ne, běž první ty...“*). Ve sportovní hantýrce je používán termín „*vítězný typ*“. Osoba s **vysokou výkonovou motivací** je sebevědomá i cílevědomá, ctízádnostivá. Je charakterizovaná několika základními znaky:

- Započatou činnost „dotáhnout“ do konce;
- Musí-li být přerušena, vrací se k ní, aby ji dokončila;
- Pokud není úspěšná, má tendenci ji opravit;
- Při neúspěchu neužívá únikové reakce, ale aktivní (typ sportovního vzteku);
- Má-li možnost volby úkolu, tak volí ty, kde je naděje na úspěch či neúspěch stejná.

Jedinec s **nízkou výkonovou motivací** má sebevědomí nízké, nechává se „předbíhat“, po neúspěchu vzdává, neguje, dosahuje horších výsledků, než jsou skutečné schopnosti a předpoklady. Má-li možnost volby úkolu, tak buď příliš jednoduché, kde je jasná možnost úspěchu, nebo příliš obtížné, neboť je možné alibistické řešení: bylo to tak těžké, že ani ostatní by nezvládli.

- základními složkami jsou naděje na úspěch, která se projevuje snahou dosáhnout vysokého výkonu, a dále strach z neúspěchu, jenž se projevuje snahou vyhnout se výkonovým situacím. S teorií výkonové motivace jsou spojeny jména američanů Atkinson, McClelland a němec Heckhausen

Zpočátku byla koncipována velmi obecně, později se objevily snahy aplikovat ji na školní prostředí, na situace učení a vyučování.

- potřeba dosáhnout úspěchu
- potřeba vyhnout se neúspěchu ☐ nerovná se, samostatné

✓ **školní výkonová motivace** - tvoří 2 základní potřeby

1. **potřeba úspěšného výkonu (PÚV)** - chci dosáhnout úspěchu v tom, co v životě dělám, souvisí s aspiracemi (snaha, usilování, touha); střední cíl (aby měl dobrý pocit, že musel něco překonat)

+

2. **potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN)** - nízký cíl nebo si zvolí nejvyšší cíl = schovává se omluva, když neuspěje

=

Výkonová orientace

- ✓ **Vznik a vývoj výkonových potřeb:** *stadium autonomie* - kolem 3. roka života, 1. stadium vzdoru, rozvoj potřeby kompetence (tj. potřeba „něčemu rozumět“, být někým „kdo něco umí“); 3 - 5 let dítě neodhadne, větší potřeba inhibovat dítě, než vysvětlování
- při jejich vytváření hrají klíčovou roli rodičovské nároky a jejich přesnost a přiměřenost:

- Přiměřené požadavky, povzbuzování k samostatnosti a přesnosti výkonu a oceňování = PÚV. Výkonové situace = příjemný prožitek, adekvátní aspirační úroveň, tendence vynakládat potřebné úsilí
- Nepřiměřené požadavky, přetěžování, okolí je zaměřeno na neúspěch a kritiku = PVN. Tendence k vyhýbání se, obranný mechanismus, který chrání JÁ před prožitkem selháním.
- Nejsou kladeny prakticky žádné požadavky = rozvoj výkonových potřeb bude brzděn nebo bude nedostatečný.
další faktory ovlivňující vývoj výkonových potřeb: orientace rodičů, osobní zkušenost s úspěchem a neúspěchem, ve škole - vytváří se tzv. specifické školní výkonové potřeby.

- ✓ **potřeba vyhnoutí se neúspěchu (PVN) se spojuje s emočním stavem**: úzkostí, strachu, obavy, tlaku
 - **strach** - má jasný objekt; signální emoce vázaná na určitý podnět; v mírné intenzitě zvyšuje výkon žáků, při vysoké intenzitě výkon zeslabuje; **strach a školní výkon (prospěch)** - nejednoznační vztah (vyučovací styl, osobní názor učitele na vztah a výkonu, nepřiměřené nároky, nedostatečně strukturované požadavky, zraňující komunikace mezi učitelem a žákem)
 - **úzkost** - nevíme z čeho je

- ✓ **typologie žáků z hlediska výkonových potřeb**:

Typ 1: vysoká PÚV a současně nízká PVN - ideální žák, rád soutěží (porovnávají se) a chtějí zpětnou vazbu, „**šťastná atribuce**“ - zažívají úspěch, atribují dispozičně - já jsem uspěl, i v neúspěchu - posunují se, motivuje; pracují plánovitě, tendence nevzdat se, adekvátní aspirační úroveň, úkoly střední obtížnosti

Typ 2: nízká PÚV a současně vysoká PVN - jedná se o žáky, kteří jsou motivováni nebo inhibováni strachem - ruší kognitivní procesy (paměť, ztěžuje rozhodování, ruší koncentraci); ve škole zpravidla pracují s úzkostí z možného neúspěchu, mají negativní emoce; neradi soutěží; neadekvátní aspirační úroveň - volí nízké cíle; větší tendence riskovat; „**nešťastná atribuce**“

Typ 3: vysoká PÚV a současně vysoká PVN - zpravidla se jedná o žáky s velmi vnitřně rozporupnými prožitky, mají v sobě rozpaky; těžce se předpovídá, jak se jedinec v úkolové situaci zachová; podaří se učiteli snížit obavu z neúspěchu ☐ žáci většinou „**rozkvetou**“, protože vysoká potřeba úspěšného výkonu je silným motivačním zdrojem.

Typ 4: nízká PÚV a současně nízká PVN - absence školní výkonové motivace; u žáků jde často o tzv. relativní neprospěch; nejde jim o výkon, výhru; nevnučovat výkon, spíše zážitek, prožitek.

Typ 5: *nevyhraněný* - výkonová motivace není důležitá

- ✓ **Obecná doporučení pro práci s výkonovou motivací**: důraz klást na *přiměřenost nároků z hlediska jeho předpokladů*; při hodnocení se opíráme především o *srovnání s předešlými výkony žáka*; při úspěchu i případném neúspěchu žáka *akcentujeme spíše pozitivní prožitky* (afekty) uznání, pochvalu více než nesouhlas; *příčiny úspěchů a neúspěchů* nejsou vysvětlovány časově konstantními faktory (nadáním), ale častěji pílí, zájmem, motivací apod.

d) Vysvětlete, jak souvisí specifické výkonové potřeby s aspirační úrovní a jak se projevují v chování aktérů v pedagogické a sportovně pedagogické praxi

aspirační úroveň – se rozumí úroveň cílů, které si jedinec vytyčuje a jejichž dosažení očekává. To vše je provázeno emocemi: jedinec v sobě žije nadějí na úspěch a současně má obavy z případného neúspěchu

aspirační úroveň se dá definovat jako - stupeň objektivní náročnosti, kterou představuje jedincem zvolený cíl z hlediska svého dosažení.

Aspirace má vždy určitý obsah a určitá kvalitativní hlediska. Aspirační úroveň je důležitou charakteristikou činnosti jedince. Jedná se o životní cíle a s nimi spojená míra úsilí potřebného k jejich dosažení.

Dosažení cíle je prostředkem k uspokojení potřeb. Lze definovat cíle krátkodobé a cíle dlouhodobé. V určitých situacích je člověk nucen mezi jednotlivými cíli volit. Výběr cíle je determinován aspirační úrovní, jelikož aspirace je stupněm subjektivní náročnosti cíle. Aspirace je jakási úroveň vlastního výkonu, který jedinec očekává na základě předchozího výkonu v dané situaci. Vztaheno k dosahování krátkodobých či dlouhodobých cílů je aspirací jejich úroveň a struktura. Vyšší podaný výkon v jedné činnosti se může pozitivně promítnout do aspirační hladiny jiné činnosti. Úspěšné splnění cíle aspiraci zvyšuje, zatímco neúspěch aspirační hladinu snižuje nebo naopak zvyšuje na nereálnou hodnotu.

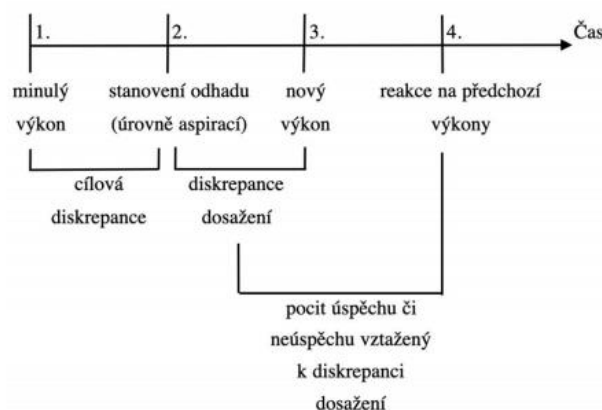
Aspirační úroveň tyto aspekty:

- rezignace (velmi nízký cíl)
- pohodlí (nízký cíl)
- náročnost (vyšší cíle)
- fantazie o překonání neúspěchu (velmi vysoký cíl)

Výkonová motivace podmiňuje aspirační úroveň jedince a je důležité se jí zabývat, protože souvisí s rozvojem zdravého sebehodnocení jedince

Lewin popsal ve své studii samotný průběh aspiračního chování, který rozdělil do 4 fází. První dvě fáze zahrnují vyzkoušení úkolu a stanovení odhadu dalšího výkonu (úrovně aspirací), ve třetí fázi je úkol zopakován a v závěrečné 4. fázi testovaný reaguje na své předchozí výkony a stanovuje si nový odhad (aspirační úroveň) pro následující pokus. Lewin označil rozdíl mezi samotným výkonem a úrovní aspirace za „diskrepanci“, její význam pak byl předmětem šetření i u dalších autorů

Obrázek č. 1: Průběh aspiračního chování dle Lewina



Testů aspirací spojených se sportovním odvětvím není v literatuře mnoho. Nejznámějšími jsou **Kvociet úrovně aspirace od Meiliho** (1965) a **Kolísání aspirace s úspěchem a neúspěchem** od Hoška (1979), druhý zmiňovaný test však nikdy nebyl standardizován – dle osobního sdělení pana Hoška byl test vždy používán jen jako orientační zkouška aspirací, která měla dle jeho zkušeností jasnou souvislost s výkonovou motivací sportovců (Galušková, 2017). Nejnovějším testem, který také ještě čeká na standardizaci, je test **TATSO** (Test aspirací, tempa a stresové odolnosti). Všechny tyto testy spojuje jednoduchý fyzický nenáročný výkon, který je hodnocen ve velmi krátkém časovém úseku. V následujících podkapitolách budou vysvětleny základní principy těchto testů.

6) Zátěžové situace

Nejčastější stresory učitelů podle Průchy: - problémoví žáci - pracovní přetížení - problémoví kolegové - problémoví rodiče - nedostatečné společenské ohodnocení - časté reorganizace - stereotyp - špatné pracovní podmínky - špatné postoje žáků k práci - nedostatek času pro odpočinek a relaxaci.

Pojem konflikt

- Konflikt můžeme definovat jako **střetnutí dvou protichůdných sil, snah a tendencí**.

Konflikt můžeme dělit na:

- Intrapersonální – vnitřní konflikt jednoho člověka
- Interpersonální – mezi dvěma lidmi
- Skupinový – jedince a skupiny v rámci této jednotky
- Meziskupinový

Konfliktní situaci není nutné brát pouze jako negativum. Konflikt může být naopak nesmírně užitečný.

Pomáhá obracet pozornost k našim vztahům, a tím nás nutí myslet na naše bližní, brát v úvahu podněty z našeho sociálního prostředí. Vede nás k tvořivosti, k umění nacházet co nejlepší řešení. Podporuje a rozvíjí naše adaptační schopnosti.

To už je asi navíc ke konfliktu:

Konflikt interpersonální:

Nejčastějším důvodem k jejich vzniku je konflikt zájmů.

Nalezneme zde také tři **modelové situace**:

- Oba chtějí totéž (chtějí psát stejnou věc na stejném počítači, ale počítač je jen jeden)
- Zájmy se částečně překrývají (jeden pracovník má obchodní jednání v Chebu, druhý ten samý den v Brně a k dispozici je jen jedno auto).
- Každý chce něco úplně jiného (jeden preferuje jeden cíl, druhý odlišný).

V praxi nalezneme dvě hraniční **strategie řešení** konfliktu – soupeření a spolupráci nebo kompromis (pokud jsou obě strany stejně silné).

Krajně nevhodné řešení konfliktu je **násilí**. Může mít podobu fyzickou i psychickou (ta bývá mnohdy záluďnější) a může být směřováno na vlastní osobu, na druhého, ale třeba i na jakýkoliv předmět.

Poněkud jinou linii, mimo výše vytyčené dimenze, sleduje **kompenzace**, tj. kdy místo nám nedostupného cíle volíme cíl uskutečnitelný.

Rezignace znamená přístup „nechat to být“, ponechat věci samovývoji. Pasivní přístup s sebou však nese riziko, že řešení pro nás nemusí být za každých okolností příznivé.

Mezi **taktické prostředky**, kterými jsou tyto strategie naplňovány patří: slib, přísaha, hrozba, trest napadení, inspekce (naplňuje naši touhu „nahlédnout druhému do karet“). Ke spolupráci nebo soupeření směřuje podle toho, zda ji provádějí partneři nebo třetí osoba, zda přichází sama nebo na pozvání, zda s ní souhlasíme či nikoliv).

Pojem frustrace:

- Pojem frustrace má (Balcar, 1983) v psychologii dvojí význam, označuje buď vnější situaci, v níž člověku něco brání dosáhnout cíle nebo jí můžeme chápat, jako vnitřní stav a prožívání této vnější situace.
- Základním druhem frustrace je **nedostatek předmětu k uspokojení** motivace v dostupném prostředí, někdy se užívá pro tuto situaci i pojem deprivace (citová deprivace u opuštěných a

zanedbávaných dětí, smyslová deprivace – třeba zraková u dětí od narození slepých, nebo v experimentálních situacích, jídlo v oblastech hladovějících zemí Afriky nebo máme chuť na třešně, je prosinec a zrovna nejsou nikde blízko zralé - cíl není v mém dosahu).

- Druhým zdrojem frustrací jsou skutečnosti, které jedinci brání v dosažení cíle, maří jeho cílesměrnou aktivitu, staví mu do cesty k cíli překážky. Překážky působící frustrace lze dělit na **vnější**, v okolí jedince, nebo **vnitřní**, uvnitř jeho osobnosti nebo jinak je můžeme rozlišovat podle toho, zda působí aktivně, nebo jsou pasivní překážkou. Kombinací těchto dvou faktorů dostaneme čtyři možné typy frustračních situací: Zase se máme chuť na třešně, dozrávají u souseda za plotem, ale má tam na hlídání dobrmana.

Selye

V původní **Selyeho koncepci** neznamenal slovo stres zátěž, která na organismus dolehla, ale způsob odpovědi organismu na tuto zátěž, kterou bychom měli nazývat stresorem.

Činitel působící zátěž je stresor. Odpovědí organismu je stresová reakce. Tento celý komplex se nazývá stres a používá se hovorově pro konflikt, úzkost, frustraci, vyšší aktivaci a situace nepříjemně pociťované vůbec. Často slyšíme „Jsem ve stresu“. To však neodpovídá **psychologickému pojetí, kde stres je pojímán jako vnitřní stav člověka - odpověď na zátěž, situaci ohrožení nebo dokonce stav očekávání ohrožení, které považuje člověk za nadhraniční pro jeho schopnost obrany či adaptace.**

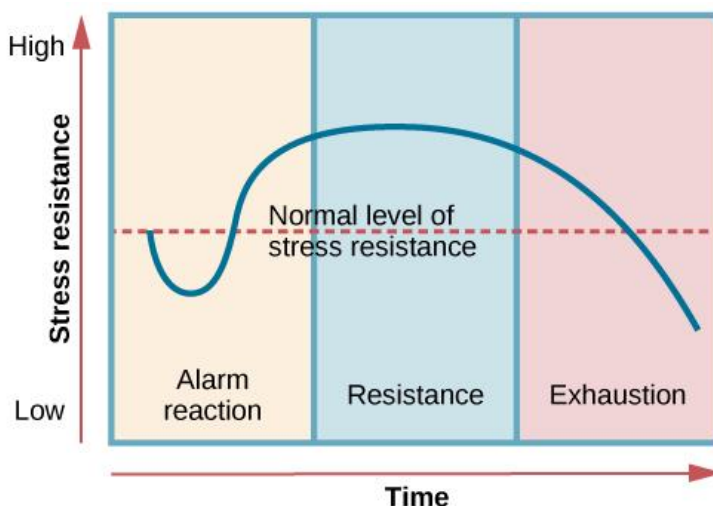
Jak jsme si uvedli začátku kapitoly, stres nemusí být vždy škodlivý, jak ho chápe běžně většina z nás, ale může být i užitečný, aktivující pro jedince. Zakladatel bádání v této oblasti, H. Selye, poukazuje na to, že bez stresu, by bylo málo pozitivních změn a konstruktivních činností, protože každý organismus stres potřebuje. Stres je ve své podstatě aktivačním činitelem. Zdravý organismus se vrací do stavu harmonie, který nazýváme homeostázou a tento stav je nutnou základnou, výchozím bodem našich psychických výbojů. Ve své ucelené teorii mimo pojmu stres, zavedl i pojmy eustres a distres.

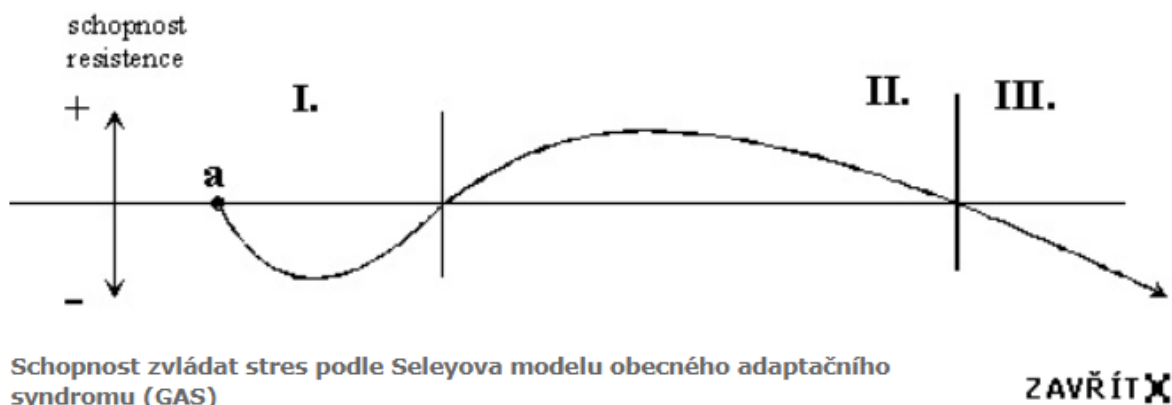
Normální, aktivující stres, který nás motivuje k tvořivým změnám aktuálně nevyhovujících vnějších i vnitřních podmínek a po kterém zavládne nová vyváženost, homeostáza, nazýváme e u s t r e s e m.

Takovýto stres je kořením života a bezstresový stav je smrt. - říká H. Selye. Eustres zažíváme před důležitou schůzkou, výkonem, v náročných podmínkách. Cítíme v něm, jak se mobilizují naše síly, jak jsme schopni „překonávat sebe sama“.

Ten škodlivý stres, o kterém se nyní tolik hovoří, je **d i s t r e s - negativní stres. Oba typy stresu jsou stejné svou chemickou povahou, ale liší se tím, jak na ně reagujeme. Zatímco u eustresu zažíváme příjemné napětí a po něm radost z dosažení cíle, u distresu začneme ztrácet pocit jistoty a adekvátnosti. Cítíme přetížení, zoufalství, bezmoc a ztrátu.**

Obrázek 1: Schopnost zvládat stres podle Seleyova modelu obecného adaptačního syndromu (GAS)
(Převzato z knihy J.Křivohlavý: „Jak zvládat stres“)





a....podnět typu působení stresoru

I....první fáze - působení stresoru

II...druhá fáze - zvýšená resistance (obranyschopnost organismu)

III...třetí fáze - vyčerpání rezerv, sil, obranných možností

Podle Selyeho mají všichni lidé vyvarující se stresové situaci tzv. obecný adaptační syndrom (GAS – general adaptational syndrom) i přesto, že každý z nás reaguje na podněty zcela odlišně. Selye ukázal, že průběh adaptačního syndromu lze rozdělit do tří fází:

1. fáze – alarmová (poplachová) Ve chvíli, kdy na náš organismus začne působit stres, naše tělo odpoví alarmovou reakcí. Organismus touto reakcí okamžitě rozpozná nebezpečí. Jde tedy o bezprostřední reakci na stresor. Naše tělo se začne ihned připravovat na řešení ohrožující situace. Při této reakci náš organismus produkuje více kortizolu a také se vylučuje nadbytek adrenalinu, než je pro zvládnutí stresové reakce nutné. Alarmová reakce zajišťuje např. snížení pocitu bolesti, zvýšení pocení, zlepšení kognitivních a smyslových schopností se zlepšením paměti, zvýšení svalové síly, zvýšení tepové frekvence a v neposlední řadě zrychlení dechu.

2. fáze – rezistence (adaptační, vyrovnávací) V této fázi se naše tělo přizpůsobuje, brání se stresu a pokouší se vyrovnat se stresory, jimž je vystaveno. Tato fáze způsobuje zvýšení kortizolu. V případě přetrvávajících stresorů, fáze rezistence pokračuje. Pokud se náš organismus vypořádá s danou stresovou situací, stres může ustoupit a tělo se vrátí do normálního klidového stavu. Naopak pokud bude naše tělo vystaveno neustálému stresu, následuje fáze vyčerpání. Dlouhodobá stresová situace vede k poškození vnitřních orgánů a může člověka dokonce vystavit riziku onemocnění. U situací, při nichž jsme schopni stres zvládnout, dochází k překonání určité fáze rezistence.

3. fáze – vyčerpání (exhausce) Ve fázi vyčerpání je získaná rezistence nedostatečná nebo se ztrácí. V této fázi stresová situace trvá již delší dobu a obranné mechanismy již nejsou schopné správně fungovat. Tato fáze představuje určité vyčerpání při ztrátě adaptační schopnosti. Adaptační proces skončil a v našem těle začne převládat stres. Při vyčerpání může dojít k únavě, depresím, syndromu vyhoření nebo dysfunkcím imunitního systému a výskytu dalších symptomů a onemocnění. Fáze vyčerpání se projevuje jako důsledek působení chronického stresu a podepíše se na našem fyzickém i psychickém zdraví.

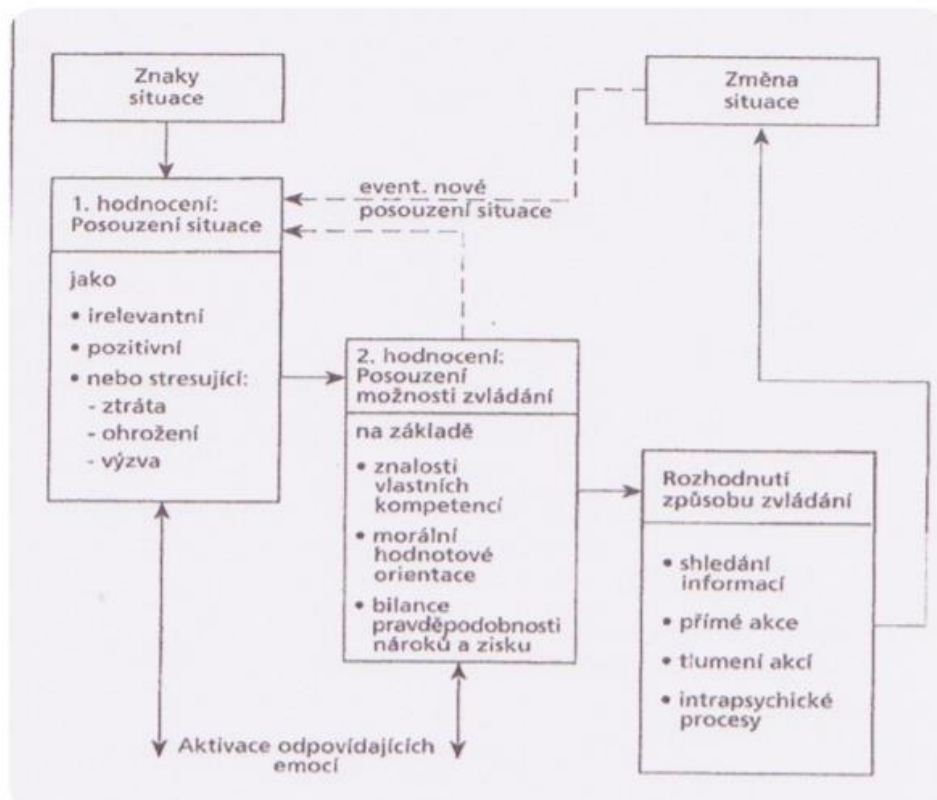
Jestliže jsou stresové podněty slabé, mohou působit dokonce zdravou tonizaci organismu a zvyšovat jeho odolnost. Jestliže jsou střední síly, udržuje se střední fáze rezistence ve stavu rovnováhy a vyrovnanosti a zdánlivě se nic neděje, třeba po dlouhou dobu. Jestliže je stresor příliš silný, fáze vyrovnávací se dříve nebo později zhroutí a nastává fáze vyčerpání, ve které může organismus buď dlouho žít nebo končí smrtí. Fáze vyčerpání může při velmi silném stresoru nastat již hned na počátku ve fázi poplachové.

Takto probíhá typická stresová situace, zděděná po zvířecích předcích. U člověka má navíc dvě složky, somatickou a psychickou.

Lazarus (transakční teorie stresu)

Lazarusův transakční model psychologického stresu z roku 1980 je zaměřen na dvojí hodnocení stresové situace, kdy jedinec v prvním posouzení hodnotí komplexně stresovou situaci a poté jí hodnotí s ohledem na možnosti zvládnutí této stresové situace.

Obrázek 4 Transakční model psychologického stresu R. S. Lazaruse (1980, Švancara, 1993)



Lazarus opustil psychodynamické pojetí i Selyeho biochemickou reaktivitu, definoval zvládnutí na základě kognitivního vnímání prostředí jedincem a zdůraznil probíhající procesy na úkor osobnostních rysů. Charakter zvládnutí vychází z vnímání situace člověkem. Své výsledky shrnul do modelu dvojího zhodnocování situace ohrožení (double appraisal threat). Podle Lazaruse, Folkmanaové probíhá zhodnocení na dvou úrovních, jako primární a sekundární. V rámci primárního zhodnocení určuje, zdali je situace potenciálně poškozující (ve smyslu zranění), ohrožující, bránící dosažení cíle, bezvýhodná či prezentuje výzvu (Snyder, Dinoff, 1999). Pokud je situace vyhodnocena jako obecně hrozící potenciální ztrátou či újmou, přechází jedinec k sekundárnímu zhodnocení. Během něj zhodnocuje svoje možnosti k zvládnutí situace (coping resources) a také volí způsoby zvládnutí, které vzhledem k situaci použije. I v rámci tohoto hodnocení je důležitý jak objektivní obraz světa, tak jeho subjektivní vnímání. Pro hodnocení situace uvádí Lazarus jako důležitý prvek vulnerabilitu jedince vzhledem k jeho aktuálnímu stavu (stáří, oslabení nemocí, žádné zkušenosti se situací). Pokud chápe situaci jako změnitelnou, ovlivnitelnou, volí strategie zaměřené na problém (řešící zdroj stresu), pokud ji chápe naopak jako nezměnitelnou, volí strategie zaměřené na emoce (snižující emocionální distres) (Frydenberg, 1999; Kebza, 2005; Snyder, Dinoff, 1999). V rámci jedné stresující situace je možné využít oba typy strategií ke zvládnutí jejich různých složek. Strategie zaměřené na problém a na emoce nemají samy o sobě hodnotící obsah, ale lze o nich říci, že fungují optimálně, pokud jsou použity správně. Pokud ke změnitelným situacím přistupujeme se strategií zaměřenou na problém, povede to ke snížení stresu, zatímco pokud bychom ji použili k nezměnitelné situaci, zdroj stresu by zůstal a navíc by se přidala frustrace z důvodu bezmocnosti. V nezměnitelných situacích se pak na emoce zaměřené strategie ukazují jako efektivně snižující stres, ale v situacích změnitelných v podstatě nevedou k dlouhodobé změně (Snyder, Dinoff, 1999). Kebza (2005, str. 117) uvádí pojem terciární hodnocení, které „obsahuje vyhodnocení situace a je spojeno s procesem změny myšlenkového postupu ve vztahu k situaci nebo zdroji ohrožení“.

Syndrom vyhoření (objevitel Herbert J. Freudenberger)

Z patofyziologického hlediska je syndrom vyprahlosti důsledkem chronického stresu a má všechny jeho atributy.

Na začátku bývá stres:

Abychom lépe porozuměli celkovému klinickému obrazu, je nutné si ujasnit, co si pod pojmem STRES představovat. Stres není zvýšené pracovní vypětí, nedostatek času, pocit frustrace z nedocení, ani nedostatek spánku; to jsou STRESORY. Stres je fylogeneticky prastará reakce organismu, která má připravit jedince na útok či útěk (poplachová fáze), nebo v případě neúspěšnosti této strategie na přežití v krajně nepříznivých podmínkách (fáze rezistence). Ke zhroucení dochází, když se oba tyto postupy zcela vyčerpají.

Syndrom vyhoření představuje jeden z nejčastějších projevů při dlouhodobém působení stresu a adekvátní formu při některých typech energetického vyčerpání rezerv.

Burn-out ve zkratce:

1. Chronický pocit únavy, vyčerpání, vysílení, pocit tělesné nemohoucnosti
2. Zlost na jedince, kteří něco požadují a vyžadují
3. Nemístně sebekritické postoje za to, že nemohu požadavkům vyhovět
4. Cynismus, negativismus, předrážděnost
5. Pocit, že mě vše obtěžuje
6. Nepřiměřené emoční výbuchy kvůli nepodstatným věcem
7. Časté bolesti hlavy a trávící obtíže
8. Úbytek, nebo naopak přibývání na váze
9. Nespavost a deprese
10. Pocit nedostatku vzduchu a zkráceného dechu
11. Podezíravost
12. Pocity beznaděje
13. Zvýšená tendence riskovat

Christina Maslach je autorkou čtyřfázového modelu procesu burnout, který je uveden v knize Jak neztratit nadšení od Jara Křivohlavého:

- I. Idealistické nadšení a přetěžování
- II. Emocionální a fyzické vyčerpání
- III. Dehumanizace druhých lidí jako obrany před vyhořením
- IV. Terminální stadium: stavění se proti všem a proti všemu a objevení se syndromu burnout v celé jeho pestrosti („sesypání se“ a vyhoření všech zdrojů energie).

MBI – metoda Maslach Burnout Inventory

Tato metoda patří mezi nejčastější metody vyšetřování syndromu vyhoření. Její autory byla v roce 1981 dvojice Christina Maslach a Susan E. Jackson. Zjišťují se při ní tři faktory: emocionální vyčerpání, ztráta úcty k druhým lidem, snížení výkonnosti. V tomto dotazníku je 22 otázek, z nichž 9 je zaměřených na první faktor, 5 na druhý a 8 z nich se zabývá třetím faktorem. Princip dotazníku je založen na skutečnosti, že se tazatel zamýšlí nad daným výrokem a pomocí dvou stupnic k němu vyjadřuje své stanovisko, jak on sám prožívá daný pocit. Nejprve vyjadřuje číslicí 0 – 6 jak často tento pocit zažívá, poté číslicí 0 – 7 jak silně jej prožívá, přičemž v obou případech číslice 0 vyjadřuje nejslabší pocit, číslice 6 a 7 naopak pocit nejintenzivnější.

Zvládání stresu

Způsob jakým reagujeme na stres, závisí nejen na našich dosavadních zkušenostech, ale také na povaze člověka. Zvládání je zaměřeno na problém nebo na emoci. Pokud je řešení stresu zaměřené na problém, je možné najít správná a účinná řešení stresové situace. O emoci hovoříme tehdy, je-li problém způsobující stres zcela neřešitelný nebo nelze odstranit, např. úmrtí blízkého člověka. Každodenní stres se lidé snaží

zvládat různými způsoby, strategiemi. Strategie zvládání stresu jsou nazývány „copingovými strategiemi“ (Coping = Reakce na stres + způsob zvládání stresu). Copingem myslíme jakékoliv zvládání stresových situací. Situace zvládáme nebezpečnými a poškozujícími postupy jako je např. alkohol či drogy. Do copingu řadíme i obranné mechanismy a copingové strategie. Copingové strategie definují autoři jako vhodné způsoby zvládání. Autorka Kerstin Kraska-Lüdecke rozděluje strategie zvládání stresu následovně:

- hledání sociální opory
- hledání pozitivních stránek dění
- snaha vyhnout se stresové situaci a utéct z ní
- plánované hledání řešení problému
- konfrontační způsob zvládání stresu
- plánované hledání řešení problému
- sebeovládání (uklidnění emocionálního vzrušení)
- distancování se od dění
- přijetí osobní odpovědnosti za řešení situace

Při stresu je velmi důležité a nutné dbát o duševní hygienu. Měli bychom pečovat o naši duši, naše tělo a mít důvod žít. Abychom se vyhnuli stresu, je třeba vnímat naše názory, představy, vědět, co od života chceme, co je naším cílem a smyslem života. Také je důležité správně a zdravě jíst, pít, mít dostatek spánku, věnovat se pohybu a umět správně odpočívat. Stejně podstatné je otevřeně mluvit o pocitech, emocích a problémech s lidmi, kterým důvěřujeme. Měli bychom hlavně umět strach pojmenovat, protože všechny věci, které se dělají ze strachu, jsou špatné. Člověk by se v životě neměl nechat ovládat svými strachy. Pokud nějakou situaci chceme změnit, musíme žít v přítomnosti „tady a teď“ a nepřemýšlet o věcech, které byly nebo které by se teprve měly stát. Zkoušejme i objevovat nové věci a nechme svou mysl klidnou a tichou – jen tehdy ji totiž budeme mít otevřenou všemu novému.

Mechanismy zvládání lidského stresu

Rozlišujeme mezi pasivními a aktivními technikami. Pasivní techniky většinou souvisí s „únikem“. Mezi pasivní techniky řadíme:

- popření – rezignace na řešení, popření existence nepříjemné vnější reality může jedince dočasně zklidnit
- regrese – ochrana před stresem, návrat do dětství
- izolace – únik do samoty, snižuje se schopnost řešení nových stresových situací
- denní snění – útěk z reality, známé u dětí a mladistvých
- únik do nemoci – známé u dětí, snaha o zvýšení zájmu o svou osobu

Mezi aktivní techniky patří:

- agrese – nejefektivnější technika zvládání stresu, v různých situacích je společensky vhodná, v jiných je zase nevhodná či dokonce nepřijatelná
- upoutávání pozornosti – v oblékání, v diskuzi, zvyšuje sebevědomí
- identifikace – ztotožnění s hrdinou, zvyšuje sebevědomí
- kompenzace – řešení nedostatku, komplex méněcennosti
- sublimace – potřeba, kterou nelze uspokojit je zaměřena na náhradní cíl, nevědomý přesun společensky neschvalovaných pudů do sociálně přijatelných nebo i oceňovaných aktivit.

Nevhodné chování často souvisí s agresí a je podporováno sociálními normami určitých skupin. Sklon k agresi je částečně vrozený. Agresivnější bývají egocentričtí jedinci a psychopati a jedinci s poruchou osobnosti (např. schizofrenici). Agrese může pramenit ze stresu, z frustrace, z pocitu méněcennosti nebo z pocitu ohrožení vlastní existence. Z důsledku přibývajících agresivit jsou připravovány sociálně preventivní projekty. Tyto programy podporují vzdělávání, právní povědomí, pracovní výchovu, komunikační dovednosti, ale také společenské a sportovní aktivity. Velký důraz je kladen na prožitkové a intervenční

programy, které jsou zaměřené na pozitivní nastavení hodnotových žebříčků a postojů. Programy pro rizikovou mládež mají napomáhat k návratu k sociálně přijatelnému chování změnou v chování.

Asertivita jako komunikační dovednost

Asertivní komunikační techniky, nebo asertivní komunikační dovednosti jsou formy mezilidské komunikace, které nejsou ani agresivní ani pasivní. Jako *dovednost* potom označujeme *schopnost použít* danou komunikační techniku v příslušné situaci.

Asertivní komunikační dovednosti nám dodávají nové, asertivní schopnosti komunikace.

Asertivní komunikační techniky

1. Technika pokažené gramodesky - Principem této základní asertivní techniky je opakuji vytrvale - znovu a znovu - to, čeho chci dosáhnout, a to aniž bych začal(a) být naštvaný(á), rozčilený(á), či hlučný(á) (bez křiku).
2. Technika přijatelného kompromisu - **Cílem** asertivního chování je dosáhnout **pocit spokojenosti se sebou samým**, ne prosadit si svoje.
3. Technika sebeotevření - spontánního oznamování věcí a spontánního oznamování pocitů,
4. Technika otevřených dveří - Nepopírat kritiku, nebránit se, nereagovat odvetou. Říct něco, z čeho vyplýne, že kritiku umím přijmout v zásadě se souhlasem.
 - a. Klidně **souhlasit s každou pravdivou výtkou** obsaženou v kritice (*je to pravda...*).
 - b. **Připustit možnou platnost každé pravděpodobné výtky** obsažené v kritice (*možná máš pravdu...*)
 - c. **Souhlasit se všeobecnými logickými pravdami** v manipulujících výrocích (*dává to smysl, mohla by to být pravda...*), svoji odpověď však doplnit vlastním pohledem (*mě to však neznepokojuje...*).
 - d. Důležité je **přesně poslouchat, co nám partner říká**; v odpovědi je třeba použít přesně jeho slova.
 - e. **Pozor na "čtení myšlenek"!** Nesmíme konstruovat a odpovídat tím, co si myslíme, že nám partner chce říct, ale tím, co skutečně řekl.

Asertivní schopnosti komunikace:

- požádat o laskavost
- uplatnit svůj nárok
- říci *ne*
- začít, udržovat a ukončit konverzaci
- vypořádat se s kritikou
- přijmout uznání
- vyjádřit uznání
- vyjádřit vlastní pocit, názor, myšlenku

7) Psychologické aspekty sociálních procesů

Objasněte specifika sociálně kognitivních procesů, charakterizujte pojmy sociální percepce (zákon selekce, vliv minulé zkušenosti, utváření dojmu, schémata, haló efekt) a kauzální atribuce (základní atribuční tendence, učitelská typizace žáků). Vysvětlete pojem sociální postoje, charakterizujte složky postojů a objasni teorii kognitivní disonance L. Festingera.

SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ PROCESY

- biologické a psychické procesy umožňující poznání skutečnosti. Kognitivní psychologie se zaměřuje na procesy umožňující zpracovávání informací a rozlišuje nižší a vyšší poznávací procesy (primární a sekundární kognice). Informace o vnějším a vnitřním prostředí získáváme prostřednictvím receptorů (analyzátorů).

faktory kognitivních procesů:

- **Vědomí:** Překrývá se s pozorností. Stav, kdy si uvědomujeme, že si uvědomujeme a co si uvědomujeme a to i pod prahem pozornosti.
- **Pozornost:** Nástroj umožňující aktivní zpracování ohraničeného množství informací ze zásob údajů uložených v dlouhodobé paměti. Pozornost obsahuje vědomé i nevědomé procesy. Mentální schopnosti člověka jsou omezené a pozornost reguluje jejich využití filtrováním informací. Vlastnostmi pozornosti jsou trvalost, pružnost a rozsah.
- **Vnímání (percepce):** je primární poznávací schopnost. Podstatou je poznávání prostřednictvím smyslů, senzorických procesů na biologické úrovni. Vnímání souvisí s učením, pamětí, věděním a inteligencí.
- **učení:** označujeme relativně trvalou změnu chování, která vyplývá z návyku. Jedná se o schopnost, kterou je třeba přiměřenou zátěží rozvíjet, jinak ustrne. Učení je podmínkou funkční adaptace na prostředí. Mezi druhy učení zařazujeme učení se signálům a učení se operantám, zvláštním případem je sociální učení. Podle dalšího možného dělení můžeme rozlišit čtyři různé druhy učení: habituaci, klasické podmiňování, operantní podmiňování a komplexní učení. Habituace je nejjednodušší formou učení. Pojem podmiňování vyjadřuje, za jakých podmínek k učení dochází. Komplexní učení zahrnuje nejen tvorbu asociací, ale také používání určité strategie při řešení problému. Mezi způsoby záměrného učení zařazují psychologové i kognitivní učení, jehož základem je mentální model skutečnosti
- **Paměť:** zajišťuje uchovávání zkušenosti procesem kódování, uchovávání a vybavování informací. Z biologického hlediska rozlišujeme genetickou, imunologickou a nervovou paměť. Ke každému analyzátoru můžeme také přiřadit typ paměti (např. zrak - paměť vizuální). Nejčastěji se setkáme s označením paměti na senzorickou, krátkodobou a dlouhodobou v závislosti na čase a kapacitě uchovaných informací.
- **Myšlení:** je nejsložitější kognitivní proces chápání vztahů a řešení problémů. Probíhá ve fázích tvorby hypotézy řešení, jejího ověření (verifikace) a vyřešení problému. Myšlení můžeme dělit na různé druhy – např. vědomé a neuvědomované, manipulační, obrazově-názorné a pojmově-logické, deduktivní a induktivní.
- **Jazyk:** umožňuje komunikaci, výměnu pocitů a myšlenek jedince s okolím, přemýšlení o dění a subjektech, kteří nejsou fyzicky přítomni a to včetně myšlenek a to verbálním i neverbálním způsobem. Úroveň použití závisí na úrovni myšlení daného jedince.
- **Imaginace:** je proces vyvolání představy, která se váže k předešlé zkušenosti a její přetvoření v novou představu. Představa není vyjádřena slovy. Imaginace je základní složkou lidské duševní činnosti a stojí obvykle na počátku lidské činnosti.

Vzájemné působení jednoho člověka na druhého. Má význam pro tvoření základních lidských charakteristik (vědomí svého já, myšlení, řeč, sebehodnocení). V rámci sociální interakce se utváří různé mezilidské vztahy

SOCIÁLNÍ PERCEPCE

- Tento pojem zavedl do psychologie J.S. Bruner, který jím označoval sociálně podmíněné vnímání. Později byl tento termín rozšířen na mezilidské vnímání (vnímání člověka člověkem) a později také na vnímání sebe sama.
- Uplatňuje se zde sociální inteligence. Vnímání a interpretace sociální reality je naučená a ovlivněná názory a postoji dané společnosti nebo soc. skupiny, které jsme členem. Každý člověk si postupně vytvoří určitý způsob vnímání a posuzování sociální reality, která je pro něho typická a vychází z individuálně specifické zkušenosti a příslušnosti k určité skupině.
- Sociální percepce nás ovlivňuje nejvýznamněji při setkání s neznámým člověkem. Musíme si rychle vytvořit představu o druhém člověku, abychom věděli, jak se k němu chovat. Hovoříme potom o prvním dojmu.
- **ZÁKON SELEKCE**
 - z vnímaných objektů jsou skutečně přijímány (hodnoceny, zpracovány) pouze některé z nich
- **VLIV MINULÉ ZKUŠENOSTI**
 - automaticky hodnocen vztah takto získaných poznatků k minulé zkušenosti (člověk si např. uvědomí, co vnímaný objekt je), ale i jejich aktuální, často individuálně specifický význam (např. skutečnost, že člověk, který přichází, je někdo blízký).
- **SCHÉMATA**
 - zjednodušení a organizování poznatků se uskutečňuje pomocí schémat, jsou uspořádanými soubory informací uloženými v paměti, jde o spojení poznatků, informací o sociálních objektech.
 - schémata osoby – obsahuje poznatky o jedinci, o osobnostních vlastnostech a o jejich vzájemném propojení. Prototyp – mentální obraz typického příkladu určité kategorie lidí (př. prototyp starého člověka – prarodič)
 - schémata sebe sama – poznatky o nejdůležitějších charakteristikách, které se váží k sobě samému
 - scénář – schémata, které se vztahují k událostem, situacím (př. den v práci, výlet do přírody)
 - schémata sociálních rolí – lidé, kteří náleží k určitým sociálním kategoriím (role lékařů, učitelů, studentů)
 - schémata pro sociální skupiny, pro něž se používá označení stereotypy, jsou to soubory charakteristik, o kterých se předpokládá, že vystihují určitou skupinu lidí (stereotypy o etnických skupinách, o ženách a mužích)
- ▶ **Haló efekt** – některé vlastnosti jsou pro posuzovatele významné bez ohledu na jejich pořadí, jsou tzv. centrálními rysy – dominujícími vlastnostmi (typickými jsou podle výzkumů např. charakteristiky srdečný či chladný); haló efekt tedy znamená dominanci určité vlastnosti při utváření dojmu o druhé osobě. Haló-efekt se týká jednotlivců, u nichž je jedna vlastnost nápadnější, dominující (například pohotovost, nadšení). Je také možné, že vnímáme určitou osobnost poprvé, jako novou, neznámou. Její projevy tak mají situační charakter, extrémnější formu, pro daného jedince spíše výjimečnou. My ho ale vnímáme jako projev pro onoho člověka charakteristický. Haló-efekt způsobuje, že pak jedince vnímáme pod vlivem prvního dojmu velmi dlouho, nejsme schopni korigovat své postoje a dívat se na něj objektivněji.
- ▶ **Efekt primárnosti (prvního dojmu)** – vlastnosti zachycené jako první mají na utváření dojmu významnější vliv než vlastnosti zaznamenané v pozdějších fázích kontaktu; vlastnosti zaznamenané jako první vytvářejí kontext, prostřednictvím kterého interpretujeme další vlastnosti; v běžném životě tento efekt funguje často, protože se více spoléháme na již utvořený dojem a nebereme příliš v potaz další informace o osobě, kterou jsme již posoudili; další informace o osobě mohou být 1) zpracovány tak, aby byly v souladu s prvními informacemi, 2) záměrně přehlíženy a redukovány nebo nevědomě potlačeny
- ▶ **Efekt novosti** – větší vliv na utváření dojmu mají pozdější informace; nevyskytuje se tak často, většinou tehdy, když jsou informace poskytovány v delším časovém úseku

- ▶ **Efekt pygmalion** – naše vnímání vývoje, chování a výkonu druhého člověka je závislé na tom, co od něj očekáváme (toto očekávání působí jako sebenaplnující se předpověď)
- ▶ **Efekt kontrastu** – vedle člověka nedbale oblečeného hodnotím druhého (slušně oblečeného) podstatně lépe
- ▶ **Efekt nesprávné generalizace (kategorizace)** – děláme nesprávné a neopodstatněné závěry, zanedbáváme individuální jedinečnost (např. koktavý člověk je hloupý, malý člověk je vzteklý...)
- ▶ **Efekt projekce** – druhého člověka hodnotíme pod zorným úhlem sebe sama, tj. přisuzujeme mu své kladné i záporné vlastnosti („Podle sebe soudím tebe.“)
- ▶ **Efekt průměru** – hodnotíme všechny lidi stejně, většinou druhým nadřazujeme; nejsou žádné krajní polohy (př. učitel dává žákům pouze dvojky a trojky)
- ▶ **Efekt anticipace (nesprávného očekávání)** – do situace vkládáme něco, co v ní není; při hodnocení očekáváme od druhého nějaké chování či výkon a to ovlivňuje naše hodnocení (př. manžel podezírá manželku z nevěry a tím ji k ní dožene)
- ▶ **Efekt shovívavosti** – nikomu nechceme ublížit, v hodnocení jsme mírnější
- ▶ **Efekt přísnosti** – opak; hodnotíme druhé velmi kriticky, přísně, bez kompromisů, zaujatě
- ▶ **Nápadnost v chování a fyzická nápadnost** – negativní nebo nápadné chování přitahuje více pozornost a má silnější vliv na utváření dojmu; také fyzická nápadnost se výrazně promítá do celkového výsledného dojmu; existuje tendence lidem s nápadným fyzickým vzhledem připisovat nápadnější projevy chování
- ▶ **Implicitní teorie osobnosti** – souhrn domněnek o tom, které rysy osobnosti se vyskytují společně a které nikoliv (např. má smysl pro humor -> je optimistický). Implicitně, tj. neuvědoměle vytváříme spojení (mentální mapy), pomocí kterých doplňujeme chybějící informace. Spojení mohou existovat také mezi fyzickými charakteristikami a rysy osobnosti (blondýnky jsou hloupé, tlouštíci dobrosrdeční). Podílí se také na haló efektu.

KAUZÁLNÍ ATRIBUCE (základní atribuční tendence, učitelská typizace žáků)

Atribuční tendence

Nazýváme tím určitá zkreslení, očekávání a perspektivy osob- účastníků interakce, jež ovlivňují interpretaci chování. Obecné tendence přisuzovat příčiny jevům (úspěchům a selháním v životě).

Jedna z atribučních tendencí se projevuje v rozdílných atribucích aktérů a pozorovatelů. Ti, kteří uskutečňují chování mají tendenci připisovat zdroj svého chování situaci, zatímco ti, kteří pozorují chování aktéra jsou náchylnější připisovat zdroj chování aktérovi. Obecně bývá větší důležitost připisována rysům než situacím, přeceňování důležitosti personálních faktorů se označuje jako základní atribuční chyba. Přisuzování a hledání příčin vychází z vlastní subjektivity a předsudků, které si neuvědomujeme. Může se stát, že se dopustíme základní **atribuční chyby**. Základní chybou atribuce je tendence k přeceňování vlivů vnitřních osobnostních vlastností a podceňování vlivu situačních faktorů při atribuci pozorovatele.

Přisuzováním příčin toho, co se kolem nás děje nejrůznějším faktorům – pomáhá nám to orientovat se v prostředí, ve kterém se nacházíme. Člověk hledá příčiny svých hlavních úspěchů a neúspěchů a taky příčiny úspěchů a neúspěchů jiných lidí a nalézá je buď uvnitř člověka (ve svých postojích a dispozicích) čili **atribuce dispoziční** a nebo vně člověka (vliv vnějšího prostředí a okolností) a to je **atribuce situační**.

Učitelská typizace žáků

Aby se učitel s žáky lépe pracovalo, rozřazuje si je v duchu do několika skupin specifických typů, v jejich pozadí stojí pojetí školního úspěchu a neúspěchu žáků. Problém je, když učitel zařadí žáka do některých z vytvořených skupin a zařazení se stane definitivní (trvalou nálepkou, neodstranitelným cejchem). Vytváření si žákovských typů může vyústit až ve stereotypizaci zařazení žáků a jednání s nimi, což se může stát rizikem pro neúspěšné žáky.

JAK SI UČITELÉ VYTVÁŘÍ SVÉ TYPY ŽÁKŮ „SVÉ ŠKATULKY“

Problémem je, že učitel má ve třídě hodně žáků, o kterých nemá dostatečné znalosti anebo má hlubší znalosti je o několika jedincích ve třídě.

Běžný učitel při typizaci žáků postupuje 2 způsoby:

První učitel: má předem připravené škatulky, do kterých žáky zasazuje. To co učitel o daném žákovi předpokládá je omezeno jen na typické vlastnosti třídy, do níž by měl žák zapadnout. Učitel u něj hledá typické charakteristiky. Žák, který nezapadá, bývá charakterizován výrokem „Až moc chytrý na céčko“ Učitelovo poznávání žáků je statické a zkrácené. Učitel jen zpřesňuje první dojem na základě hrubých a vcelku náhodných příznaků.

Druhý učitel: učitel při setkání s žákem přemýšlí a spekuluje o tom, jaký asi žák je. Své předpoklady názory při dalších setkáních testuje a zjišťuje nakolik jsou správné. Až získá jistotu, teprve potom stabilizuje představu o žákovi do konkrétního typu. Učitelé pracují při zařazování žáků se specifickými charakteristikami.

Percepčně postojová orientace učitele: konstrukt, určující vztah učitele k žákovi (žákům, třídě), obraz žáka, který je psychickým regulátorem učitelova chování k žákovi. Vyplývá z toho preference interakcí, ve kterých se žák musí chovat podle učitelova očekávání - tím se percepčně postojové zaměření potvrzuje a posiluje.

Podstatný je zorný úhel výchovně vzdělávacích cílů a úkolů.

zdroje:

1. sociální percepce

- dojem z žáka - informace o žákovi - interpretace žákova chování - uspokojení/neuspokojení z naplněného očekávání

2. utvořené postoje

- uplatnění schémat, které odpovídají učitelovu dojmu ze žáka - očekávání žákova chování - vliv stereotypů a předsudků

- vymezení možností žáka

3. atribuční procesy - připisování příčin projevů žáka – umístění - stálosti - kontrolovatelnosti - podle toho interpretace žakových výkonů

Představa učitele o žákovi nemusí být reálným odrazem schopností a vlastností žáka. Nemusí být ani výsledkem konkrétních projevů žáka, ale spíše interpretací těchto projevů učitelem.

* rizika percepčně postojové orientace: - favoritismus - působení kontrastu - podlehnutí prvnímu dojmu

klíčové podněty soc. percepce:

- dětský vzhled

- brýle (navozují iluzi inteligence)

- charakteristika mluvy (dobrá slovní zásoba, jazyková kód)

- zdvořilé chování

- posilující chování dítěte (obdiv, respekt k učiteli)

- plnění úkolů, nošení pomůcek, upravené sešity, píle

- oblečení - čisté, ale ne nápadné - příslušnost k určité sociální vrstvě

- příslušnost k majoritní populaci

5 typů žáků: výborní, schopní, ale problematičtí, hodní, problémoví, neurčití

SOCIÁLNÍ POSTOJE

- Sklon ustálený (opakovaným) způsobem reagovat na podněty, situace, osoby, sama sebe. Připravenost reagovat určitým způsobem.
- Část postojů je vrozených, většinu získáváme během života přímo prostřednictvím různých zkušeností.

- Postoje nejsou neutrální, vyjadřují současně náš hodnotící vztah k různým sociálním objektům v našem prostředí, tedy co upřednostňujeme
- funkce: umožňují člověku se adaptovat na prostředí, dále mají funkci poznávací – postoje organizují zkušenosti, a funkci instrumentální – postoje maximalizují zisky a minimalizují ztráty
- Postoje patří do struktury dynamiky osobnosti – motiv (pomocť babičce přes cestu – cítím se dobře), postoj (starším lidem se má pomáhat), vlastnost (altruismus)

Složky postojů

- poznávací (kognitivní) – utváří se prostřednictvím kognitivního učení, informace a vědomosti o předmětu postoje
- citové (emocionální, afektivní) – utváří se prostřednictvím klasického podmiňování, intenzita postoje, souvisí s emocemi
- konativní (behaviorální) – utváří se prostřednictvím instrumentálního učení, připravenost jedna určitým, typickým způsobem

ZMĚNA POSTOJE

- ▶ Charakteristika postoje ve vztahu k jeho změně
- ▶ Extrémnost – čím je postoj extrémnější, tím je odolnější ke změně
- ▶ Multiplexita – množství faktů které podporují postoj
 - Více faktů – lze snáze měnit intenzitu
 - Méně faktů – lze snáze změnit v protiklad
- ▶ Konzistence – soulad postojů (čím vyšší konzistence, tím odolnější vůči změně)
- ▶ Síla a množství uspokojovaných potřeb – čím více, tím vyšší odolnost vůči změně
- ▶ Centrálnost x periférnost – čím je postoj centrálnější (vztahený k důležitější hodnotě) tím je odolnější vůči změně

Změnami postoje souvisí s: **KOGNITIVNÍ DISONANCE (MYŠLENKOVÝ NESOULAD)**

- Kognitivní disonance je **nevhodný, neodpovídající vztah mezi poznáními**. Pod pojmem poznání jsou zahrnuty veškeré **postoje, názory, přesvědčení, vědomosti a víra daného jedince**. Kognitivní disonance je označení pro výchozí stav, který vede aktivity orientované na snížení tohoto nesouladu.
- Autorem teorie kognitivní disonance je americký sociální psycholog **Leon Festinger**. Jedinec ve svém vnitřním životě směřuje k určité konzistenci. Jeho názory, víra a přesvědčení by měly být v souladu s tím, co jedinec skutečně dělá. Avšak v běžném životě přicházejí situace, kdy nitro člověka s vnější realitou konzistentní není. Tento jev nazval Festinger **kognitivní disonance**.

Vznik kognitivní disonance:

1. Jedincovy informace a plány nekorespondují s aktuální situací. Například jedinec naplánuje oslavu narozenin a předpokládá, že bude hezké počasí. Před oslavou však začne pršet. Tento aktuální stav prostředí je v rozporu s jeho plánem
2. Životní události a okolnosti nikdy nejsou černobílé. Zrovna tak názory a přesvědčení v sobě nesou mnoho rozporů. Díky těmto okolnostem vznikne kognitivní disonance velmi snadno.

Struktura kognitivní disonance:

- Disonance a konsonance se skládají z několika elementů, například co si jedinec uvědomuje o sobě samém, o svém chování a o jeho okolí, tedy co jedinec dělá, co cítí, co chce a po čem touží. Další elementy se týkají prostředí, ve kterém jedinec žije, tzn. co je kde, co k čemu vede, které věci jsou uspokojivé, bolestné, důležité, bezvýznamné atd.
- Hlavním znakem elementů je **realita**, která může být **fyzikální, sociální** nebo **psychologická**. Je důležité, aby jedinec s těmito realitami neztratil kontakt a byl schopný se v nich orientovat. Elementy poznání korespondují s tím, co jedinec aktuálně dělá a cítí nebo s tím, co existuje v prostředí. Pokud jsou tyto elementy v rozporu s realitou je zřejmé, že v této situaci musí vzniknout určitý tlak.

Odstranění kognitivní disonance: Přítomnost disonance vede k potřebě snížení pocitu napětí, který vyvolává. Čím větší je disonance, tím silnější toto puzení je.

- ☐ Objevuje se, když se naše postoje dostanou do rozporu
- ☐ Pokud se dostaneme do stavu kognitivní disonance, tak:
 - změníme některý z rozporných postojů
 - nebo přidáme nový postoj, který umožní reinterpretaci situace
- Ke změně postoje dochází při touze zbavit se nepříjemného napětí způsobeného novým poznatek, který není v souladu s dřívějším přesvědčením (kognitivní disonance)
- Nebo lidé často interpretují novou rozpornou informaci nesprávně, jen aby to bylo ve shodě s dřívějším (původním) přesvědčením (názorem) a nemuseli svůj názor měnit.

Další pohled:

- Poznávací nesoulad (kognitivní disonance) vzniká tehdy, když člověk zastává určitý postoj, avšak zjistí, že jeho chování nebo jiný postoj je s ním v rozporu. Tento rozpor vyvolá napětí (nesoulad), který člověk nepříjemně prožívá.

Jak to řešíme:

Zkreslím jednu z rozporuplných proměnných a přesvědčím sebe sama, že je to pravda.

Př. Důvěřuju-li svým schopnostem, avšak neuspěji ve zkoušce, kterou doposud pokládám za kvalitní prostředek na měření svých schopností, dokáži najednou najít všemožné důkazy o tom, že zkouška je k ničemu.

8) Psychologická příprava ve sportu

Popište principy a cíle psychologické přípravy. Uveďte konkrétní příklady technik psychologické přípravy (modelovaný trénink, regulace aktuálních psychických stavů /APS/, techniky rozvoje koncentračních schopností, ideomotorický trénink) a individualizace přípravy sportovce.

- **Psychologie sportu** je obor zabývající se sportovním tréninkem a dalšími podmínkami výkonnosti sportovce včetně jeho osobnosti a osobnosti trenéra.
- **Psychologická příprava** souvisí těsně s ostatními složkami sportovního tréninku. Psychologická příprava je složkou, která má integrovat kondiční, technické a taktické přípravy v jediný celek a zajišťovat plné využití výkonnostního potenciálu sportovce v soutěžích ve formě maximálního sportovního výkonu.
- Zaměřuje se na prohloubení rozvoje psychických vlastností, které právě podmiňují dosažení sportovního výkonu. Důležitou roli zde hraje získávání závodních zkušeností, bez nichž nelze v závodech uplatnit tělesnou připravenost, technickou vyspělost a taktickou tvořivost. To vše se týká všech oblastí psychiky sportovce.
- Psychologická příprava sportovce je cílevědomé využití psychologických poznatků k prohloubení efektivity tréninkového systému. Cílem psychologické přípravy sportovce je na základě psychologických poznatků zvýšit účinnost složek sportovní přípravy a v soutěži stabilizovat výkonnost na úrovni natrénované kapacity sportovce. Při dobré psychologické přípravě by sportovec měl v jakékoliv soutěži podat výkon, na který je trénován. Psychologická příprava sportovce je zbraní proti selhání výkonnosti z psychologických příčin.
- Psychologická příprava se snaží **omezit na minimum působení negativních psychogenních vlivů** a současně pozitivně ovlivňovat psychiku sportovců k dosažení vysoké sportovní výkonnosti. Zvláště za situace často enormních nároků vrcholového tréninku a závodění, kde početně narůstá a nabývá intenzita psychické zátěže.
- Psychologická příprava by se ovšem neměla omezovat pouze na zlepšování výkonnosti sportovce. Za stejně důležité cíle psychologické přípravy považujeme harmonický a zdravý rozvoj osobnosti, rozvoj osobnostních vlastností jako vytrvalosti, vůle, morálních vlastností a výchovu k samostatnosti a odpovědnosti.
- Ostatní složky sportovního tréninku se většinou využívají do maxima, psychologická příprava spočívá často převážně na trenérských a závodnických zkušenostech a je uplatňována relativně nesystematicky.
- Psychologický trénink podle chápeme jako systematickou optimalizaci psychických předpokladů činností prostřednictvím psychologických metod. Psychologická příprava nebo také psycho-trénink je tréninkem se stejnými zákonitostmi jako ostatní složky sportovního tréninku – fyzická, technická či taktická příprava. Trénink je účelový, plánovitý, kontrolovaný a pravidelně se opakující. Jeho cílem je připravit jedince nebo tým na podání výkonu na úrovni trénovanosti v určitou dobu. Má charakter dlouhodobého působení (všeobecnější charakter, zaměřený na rozvoj sportovce), nebo působení krátkodobého (dosáhnout optimální formy k určitému období, regulace aktuálních psychických stavů atd.). Konkrétně tedy můžeme působit na motivaci, emoce, myšlení, chování a seberegulaci.
- **K základním principům psychologické přípravy patří:**
 - princip cílevědomosti – morální a volní příprava,
 - modelování,
 - obměňování a stupňování zátěže,
 - regulace aktuálních psychických stavů,
 - individuální přístup.
- **Cíl psychologické přípravy:**
 - Je zvýšit účinnost ostatních složek sportovního tréninku respektive v soutěži stabilizovat výkonnost na úrovni stavu trénovanosti. V praxi to znamená paralyzovat působení negativních psychogenních vlivů a současně pozitivně působit na psychiku hráče za účelem dosažení vysoké sportovní výkonnosti s využitím širokého komplexu psychologických poznatků.

- **Cíl tréninku psychických dovedností:**
 - Hlavním cílem tréninku psychických dovedností je naučit sportovce efektivnímu samostatnému fungování, aniž by potřebovali konstantní vedení trenéra nebo sportovního psychologa. Sportovci by měli být schopni regulovat svoje interní psychické funkce žádoucím způsobem, efektivně se vyrovnávat s okolním stresem a úspěšně se přizpůsobovat změnám v okolním světě.
- **Úkoly psychologické přípravy:**
 - Rozvoj morálních a volních vlastností (fair-play)
 - Regulace emočních procesů (potlačení strachu, agresivit a mobilizace emocí kladných – sebeovládání, disciplína, rozhodnost atd.)
 - Rozvoj racionálních základů psychiky hráče (osvojování vědomostí z oblastí sportovního tréninku, pravidel hry, taktiky, ale také tvorba hodnotové orientace atd.)

Konkrétní příklady technik psychologické přípravy:

1. Modelový trénink

- Aplikací specifických soutěžních psychických zátěží v tréninku lze zvýšit odolnost jedince i družstva vůči těmto zátěžím. Z toho plyne psychologický požadavek, aby do tréninku byly zařazovány „modely“ soutěžních situací. Odtud název modelový trénink.
- Je to tedy proces postupného přizpůsobení se podnětům (situační vlivy), které svými psychogenními účinky, nepříznivě působí na činnost sportovce, tj. pokouší se přiblížit psychologický tréninkový proces atmosféře vlastní soutěže.
- Často se tvrdí, že trénink je převážně zátěží fyzickou (někdy se ironicky říká, že se v tréninku trénuje od krku dolů, naopak v závodě je potřeba ta část od krku nahoru), proto je potřeba psychologicky tréninkový proces atmosféře soutěže.
- Dosud se velmi často trénuje v příliš psychologicky komfortních podmínkách a sportovec potom není adaptován na psychologický diskomfort soutěže.
- *Snadnější formou modelového tréninku je simulace konkrétních psychických zátěží očekávané soutěže. Děje se to navozením podmínek soutěže. Využívá se zejména ve sportovních hrách, kdy se na závěr přípravy v rámci tréninku může využít protihráč s podobnou taktikou.*
- *Obtížnější je modelování obecných psychických zátěží sportovní soutěže. Musí dojít k analýze frekvence výskytu a intenzity psychických stresů v soutěži a tvořivý pokus o vytvoření adekvátních modelových situací v tréninkových podmínkách. Je to náročnější, protože je jasné, že na tréninku nevytvoříme zátěžovou atmosféru olympijských her.*
- Moderní formou modelového tréninku je „přetížený“ trénink (overstres). Znamená občasné zatížení do maxima, s cílem učit sportovce překonávat subjektivně pociťované „možnosti.“
- Sportovec se adaptuje na nutnost využívat všech rezerv, „vydat se“, „jít nad sebe“, „sáhnout si na dno“ ve smyslu psychologickém.
- Obsahem těchto modelů není jen vysoký objem tréninkové práce, ale i ztížení podmínek, kruhový trénink, zkrácení intervalů práce, ale i ztížení podmínek, kruhový je výhodné použít i syntetického tréninku, tj. absolvování tréninkové jednotky jako závodu s maximem zátěží.

2. Regulace aktuálních psychických stavů

- Aktuální psychické stavy (APS) ve sportu jsou **předstartovní, soutěžní a posoutěžní**.

Předstartovní stavy:

- dostavují, když si sportovec uvědomí svou účast ve významné soutěži.

Stavy soutěžními:

- V době bezprostředního odjezdu na závodě jsou vystřídány předstartovní vystřídány stavy soutěžními, které trvají do zahájení soutěže, ale mohou přetrvávat i v celém jejím průběhu (zvláště u sportovců labilních, nováčků a v některých druzích sportu, kde se soutěž skládá z řad pokusů).

Posoutěžní stav

- je vyvolán subjektivním hodnocením průběhu a výsledku soutěže a trvá několik hodin. Postupně odeznívá a jen výjimečně přesáhne do dalšího dne. Jsou závislé na **výsledku soutěže**. **Úspěch** má za

následek zvýšenou aktivaci pozitivního směru (veselost, uvolnění řečové reakce, blaženost). Je to stav žádoucí, který má z psychologického hlediska charakter odměny, a jeho regulace přichází v úvahu až při nadměrném sebeuspokojení. Větší psychologický problém představují negativní prožitky **neúspěchu** (deprese, neurotické projevy, beznaděj, rezignace), kterým většinou věnují trenéři nedostatečnou pozornost, což může vést k problémům typu „léčby alkoholem“ či pokles zájmu o sport

- Východiskem regulace APS jsou poznatky o dynamice aktivační úrovně organismu sportovce.
- Aktivační úroveň určuje pohotovost organismu v reakci.
- Může se plynule i skokem měnit od nízkých úrovní k vysokým a zpět.
- Velmi nízká je při spánku a s náročností činnosti se zvyšuje a nejvyšší je při silných emočních prožitcích např. v afektu.
- Při vysoké aktivaci můžeme ještě rozdělit její **negativní** směr (nepříjemné očekávání) nebo **pozitivní** (příjemné očekávání).
- Podle výšky aktivace a jejího směru **můžeme rozlišovat APS ve sportu**.
- Nadměrně vysoká aktivační úroveň je **startovní horečka** (charakteristická vzrušením a neklidem) – opět může mít negativní směr (aversivní tréma typická strachem) pozitivní směr (vysoká aktivace, překotné pohyby a mluva)
- Příliš nízká aktivační úroveň se projevuje jako **startovní apatie**. Projevy jsou ochablost, lhostejnost a odevzdání.
- Nejvýhodnější pro sportovní činnost je **optimálně zvýšený aktivační úroveň** pozitivního směru, která je jako mobilizační pohotovost (bojová připravenost) cílem regulace APS ve sportu. Projevuje se jako sebedůvěra a vysoké odhodlání.
- Regulační prostředky APS můžeme rozdělit podle účelu do čtyř kategorií:
 - Snížení aktivace
 - Zvýšení aktivace
 - Snížení negativních prožitků neúspěchu
 - Odstranění psychologických důsledků únavy

Nadměrná aktivační úroveň je redukovatelná především všemi způsoby odvedení pozornost od podnětů, které navozující strach a očekávání – využití hlavně v předstartovních stavech, kde má velmi dobré využití:

- rozcvičení (snižuje napětí)
- smích (odchází přebytečné a negativně pociťované napětí) – někdy dobře působí také humor + agrese tzv. kanadské žertíky
- dechové cvičení (krátký vdech + dlouhý výdech)
- zklidňující účinky některých masáží
- určitý typ hudby
- cvičení jógy
- sugesce (relaxační a autogenní cvičení)
- hypnóza (kvalifikovaný jedinec, souhlas sportovce)

Příliš nízká aktivační úroveň je ve sportu menším problémem, protože není tak častá

- Obecně dobře působí:
 - Koncentrativní cvičení, tj. soustředění na činnost
 - Přiměřené zvyšování odpovědnosti za výkon
 - Zvyšování aspirací cestou přesvědčování a rozumové argumentace
 - Vše se musí aplikovat s mírou
 - Dobré účinky má také ideomotorický trénink, tréninky v představě, ale stejně jako autogenní trénink se musí nacvičovat ve spolupráci psychologa a trenéra
 - Mobilizační účinek má zpět, zejména hromadný v týmových sportech (po cestě na zápas nebo v šatně)
 - Dechové cvičení – pomalý nádech a rychlý energetický výdech
 - Tonizující efekt může mít i masáž, prováděná dráždivým způsobem
 - Zvyšování aktivační úrovně mají psychofarmaka – doping

- Sugescie a hypnóza se také dají využít ke zvýšení aktivační úrovně

Snížení negativních důsledků neúspěchu:

- Složitý psychologický problém
- Prevence negativních důsledků frustrace
- Hlavním prostředkem může být odvedení pozornosti nějakou atraktivní emocionálně podbarvenou činností, ale není to jednoduché, protože neúspěch má často dominantní povahu
- Vhodné činnosti:
 - Dobré je neúspěch nahradit úspěchem v jiné činnosti, nemusí ani vždy jít o sportovní činnost
 - Relaxace
 - Spánek
 - Vyslechnutí sportovce
 - Doporučení převést napětí navozené neúspěchem do oblasti zvýšené motivace k dalšímu tréninku a závodění

Odstranění psychologických důsledků únavy:

- Psychohygienický problém
- Únava = obranný mechanismus
- Možnosti:
 - Relaxace
 - Spánek
 - Fyzioterapeutické procedury
 - Užití umělých dýchacích směsí např. vzduchu obohaceného kyslíkem nebo dýchání v mírném přetlaku nebo ionizovaného vzduchu
 - Využitelné jsou i všechny prostředky snižování aktivační úrovně

3. techniky rozvoje koncentračních schopností:

- Vnitřní řeč
- Rutinní postupy
- Mentální plány
- Tzv. **sebeinstruktážní trénink** v psychoterapii slouží k vytvoření kognitivně behaviorální modifikace (CBM). Tato metoda redukuje tvrzení o sobě samých, která vyvolávají maladaptivní emocionální reakce, pracuje s jedinci také na tvorbě tvrzení, která usnadňují sebeovládání zjevného verbálního a motorického chování. Z této techniky se také odvíjí technika vnitřní řeči ve sportovní psychologii, která slouží ke zlepšení schopnosti koncentrace. Příbuznou technikou využitelnou v životních i sportovních situacích, která pracuje se změnou jádrových přesvědčení o sobě a kontrolou nerealistických automatických myšlenek, je kognitivní přerámování (cognitive reframing). Pracuje se se situací nebo určitými okolnostmi a změnou významu, který jim subjekt přikládá.
- K technikám sebeinstruktážního tréninku patří **zastavení nežádoucích myšlenek**, také označované jako stop-technika (thought-stopping). Terapeut nejprve žádá klienta, aby si úmyslně vyvolal nežádoucí představy či myšlenky a představy, které ho zneklidňují. Když se klient do těchto myšlenek pohrouží, terapeut vykřikne hlasitě: „Stop!“ To vede k vyrušení z představ a narušení myšlenkového řetězce. Klient pak podle pokynů terapeuta dokáže věnovat pozornost něčemu jinému, hodnotnějšímu. Pak má klient opakovat toto cvičení sám, stop si říká v duchu a snaží se o efektivní, na úkol zaměřené myšlení. Tato technika je popsána také ve sportovní psychologii. Je uváděna jako stopnutí negativních myšlenek (thought-stopping) a přeformulování negativních myšlenek na pozitivní a **zaměření koncentrace na podněty a akce, které vedou ke správnému zvládnutí úkolu či situace.**

4. ideomotorický trénink

- Ideomotorický trénink je tréninkem psychomotorických schémat v představách, které jsou přenášeny do provádění konkrétních pohybových struktur. Slouží k nácviku nových nebo korekci stávajících

pohybových dovedností. V relaxovaném stavu je nacvičována pohybová představa. Ta je použita při konkrétní pohybové činnosti. Předpokladem je vytvoření kvalitní, přesné představy, která ovlivňuje senzomotorickou aferenci, a tím dosahuje změny v pohybovém vzorci chování.

- Výzkumy prokazují efektivitu imaginace ve sportu a tělesných cvičeních, mnozí sportovci začali využívat imaginace nejen pro zlepšení výkonnosti, ale také pro to, aby zlepšili svůj prožitek ve sportu a cvičeních.
- Některé studie hodnotí efektivitu tzv. **balíčků psychologické intervence**, postupů, které kombinují různé techniky psychologické intervence (např. **vnitřní řeč, relaxaci, trénink koncentrace**) společně s imaginací. Účinnou technikou je vizuomotorický behaviorální nácvik (VMBR - visuomotor behavioral rehearsal), který kombinuje relaxaci a imaginaci. Výzkumy s alpskými lyžaři, kteří použili VMBR, prokázaly zvýšení neuromuskulární aktivity svalů používaných v lyžování a u karatistů, kteří použili VMBR, bylo prokázáno obdobné zvýšení výkonnosti. Další studie užití imaginace jako součásti balíčků psychologické intervence prokázaly pozitivní vliv na výkon u golfistů, basketbalistů, krasobruslařů a tenistů, ačkoli pozitivní dopad na zlepšení výkonnosti nemůže být přisuzován pouze imaginaci samotné. Nejnovější kvalitativní výzkumy také prokazují pozitivní vztah mezi imaginací a výkonností.
- Je důležité podotknout, že **imaginace nemůže nahradit fyzický trénink**. Ve skutečnosti se prokázalo, že kombinace fyzického a mentálního tréninku ve srovnání s pouze fyzickým tréninkem stejného časového rozsahu ubírala čas z fyzického tréninku. V podstatě imaginace musí být přidružena k normálnímu obvyklému fyzickému tréninku. Imaginace je cestou, jak natrénovat mysl v kombinaci s fyzickým tréninkem těla. **Nicméně imaginaci mohou využít sportovci, kteří jsou zranění**, unavení nebo přetrénovaní, jako náhražku fyzického tréninku.
 - Imaginaci lze využít i pro vybudování sebevědomí.
 - Prostřednictvím imaginace můžeme kontrolovat emocionální odpověď u sportovce
 - Imaginace je dobře využitelná při zvládání bolesti a zranění

5. individualizace přípravy z psychologického hlediska

- Ve sportovní přípravě se mohou střetnout dvě tendence:
 - **1. tendence k unifikaci** = kopírování úspěšných tréninkových postupů
 - Unifikačním tendencím trenérům vyhovují, protože vychází z paušálních návodů
 - **2. tendence k individualizaci** = individuální přístup k osobnosti sportovce
- Zde je nutné, aby trenér poznal především svou vlastní osobnost, své předpoklady a nedostatky ve srovnání s vlastnostmi úspěšných trenérů
- Dalším předpokladem individualizace je soustavné poznávání osobnosti svěřenců v průběhu činnosti tréninkové i soutěžní. Kromě vlastních služeb je zde využít i spolupráce s psychologem k diskuzi sporných otázek vhodného přístupu k určitým jedincům.
- Z pohledu trenéra v procesu individualizace je nutná neustálá sebevýchova a systematický výcvik v jednání s lidmi
- Následně trenér své dovednosti využívá v sociální interakci v působení na sportovce, např.: motivační zaujetí, vyvolává sympatie, provokuje identifikaci, sugestivně uklidňuje nebo podněcuje, řeší sociální konflikty různých typů, navozuje postoje sportovců. K tomuto všemu je potřeba, aby trenér byl autoritou a byl schopen analyzovat vlastní i cizí osobnostní vlastnosti a stavy a na tuto analýzu navázat účinné syntetické působení na sportovce, bude efektivita trenérské práce vyšší a psychologicky účinná.
- **Další techniky psychologické přípravy:**

3. Regulace motivační struktury

Motivační struktura sportovce představuje komplex jeho sportovních motivací.

- regulovat nepřímo pomocí motivačních zdrojů
- přímé působení zasahuje do oblasti výchovy a představuje působení ideové, morální a volní
 - ideová příprava by měla sportovci odkrývat širší obzor
 - morální - aby normy a hodnoty sportovců byly v souladu s normami a hodnotami společensky uznávanými
 - vůle - všechno působení se soustřeďuje do zaklínadla „ty musíš!“ - podlamuje emoční rovnováhu, stoupá citové napětí z odpovědnosti a vyskytuje se „paradox vůle“

4. Regulace meziosobních vztahů

Regulace meziosobních vztahů ve sportovním družstvu (popř. vztahů sportovec (sportovci – trenér) vyžaduje, vedle teoretických znalostí, značné zkušenosti trenéra.

Ve sportovním družstvu se projevují dva základní vztahy mezi sportovci, a to **vztah konkurence a spolupráce**

- **konkurenční vztahy** se projevují zejména v otázkách nominace, odměn, pochval aj.
- **vztahy spolupráce** jsou bezpodmínečně nutné pro dosažení příznivého výsledku celého družstva

- vztahy konkurenční převažují nad vztahy spolupráce

- při převaze konkurence se skupina vyznačuje *rivalitou* - narušen výkon, protože členové nespolečně pracují - *vznikají konflikty*.

- Vysoká spolupráce bez konkurenčních vztahů vede zpravidla k obecné shovívavosti, chybí motivace

- Psychologická přípravu = jedna ze složek přípravy - dvě části:

1. nespecifická = rozpuštěná v ostatních složkách sportovní přípravy
2. specifická = základem technické přípravy - psychologické poznatky o motorickém učení, o ideomotorickém tréninku, případně o psychologických prostředcích odstraňování strachu z nácviku riskantních pohybových struktur.

9) Rizikové chování

Charakterizujte pojem rizikové chování dle aktuální strategie prevence rizikového chování (MŠMT). Uveďte vhodné formy prevence rizikového chování v oblasti pedagogického procesu. Vysvětlete výhody a nevýhody v přístupu a řešení rizikového chování ve vztahu mezi jednotlivými aktéry.

RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

= takové chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost

Rizikové chování lze tedy jednak definovat jako aktivity, které přímo nebo nepřímo vyúsťují v psychosociální nebo zdravotní poškození jedince, jiných osob, majetku nebo prostředí, nebo jako problematické, znepokojující, nebo jako nežádoucí vzhledem k normám konvenční společnosti, jejím institucím a autoritám. Toto chování je společenskými institucemi regulováno. Prostředky, kterými instituce problémové chování regulují, v nejmírnější formě zahrnují vyjádření nesouhlasu, extrémní formy pak mají podobu uvalení vazby či vězení

Členění oblastí RCH však není jednoduché, neboť koncept rizikového chování se vyvíjí a některé z oblastí nelze jednoznačně řadit přímo do tohoto konceptu, existují i samostatné kategorie různých typů chování způsobujících výchovné, sociální, trestněprávní či zdravotní následky

V nejužším pojetí řadíme do základních typů rizikového chování:

- 1) záškoláctví,
- 2) šikanu a extrémní projevy agrese, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, domácí násilí, krizové situace spojené s násilím
- 3) extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů
- 4) vandalismus, intolerance (nesnášenlivost), antisemitismus (náboženská, národnostní a rasová nesnášenlivost projevující se nenávistí vůči Židům), extremismus (krajně radikální, výstřední postoje), rasismus a xenofobie (odpor, nepřátelství, strach, nedůvěra ke všemu cizímu), homofobie (diskriminace, odpor nebo iracionální strach z homosexuality nebo homosexuálně zaměřených osob), krádeže, loupeže, vydírání, vyhrožování
- 5) negativní působení sekt,
- 6) sexuální rizikové chování,
- 7) závislostní chování (adiktologie), užívání různých návykových látek, netolismus (závislost na virtuálních drogách (televize, video, počítačové hry apod.)), gambling

V širším pojetí pak k těmto sedmi oblastem zařazujeme následující dva okruhy, které se z hlediska výskytu v populaci začínají stávat velkými ohnisky pro preventivní práci, ale které nelze jednoznačně zahrnout do konceptu rizikového chování:

- 8) okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte,
- 9) spektrum poruch příjmu potravy

Rizikové chování je pojem odkazující ke komplexní kategorii chování, jímž se zabývají sociální a medicínské vědní obory, a který obvykle zahrnuje:

- interpersonální agresivní chování (např. násilné chování, šikanu, týrání, rasovou nesnášenlivost a diskriminaci některých skupin, extremismus),
- delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku (např. krádeže, vandalismus, sprejerství),
- rizikové zdravotní návyky (např. pití alkoholu, kouření, užívání drog, ale i nezdravé stravovací návyky, nedostatečnou nebo nadměrnou pohybovou aktivitu),
- sexuální chování (např. předčasné zahájení pohlavního života, promiskuitu, nechráněný pohlavní styk, pohlavní styk s rizikovými partnery, předčasné mateřství a rodičovství),
- rizikové chování ve vztahu k společenským institucím (např. problémové chování ve škole jako záškoláctví, neplnění školních povinností, nedokončení studia na střední škole),

- prepatologické hráčství,
- rizikové sportovní aktivity (např. provozování adrenalinových a extrémních sportů).
- Dalšími oblastmi rizikového chování jsou rizikové řízení motorových vozidel, rizikové stravovací návyky, sexuální chování ve spojitosti se zneužíváním návykových látek a přenosem viru HIV, dále pak rizikové chování ve vztahu ke školským institucím a vlastnímu vzdělávání.

PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

Za prevenci rizikového chování považujeme jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy rozdělilo primární prevenci na tzv. specifickou a nespecifickou formu. Za specifickou primární prevenci rizikového chování (dále také „specifickou prevencí“) považujeme takové aktivity a programy, které jsou úzce zaměřeny právě na některou z konkrétních forem rizikového chování.

Co vše musí preventivní program splňovat, pak můžeme formulovat tři obecné charakteristiky, resp. požadavky:

- 1) přímý a explicitně vyjádřený vztah k určité konkrétní formě rizikového chování a tématům s tím spojeným,
- 2) jasná časová a prostorová ohraničenost realizace (na ose: zmapování potřeb, plán programu a jeho příprava, provedení a zhodnocení programu a jeho návaznost),
- 3) zacílení na jasně ohraničenou a definovanou cílovou skupinu a s tím související zdůvodnění matchingu (tj. přiřazování určité skupiny či jednotlivce k danému typu programu odpovídajícímu potřebám a problémům cílové skupiny).

Kromě uvedených tří základních charakteristik klademe na specifické programy v obecné rovině několik dalších základních požadavků, které jsou podrobněji konkretizovány a rozpracovány právě do podoby obecných a speciálních standardů:

- a) program musí respektovat specifické problémy a potřeby své cílové skupiny a jeho součástí tedy musí být i způsob, jakým tyto informace poskytovatel získává,
- b) program musí být dostupný a musí respektovat základní práva jeho účastníků,
- c) součástí programu je zajištění základních organizačních, personálních a ekonomických požadavků na poskytovatele preventivních programů,
- d) musí být jasně stanoveno, co vše je materiálně a technicky třeba zajistit, aby mohl být program realizován a bylo dosahováno co nejvyšší efektivity,
- e) program musí být součástí širšího systému preventivního působení (zajištěná návaznost) a součástí jeho realizace je zhodnocení jeho kvality, případně též efektivity.

Existují tři další úrovně obecných cílů specifické školské prevence rizikového chování:

- 1) pokud se u některých jedinců nedaří zabránit nástupu výraznějších projevů rizikového chování, je třeba usilovat o to, aby iniciace a rozvoj těchto forem byly oddáleny alespoň do co nejvyššího věku, a pokusit se minimalizovat rizika spojená s tímto jednáním jak z hlediska jedince, tak společnosti,
- 2) pokud se u některých jedinců nedařilo zabránit nástupu výrazně rizikového chování, je třeba na ně i nadále působit a motivovat je k upuštění od této činnosti a podporovat je k návratu k životnímu stylu, který není spojen s takovým jednáním, a současně u nich minimalizovat rizika spojená s již existujícími projevy,
- 3) v případě rozvoje výrazně rizikového chování se snažíme zajistit adekvátními prostředky ochranu před dopady tohoto jednání a motivovat jedince k využití specializované pomoci v poradenské nebo léčebné oblasti.

3 ÚROVNĚ PROVÁDĚNÍ PREVENCE

a) **Všeobecná primární prevence** se zaměřuje na běžnou populaci dětí a mládeže bez rozdělování na méně či více rizikové skupiny, zohledňuje pouze její věkové složení a případná specifika daná např. sociálními nebo jinými faktory. Jedná se o programy většinou pro větší počet osob (obvykle třída či menší sociální skupina). Jde o úroveň prevence, pro kterou v praxi ve většině případů plně dostačuje úplné vzdělání školního metodika prevence (v duchu zákona a vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických a výchovných pracovníků) s odpovídající praxí a nejlépe zajištěnou intervizí a supervizí. Do této kategorie programů řadíme např. preventivní program EUDAP (viz www.adiktologie.cz).

b) **Selektivní primární prevence** se zaměřuje na skupiny osob, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a vývoj různých forem rizikového chování, tj. jsou víc ohrožené (např. zvýšeně vulnerabilní nebo zvýšeně vystavené působení rizikových faktorů) než jiné skupiny populace. Většinou zde již pracujeme pouze s menšími skupinami či jednotlivci. Patří sem např. některé modely vrstevnických programů, ev. různé intenzivní sociálně-psychologické skupinové programy posilující techniky např. sociální dovednosti, komunikaci, vztahy atd. Vzhledem k práci s cílovou skupinou se zvýšeným rizikem je zde již kladen větší důraz na odpovídající vzdělání preventisty (vhodná je např. speciální pedagogika, psychologie, adiktologie atd.).

c) **Indikovaná primární prevence** je zaměřena na jedince, kteří jsou vystaveni působení výrazně rizikových faktorů, případně u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování. Snahou je zde podchytit problém co nejdříve, správně posoudit a vyhodnotit potřebnost specifických intervencí a neprodleně tyto intervence zahájit. Jedná se o práci s populací s výrazně zvýšeným rizikem výskytu či počínajících projevů rizikového chování. V tomto smyslu je prakticky již nutná schopnost preventisty či poradenského pracovníka posoudit individuální povahu a specifika daného případu (např. šikany v třídním kolektivu) a následně navrhnout postup řešení, včetně posouzení dalších případných intervencí či v případné nutnosti již zahájení cílené práce prostřednictvím zapojení školního psychologa či vnějšího poradenského subjektu. Tato úroveň prevence již bezpodmínečně vyžaduje např. speciální pedagogické, psychologické nebo jiné podobné vzdělání s průpravou pro práci preventisty (adiktologie atd.).

Co je efektivní ve školské primární prevenci:

- komplexnost a kombinace mnohočetných strategií působících na určitou cílovou skupinu, preventivní programy je tedy nutné koncipovat komplexně jako souhrn více faktorů a jako koordinovanou spolupráci různých institucí,
- dlouhodobá a kontinuální práce s dětmi a mládeží (soustavné budování důvěry, zapojení rodičů a pedagogů, systematicky plánovaná a evaluovaná práce),
- dobrá provázanost programů a jejich graduování z hlediska věku a rizikovosti cílové skupiny,
- včasný začátek preventivních aktivit, ideálně již v předškolním věku,
- práce v malých skupinách (max. 30 účastníků, kruhové uspořádání sezení, interakce, dialog),
- aktivní účast cílové skupiny (prožitek, výtvarné a pohybové techniky, rozbor, nutná zpětná vazba, vždy aktivitu zpracovat, „vytěžit“) a využití „peer prvku“ (věkové blízkosti s dětmi),
- reakce na aktuální potřeby cílové populace (nutno sledovat nové trendy, být tzv. „in“, sledovat vývoj konkrétní skupiny, mít o ní informace),
- nabídka pozitivních alternativ k rizikovému chování (zdravý životní styl, posilování sebevědomí, odbourávání genderových stereotypů, rozvoj komunikace, nácvik řešení problémů, vedení k zodpovědnosti),
- využití „KAB“ modelu - orientace nikoliv pouze na úroveň informací, ale především na kvalitu postojů a změnu chování. Např. posílení schopnosti mladých lidí čelit tlaku k užívání návykových látek zvýšeným sebevědomím, nácvikem asertivity a schopností odmítat, zkvalitněním sociální komunikace a schopnosti obstát v kolektivu a řešit problémy sociálně přiměřeným způsobem,
- jasný a strukturovaný program (předem daná metodika, požadavky na vzdělání a kompetence lektorů, časové ohraničení, vymezená témata a pravidla, shrnující závěr),
- důraz na kontext programu (respektování specifik dané lokality, spolupráce s rodiči, spolupráce institucí zapojených do programu prevence),

- denormalizace - primární prevence má přispívat k vytvoření takového sociálního klimatu, které není příznivé k šíření rizikového chování, „rizikové chování zde není normální“,
- podpora protektivních faktorů ve společnosti, vytváření podpůrného a pečujícího prostředí

VÝHODY A NEVÝHODY

- Výhody všeobecné prevence je zasažení většího počtu populace a nestigmatizace účastníků.
- Nevýhodou naproti tomu je, že výhody pro jednotlivé účastníky jsou malé a jejich neosobní povaha je obtížně motivuje ke změně.
- Výhodou selektivní a indikované prevence je profit skupiny a jednotlivců z cíleného programu. Daný program lze ještě řešit v raném stádiu.
- Nevýhodou někdy je obtížná identifikace osob, které jsou vystaveny riziku duševních poruch v budoucnosti a stigmatizace osob.

ŠIKANA

Školní šikanování má svůj zákonitý vnitřní vývoj. První stadium se v podstatě odehrává v jakékoli skupině. Jde o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy jde o odmítání, nekomunikaci, pomluvy, intriky vůči některému, zpravidla neoblíbenému a nejméně vlivnému členu skupiny. Tato situace je již zárodečnou podobou šikanování a obsahuje riziko dalšího negativního vývoje. V dalším stadiu dochází ke stupňování manipulací, objevuje se zprvu ponejvíce subtilní fyzická agrese a ostrakizovaný žák slouží pro odreagování napětí skupiny. Třetí stadium je už klíčové, kdy se vydělí jádro útočníků a systematicky začne šikanovat nejvhodnější oběti. Následně ale dojde k bodu zlomu, kdy se šikanování stane nepsaným zákonem a celá skupina se stává krutou. V pátém stadiu se šikanování stane skupinovým programem.

1) Pro volbu způsobu šetření a řešení šikany je zásadní vyhodnocení závažnosti situace. Škola musí nejprve posoudit a odhadnout závažnost šikany. Existuje zásadní rozdíl ve vyšetřování a řešení počátečních a pokročilých stadií šikany.

2) Po vyhodnocení závažnosti situace a dále v průběhu celého šetření škola musí zvažovat, zda je sama kompetentní šikanu šetřit a řešit nebo zdali požádá o pomoc zvenčí (např. pedagogickopsychologickou poradnu, středisko výchovné péče, neziskovou organizaci).

3) Pedagogové, především školou pověřený a vyškolený pedagog pro prevenci a řešení šikany (např. školní metodik prevence), by měli zvládnout počáteční šikanu, tj. první, druhé a někdy i třetí stadium, kdy ještě nalezneme vhodné svědky a žáky ochotné spolupracovat na změně, a kdy ještě ubližování slabším není řízeno jádrem agresorů. Při vyšetřování a řešení pokročilé šikany se škola obrátí na externí odborníky na šikanu, kteří jsou vybaveni pro řešení třetího, ale i čtvrtého a pátého stadia.

4) Jeden typ pokročilé šikany – výbuch skupinového násilí, tzv. školní lynč, je výjimkou. Zde nelze čekat na odborníka, oběti hrozí těžké poškození zdraví, kromě toho později to již nelze vyšetřit. Z tohoto hlediska musí mít každá škola krizový plán obsahující předem promyšlené kroky, role a úkoly členů týmu (struktura postupu je uvedena v Příloze č. 6 Postupy pro vyšetření a řešení šikany).

5) Při řešení by měl být kladen akcent na to, že žák, který je obětí šikany, není jejím viníkem a neměl by tedy být důsledky řešení znevýhodněn. Je důležité se samotným žákem probrat, co škola může udělat pro to, aby se zase cítil bezpečně.

6) Po celou dobu řešení škola zajišťuje ochranu informací a informátorů, jasně vyjadřuje negativní postoj k násilí a ukazuje, že je toto téma považováno za vážné.

7) Součástí řešení pak musí být vždy nastavení ozdravných mechanismů pro všechny, kteří se šikanou účastnili, a dále pro celou skupinu (třídu). Pro nápravu situace ve skupině je potřeba pracovat s celým třídním kolektivem. Je nezbytné vypořádat se i s traumaty těch, kteří přihlíželi, ale nezasáhli (mlčící většina či menšina).

8) Doporučuje se dále pracovat s agresorem (vedení k náhledu na vlastní chování, motivy apod.) i s obětí šikany. V případě potřeby doporučit zákonnému zástupci péči dítěte v pedagogickopsychologické poradně, středisku výchovné péče nebo jiných odborníků – klinických psychologů, psychoterapeutů nebo psychiatrů.

Odpovědnost rodičů a komunikace školy s rodiči

- Rodičovská odpovědnost zahrnuje povinnosti a práva rodičů, která spočívají v péči o dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj. Rodičovskou odpovědnost týkající se osoby dítěte vykonávají rodiče způsobem a v míře odpovídající stupni vývoje dítěte. Rodiče mají rozhodující úlohu ve výchově dítěte. Dokud se dítě nestane svéprávným, mají rodiče právo usměrňovat své dítě výchovnými opatřeními, jak to odpovídá jeho rozvíjejícím se schopnostem, včetně omezení sledujících ochranu morálky, zdraví a práv dítěte, jakož i práv jiných osob a veřejného pořádku. Rodiče pak mají být všestranně příkladem svým dětem, zejména pokud se jedná o způsob života a chování v rodině.
- Škola by měla hned na začátku školního roku informovat rodiče o programu proti šikanování.
- Když rodiče přijdou žádat o pomoc ohledně šikany svého dítěte – nereaguje pedagog obranně a nedůvěřivě. Nevjadřuje pochybnosti, nechápe prosbu rodičů jako stížnost. Nezlehčuje situaci tvrzením, že jejich dítě provokovalo, nebo že se jednalo jenom o škádlení atd. Je nutné rodiče v klidu vyslechnout, nechat vymluvit, nepoučovat, aktivně naslouchat. Je potřeba se umět doptat na důležité informace. Podezření nebo tvrzení rodičů, že je jejich dítě šikanováno, se nesmí nikdy podcenit a je potřeba účinně a bezpečně situaci prošetřit.
- Škola nezve rodiče protagonistů šikany do školy, když ještě šikana není vyšetřena. V praxi se vyskytuje závažná chyba, kdy si ředitelé pozvou najednou rodiče údajných obětí a údajných agresorů, podezřelé žáky, některé pedagogy a vyšetřují situaci se všemi najednou, případně pořizují video nebo audio záznam.
- Rozhovor s rodiči oběti probíhá individuálně. U počáteční šikany, která se dá vyšetřit během jednoho nebo dvou dnů, obvykle proběhne až po jejím vyšetření. Úkolem je rodiče informovat o zjištěních a závěrech školy a domluvit se na dalších opatřeních. Někdy je užitečné připravit rodiče oběti i na třídní schůzku, kde bude podána informace o řešení šikany.
- Vážnou chybou je neinformování rodičů o řešení šikany. Chybou je taktéž nepřípravená třídní schůzka a opakované řešení šikany s rodiči, což vede k eskalaci destruktivních procesů a negativních emocí.
- Ve všech případech je potřeba informovat rodiče, že ve třídě byla šikana a škola ji řešila. U počáteční šikany zpravidla stačí podat informaci na pravidelné schůzce, u pokročilé šikany je na místě svolat schůzku mimořádnou. Vždy je důležité, aby byl na schůzce přítomný školou pověřený a vyškolený pedagog pro prevenci a řešení šikany (případně i externí odborník).
- Rozhovory s rodiči, rozhovory s protagonisty šikany (oběťmi, svědky, agresory) jsou náročné. Určený pedagog pro prevenci a řešení šikany musí absolvovat alespoň základní výcvikový kurz – první pomoc při šikanování.

10) Vývoj dítěte v náhradním rodinném a náhradním výchovném prostředí

Charakterizujte náhradní rodinné a náhradní výchovné prostředí dle platné legislativy. Vymezte riziková období dítěte vyrůstajícího v náhradním rodinném prostředí/v náhradním výchovném prostředí ve vztahu k pedagogickým podmínkám (s oporou o psychosociální teorii vývoje E. Eriksona) a uveďte význam vhodného pedagogického přístupu.

NÁHRADNÍ RODINNÉ PROSTŘEDÍ = NÁHRADNÍ RODINNÁ PÉČE (NRP)

- Systém, který je podle zákona na ochranu dětí jednoznačně preferován!
- Péče o dítě, které je vychováváno jinými osobami než biologickými rodiči v prostředí, které se nejvíce podobá životu v přirozené rodině.
- Je-li dítě vystaveno něčemu, co brání jeho vývoji = jde do NRP + dojde k sanaci rodiny biologické (selhali ve výchově).
- SANACE = odchod dítěte z rodiny, *ale udržují kontakt*.
- Dítě vyrůstá v NR prostředí, příbuzní zůstávají.
- Aby se nevytvořil příliš blízký kontakt mezi pěstounem a dítětem = do NRP jsou v praxi až po 1,2, někdy i 2,5 letech.
- Pěstouni mají 14 dní nárok na oddych, dostávají 22-24 000 měsíčně.
- Jedná se o uzavřenou dohodu, zafinancovanou státem zhruba okolo 48 000 dostane každá organizace, zapojená do dohody.

= má optimálním způsobem zajistit potřeby dětí:

- u dětí opuštěných; nalezených; osiřelých;
- kde se rodiče o děti nemohou starat;
- kde se rodiče neumějí o děti starat;
- kde se rodiče o děti nechtějí starat;
- kde rodiče děti týrají, zanedbávají, zneužívají.

= přínosy NRP pro dítě:

- *Stabilní prostředí* – pocit domova, identifikace s rodinným prostředím.
- *Stabilní vychovatelé* – citové pouto, vazba trvalého charakteru, uspokojení fyzických, psychických a sociálních potřeb dítěte.
- *Stabilní postavení v heterogenní skupině* – osvojení si určitých rolí a postojů.
- NRP by měla naplňovat potřebu smysluplného světa, životní jistoty a citových rodinných vztahů, vědomí identity a příslušnosti k rodině.

= formy NRP:

1. **ADOPTCE (OSVOJENÍ):** (svěření dítěte do péče jiné osoby)

- I. stupeň (zrušitelná);
- II. stupeň (nezrušitelná).

2. **PĚSTOUNSKÁ PÉČE:** (na přechodnou dobu/dlouhodobá)

- péče individuální:
 - cizí osoby;
 - příbuzní;
- péče skupinová:
 - SOS dětské vesničky;
 - zvláštní zařízení pro výkon pěstounské péče (rodinné buňky).

3. **PORUČNICTVÍ:** (s osobní péčí)

- kolizní opatrovník.

Z právního hlediska spočívá hlavní **rozdíl mezi adoptcí a pěstounskou péčí** v tom, že osvojitelé získávají všechna práva a povinnosti vlastních rodičů a dítě nabývá práv a povinností vlastního dítěte, kdežto pěstouni a děti v jejich péči nabývají jen některá tato práva a povinnosti.

Pěstounská péče může být zrušena na žádost pěstouna či na návrh oddělení sociálně–právní ochrany dítěte. Právně zaniká dosažením zletilosti dítěte.

Osvojení je nejdokonalejší formou NRP. Zvyšuje se podíl dětí (15-20%), které odchází při propuštění z kojeneckých ústavů a dětských domovů do rodin osvojitelů. Kromě „klasických forem“ osvojení je možné i osvojení do ciziny.

Osvojení je možné pouze u právně volného dítěte. Právní uvolnění vznikne souhlasem rodičů nebo opatrovníka dítěte. Bez souhlasu je to možné pouze tehdy, kdy byli rodiče zbaveni rodičovských práv, nebo když dali souhlas s adoptcí bez znalosti osvojitele a nebo neprojevali po dobu půl roku o své dítě zájem.

V současnosti je možné dát souhlas rodičů s adoptcí **6 týdnů po narození**.

1. **ADOPCE (OSVOJENÍ)**

- Vyžaduje-li to zájem dítěte, může soud svěřit dítě do výchovy jiné fyzické osoby než rodiče, pokud tato osoba se svěřením dítěte do své péče souhlasí.
- Podmínkou je, aby poskytovala záruku zdárné výchovy dítěte.
- Při výběru vhodné osoby dá soud zpravidla přednost příbuznému dítěte, ale může to být i někdo jiný, kdo je dítěti blízký, k němuž má dítě vytvořený citový vztah.
- Dítě může být svěřeno tak do společné výchovy manželů.
- Do výchovy jen jednoho manžela je možno dítě svěřit pouze se souhlasem druhého manžela za podmínky, že tento způsobilý k právním úkonům, nebo není-li opatření tohoto souhlasu spojeno s překážkou těžko překonatelnou.
- Soud při svém rozhodování vždy vymezí osobám, kterým dítě do výchovy svěruje, rozsah jejich práv a povinností vůči dítěti.
- Svěření do péče jiné osoby než rodiče je možné pouze v případě, že rodičům je možné uložit vyživovací povinnost k dítěti.

2. **PĚSTOUNSKÁ PÉČE (PP)**

- Může být změněna na **PORUČNICKOU PÉČÍ** v případech, kdy rodiče dítěte zemřeli, byli zbaveni rodičovské zodpovědnosti, rodičovská zodpovědnost jim byla omezena nebo jim byl pozastaven výkon rodičovské zodpovědnosti či je omezena jejich svéprávnost.
- Pěstounská péče vzniká rozhodnutím soudu a jedině soud může také rozhodnout o zrušení pěstounské péče.
- Může tak učinit pouze ze závažných důvodů, vždy ale musí pěstounskou péči zrušit v případě, že o to požádá pěstoun.
- Péče zaniká dospělostí dítěte.
- V případě svěřením dítěte do pěstounské péče je pěstoun povinen podporovat styk dítěte s jeho původní rodinou a osobami mu blízkými, je-li umístěno rozhodnutím soudu v ústavní výchově v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc či v pěstounské péči na přechodnou dobu, případně pokud s tím rodiče souhlasí, může být dítě rozhodnutím soudu dočasně svěřeno do péče osoby, která má zájem stát se pěstounem.
- Nebude-li do tří měsíců od právní moci rozhodnutí o svěřením dítěte do dočasné péče zahájeno řízení o svěřením dítěte do pěstounské péče, pozbude rozhodnutí o dočasném svěřením do pěstounské péče právní účinky.

Souhrn PP = Je to osobní péče o dítě třetí osobou.

- Účelem není přijetí cizího dítěte za své jako v osvojení, kdy dochází ke změně statusu dítěte.
- Zprostředkování svěřeni dítěte do PP v ČR zajišťují v současnosti krajské úřady a ministerstvo.
- Děti v PP zpravidla své rodiče znají a předpokládá se tedy i styk rodiče s dítětem.
- PP by měla být vnímána jako dočasná péče.
- Soud může péči vymezit na dobu určitou, ale i neurčitou.
- PP může řešit nastalé krize v rodině atd. Rodiče mohou děti dle § 959 odst. 2 NOZ požadovat i zpět.
- Upřednostňuje se osobní péče o dítě příbuzným nebo osobou blízkou, PP má přednost před péčí o dítě v ústavech nebo v jiných zařízeních ústavního typu.

NRP- PP na přechodnou dobu /PPPD

- Určí si pěstoun sám, zda-li chce na trvalo nebo přechodně na krajském úřadu.
- Přechodně trvá 1 rok, „profese“.
- Průměrný proces trvá zhruba 14 měsíců.
- Soud může na návrh orgánu sociálně- právní ochrany děti svěřit dítě do PP na přechodnou dobu osobám zařazeným v evidenci vedené krajským úřadem na dobu:
 - Po kterou nemůže rodič ze závažných důvodů dítě vychovávat (zdraví, odnětí svobody).
 - Po jejímž uplynutí lze dát souhlas rodiče s osvojením (souhlas lze dát nejdříve 6 týdnů po porodu).
- Do pravomocného rozhodnutí soudu o tom, že tu není třeba souhlasu rodičů k osvojení, zde se jedná o děti, o něž rodič zjevně nemá zájem.
- Nezájem o dítě ze strany rodiče se považuje se zjevný, trvá-li alespoň tři měsíce od posledního projeveného opravdového zájmu.
- Nelze-li však v chování rodiče spatřovat hrubé porušování jeho povinností, je třeba, aby byl rodič poučen orgánem sociálně- právní ochrany dětí o možných důsledcích svého chování a aby od takového poučení uplynuly alespoň tři měsíce.
- O splnění podmínek, zda rodič nejeví o dítě zájem, rozhoduje soud na návrh orgánu sociálně, právní ochrany dětí jako opatrovníka dítěte, popřípadě na návrh rodiče.
- PPPD - může být nejdéle na rok, účelem je zejména poskytnout rodičům čas, aby si mohli upravit své poměry tak, aby byli znovu schopni převzít dítě do své péče, nebo se pro dítě našla jiná vhodná stabilní rodina. Jedná se tedy především o institut krizový a pouze přechodný.
- Soud může nařídít svěřeni dítěte do pěstounské péče na přechodnou dobu předběžným opatřením.

OSVOJENÍ je rodičovství ne NRP

- Jde o záležitost statusovou, kdy rozhodnutí soudu změni veškeré poměry mezi biologickým rodičem, dítětem a osvojitelem.
- ZBAVENÍ RODIČOVSKÉ ODPOVĚDNOSTI NEZNAMENÁ AUTOMATICKY ZBAVENÍ RODIČE PRÁVA DÁT SOUHLAS K OSVOJENÍ.
- Právo rodiče dát souhlas k osvojení je jeho osobním právem.
- Jedná se o právo svého druhu, a proto je třeba na něj takto nahlížet.
- Právo dát souhlas k osvojení není součástí práv a povinností, která obsahuje rodičovská odpovědnost.
- NOZ doporučuje minimální věkový rozdíl mezi dítětem a novým rodičem.
- NOZ například upravuje minimální věkový rozdíl mezi osvojitelem a osvojovaným dítětem, rozdíl by neměl být, až na výjimky, menší než 16 let. Do konce prosince platný zákon o rodině uváděl pouze, že mezi osvojitelem a osvojencem musí být přiměřený věkový rozdíl.

NOZ a osvojení

- Osvojované dítě může zásadním způsobem ovlivňovat osvojovací proces.

- Velmi podstatnou změnou, která posiluje participační právo dítěte, je zakotvení souhlasu dítěte k osvojení, pokud dosáhlo min. věku 12 let.
- Doposud bylo třeba souhlasu dítěte tehdy, bylo-li dítě schopno posoudit dosah osvojení.
- NOZ se tak snaží reflektovat praxi v osvojování dětí nízkého věku a snahu zjistit případně existující názor dítěte.
- Tento souhlas bude nutno vyslovit osobně či prostřednictvím opatrovníka, a to podle toho, zda dítě již překročilo věkovou hranici 12 let.
- OSVOJENÉ DÍTĚ MÁ PRÁVO VĚDĚT, ŽE JE OSVOJENÉ.
- Nově také pravená povinnost informovat osvojené dítě o tom, že bylo osvojeno, a to nejpozději do zahájení školní docházky.
- NOZ klade důraz na ochranu údajů souvisejících s osvojením.
- Osvojitelé mají možnost požádat nově soud o utajení osvojení a jeho okolností před původní rodinou dítěte.
- S tímto souvisí i ustanovení § 838, které říká, že jakmile osvojenec nabude svéprávnosti, má právo seznámit se s obsahem spisu, který byl o jeho osvojení veden.

Individuální plán ochrany dítěte - IPOD

Obecní úřad obce s rozšířenou působností je povinen zpracovat na základě vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny individuální plán ochrany dítěte, který:

- vymezuje příčiny ohrožení dítěte
- stanoví opatření k zajištění ochrany dítěte
- k poskytnutí pomoci rodině ohroženého dítěte a k posílení funkcí rodiny a stanoví časový plán pro provádění těchto opatření, a to ve spolupráci s rodiči nebo jinou osobou odpovědnou za výchovu dítěte, dítětem a odborníky, kteří se podílejí na řešení problému dítěte a jeho rodiny

NÁHRADNÍ VÝCHOVNÉ PROSTŘEDÍ = NÁHRADNÍ VÝCHOVNÁ PÉČE (ÚSTAVNÍ)

- Legislativa MŠMT - Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů v platném znění.
- Legislativa MPVS- Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb. děti se zdravotním postižením.
- Legislativa MZ- Kojenecký ústav a dětský domov pro děti do tří let věku- zdravotnická zařízení léčebně preventivní péče v rezortu Ministerstva zdravotnictví pečující o děti ve věku do tří let - Zákon o péči o zdraví lidu.
- Legislativa MPSV - Zákon č. 359/1999 Sb. o sociálně. právní ochraně dětí v platném znění...Zařízení a střediska spolupracující s orgány sociálně- právní ochrany dětí v souladu s individuálním plánem ochrany dítěte.

Systém NVP- dle škol. systému

- Zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.
- Školská zařízení pro preventivně výchovnou péči, kterými jsou střediska výchovné péče, musí být zajištěno.
- Základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána.
- Vytvářeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti.
- S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby osoby jeho věku.

Účel zařízení

- Zajišťovat nezletilé osobě, a to zpravidla ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osobě do 19 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání.
- Zařízení spolupracují s rodinou dítěte a poskytují jí pomoc při zajišťování záležitostí týkajících se dítěte, včetně rodinné terapie a nácviku rodičovských a dalších dovedností nezbytných pro výchovu a péči v rodině.
- Zařízení poskytují podporu při přechodu dítěte do jeho původního rodinného prostředí nebo jeho přemístění do náhradní rodinné péče.

Účel středisek (SVP): POSKYTOVÁNÍ:

a) preventivně výchovné péče

- a tím zejména předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje
- zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnímu vývoji dítěte

b) pomoci rodičům nebo jiným osobám, kterým bylo dítě svěřeno do výchovy rozhodnutím příslušného orgánu, při výchově a vzdělávání dítěte a při řešení problémů spojených s péčí o dítě, s cílem zachovat a posílit rodinné vazby dítěte a zamezit odtržení dítěte z jeho rodinného prostředí

Zařízení

- diagnostický ústav- dítě se umísťuje na dobu zpravidla nepřesahující 8 týdnů
- dětský domov
- dětský domov se školou
- výchovný ústav
- Poskytují péči jinak poskytovanou osobami odpovědnými za výchovu dětem s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochranou výchovou.
- Poskytuje speciálně pedagogické a psychologické služby také ambulantní formou, a to dítěti, které pobývá mimo zařízení podle §23 odst. 1 písm. a) až c poskytují péči rovněž dětem, u nichž bylo nařízeno předběžné opatření.
- Poskytují péči rovněž dětem, které nejsou občany ČR a splňují podmínky stanovené zákonem o sociálně- právní ochraně dětí.
- Pokud tyto děti zejména z jazykových důvodů nemohou být umístěny do ostatních zařízení, poskytuje jim péči příspěvková organizace zřízená MŠMT.
- Zařízení může na základě žádosti poskytovat plné přímé zaopatření zletilé nezaopatřené osobě po ukončení výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, připravující se na budoucí povolání, nejdéle však do věku 26 let, podle smlouvy uzavřené mezi nezaopatřenou osobu a zařízením nejpozději do 1 roku od ukončení ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.

PROČ JSOU DĚTI UMÍSTĚNY DO NRP NEBO NVP? = Zanedbávání!!!

- Zanedbávání definuje Zdravotní komise Rady Evropy takto: *Zanedbávání je jakýkoli nedostatek péče, který způsobuje vážnou újmu vývoji dítěte anebo dítě ohrožuje.*

Formy:

- a) tělesné zanedbávání= neuspokojování tělesných potřeb dítěte
- nedostatek přiměřeného jídla, pití, přístřeší, oblečení
- nedostatečná lékařská péče, zanedbávání prevence
- b) citové zanedbávání= neuspokojování citových potřeb dítěte, nedostatek náklonnosti, lásky

c) zanedbávání výchovy a vzdělání= neustálá neodůvodněná absence ve škole, nepřiměřená dětská práce bránící naplňování vzdělání

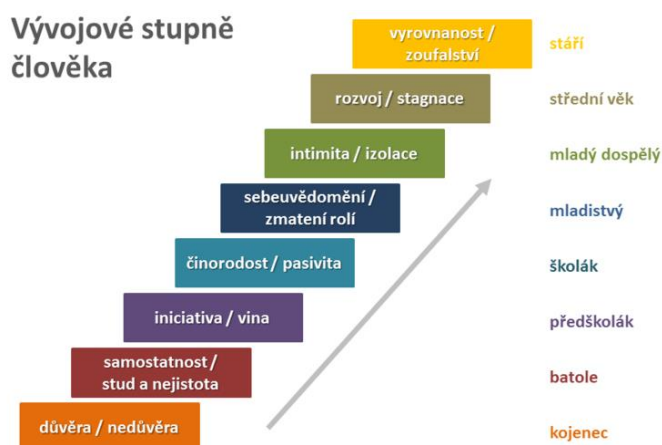
d) zanedbávání dozoru= ponechání zejména malých dětí bez adekvátního dohledu

= Jakákoliv forma zanedbávání může způsobit *fyzické* či *psychické poškození dítěte*. Následné zařazení dítěte do NRP nebo NVP může být dále také příčinou nárůstu četnosti a vážnosti *behaviorálních, emočních a vývojových problémů* u dětí a adolescentů.

Důvod	%
Nedostatečná péče o dítě	66
Finanční situace rodiny	10
Rodiče nezvládají problémové chování dítěte	7
Sociální důvody rodiny	5
Alkohol v rodině	5
Týraní	4
Rodiče ve výkonu trestu odnětí svobody	3

Tabulka 1: Důvod umístění dítěte do dětského domova.

VYMEZENÍ RIZIKOVÝCH OBDOBÍ DÍTĚTE VÝRŮSTAJÍCÍHO V NRP / NVP VE VZTAHU K PEDAGOGICKÝM PODMÍNKÁM (s oporou o psychosociální teorii vývoje E. Eriksona) + význam vhodného pedagogického přístupu



1. KOJENEC (do 1 roku) – „důvěra“ x „nedůvěra“ => NADĚJE

Orálně-smyslové období:

- KONTAKT S MATKOU – Matka je významným zdrojem podnětů, a pokud má dítě možnost být v její blízkosti, pozná ji čichem již dva dny po narození.
- V této době je hodně významný kožní kontakt, který je většinou spojen s dalšími podněty a s vnímáním změny polohy a pohybu.
- Je zřejmé, že pro rozvoj vztahu s matkou je **důležité již společné prožití prvních týdnů života**.
= To znamená, že by se dítě, o které nemá biologická matka zájem, mělo dostat do náhradní rodiny co nejdříve.
= Nemělo by opakovaně měnit prostředí a hlavně základního pečovatele, aby nebylo zbytečně dezorientované.
= Již od počátku života by se měl o novorozence starat jeden člověk, aby dítě mělo šanci zapamatovat si jeho vůni, hlas, dotečky, způsob manipulace atd. a získalo tak pocit základní jistoty.
- Kojenci musí být uspokojena potřeba prožívání, poznávání, citová jistota a bezpečí.

Matky, biologické i náhradní, mají sklon vidět děti takové, jaké by si je přály mít, občas i takové, jaké se obávají, že by mohly být (to platí zejména pro matky náhradní). Mohou tudíž reagovat spíše podle svých představ než s ohledem na skutečné potřeby a projevy dítěte.

- Socializační vývoj v prvním roce života většinou probíhá v rámci komunikace mezi matkou a dítětem.

Pokud se kojeneček dostane do náhradní rodinné péče později, musí jeho vztah s matkou projít všemi vývojovými fázemi dodatečně. **Proto by měla náhradní matka vědět, jak bude pravděpodobně reagovat, proč tomu tak je a jak se má chovat, aby mu adaptaci usnadnila. Náhradní matky bývají motivované, vřelé, pečovatelské, ale leckdy i nejisté, mnohdy mají tendenci sledovat dětské projevy až příliš úzkostně.**
 = Náhradní rodiče mívají občas vysoká očekávání, oscilují mezi obavami a iluzemi, které se nemusí naplnit.
 KDYŽ JSOU DŘÍVE ZANEDBÁVÁNY = V kojeneckém věku bývá nejčastější reakcí takových dětí buď **apatie a nezájem** nebo **aktivní odmítavý projev**, snaha se schovat, neschopnost navázat oční kontakt, chybí úsměv, nastává křik při jakémkoli pokusu o bližší kontakt a dotek, nezájem o mazlení.
 = Odmítání nebo nezájem později ale přechází do *fixace na osobu*.
 = Kojenci mohou mít v důsledku toho všeho problémy s poruchami spánku, obtížným usínáním a nočními děsy, masivní cucání palce, mlácení hlavičkou o zeď či o postýlku apod.

2. BATOLE (1-3 let) – „*autonomie*“ x „*stud*“ => SÍLA CHTĚNÍ

Muskulárně-anální období:

- Pokud se dítě dostane do náhradní rodiny až v batolecím nebo až v předškolním věku, může se na novou matku tak silně citově zafixovat, že po nějakou dobu nebude schopné tolerovat ani její běžné aktivity, bude se jí držet, nebude ji chtít nikam pustit atd.
- Bude reagovat nepřiměřeným způsobem, protože bude mít strach, že ji zase ztratí.
- Někdy může jít i o dost bouřlivé chování, jemuž nemusí náhradní rodiče rozumět (dítě např. matku tluče, zmítá se apod.).
- **Pro rozvoj dětské osobnosti (batolete) by měli rodiče rozvíjet u dítěte jeho aktivitu, seznamovat ho s okolím, aby se na něj dokázalo zadaptovat. Reagovat na zvědavé dotazy dítěte, dodávat mu potřebnou pozornost, snažit se pochopit jeho zvláštnosti.**
- Náhradní rodiče dítěti o průběhu jeho dřívějšího života vždycky vyprávět nemohou, protože s nimi dítě v této době ještě nežilo. Dětem v náhradní rodinné péči **chybí informace o jejich raném dětství**, nevědí, co se tehdy důležitého událo, nemají žádné fotografie a žádné vzpomínky. Adoptivní rodiče často ani nemají o takové informace zájem, protože si přejí, aby dítě svůj život spojovalo jen s nimi.

KOMUNIKACE – Jazykové schopnosti a dovednosti **se rozvíjejí prostřednictvím nápodoby rodičů** či jiných lidí, i když obvykle nejde o doslovnou reprodukci. Dítě určitý způsob vyjádření zjednodušuje a přizpůsobuje svým aktuálním možnostem i potřebám.

EMOCE – Děti v náhradních rodinách **se v emočních projevech nových rodičů vždycky nevyznají**, obvykle proto, že s nimi nemají dost zkušeností, a pak se mohou jevit jako neposlušné. Někdy může jít spíš o to, že nepoznají varovný signál, jehož prostřednictvím jim matka dává na vědomí, že není spokojena. **Náhradní rodiče by jim v tom měli umět napomoci.**

VZTAHY – Pokud je dítě dáno do rodiny z nějaké instituce, běžně se snaží s postupem času se svými nevlastními sourozenci soupeřit, aby si zajistili blízký vztah s novými rodiči (poté přichází ta fixace).

- Při umístění do náhradní rodiny může dítě procházet 3 úzkostnými fázemi:
 - o Fáze protestu, kdy se dítě aktivně snaží přivolat matku zpět. Pokud se mu to nepodaří, přechází do další fáze.
 - o Fáze zoufalství, kdy dítě postupně ztrácí naději, že matka přijde, a proto ji přestává volat a hledat. Je apatické, bez zájmu o cokoli.
 - o Fáze odpoutávání od matky. Jestliže odloučení trvá delší dobu, dítě se snaží uspokojit svou potřebu citové vazby navázáním vztahu k jinému člověku, který je pro ně dostupný.
- **Náhradní rodiče by měli svým dětem jasně vymezit své požadavky a ukázat, co od nich chtějí.**

- Pokud dítě přichází do náhradní rodiny až v batolecím věku, závisí jeho chování na jeho celkovém stavu, dosažené vývojové úrovni a získaných zkušenostech.
- Pro rodiče může být obtížné **pochopit příčinu podivného chování přijatého dítěte** a odlišovat důsledky zanedbání od eventuálního trvalejšího postižení.
- Děti se zkušeností citové deprivace často vyžadují **zachovávání určitých rituálů**, což sice v tomto věku není neobvyklé.

3. **PŘEDŠKOLÁK** (3-6 let) – „*iniciativa*“ x „*vina*“ => ZÁMĚR

Pohybově-genitální období:

- Předškolní věk je charakteristický stabilizací pozice dítěte ve světě, ale i **diferenciací vztahu ke světu**. Dítě by mělo mít vyřešený svůj vztah k nejbližším lidem, tj. k rodině, mělo by vědět, kam patří a rozlišovat mezi blízkými a cizími lidmi, resp. mezi různým stupněm blízkosti.
- J. Piaget označil tuto fázi vývoje jako **období názorného, intuitivního myšlení**. Je to myšlení, které sice vede k občasným nepřesnostem, ale pomáhá dětem orientovat se v různých situacích a umožňuje jim získat pocit, že vědí, jak svět funguje.
- **Pro pochopení předškolních dětí je důležité znát způsob, jakým nazírají na svět a jaké informace si vybírají**. Děti nemají rády, když se jim jejich představy o světě mění.
- Pro předškolní děti je typická i **tendence hodnotit všechno jen z hlediska vlastního pohledu** a ulpívat na svém subjektivním názoru. Svět je pro ně takový, jak vypadá.

FANTAZIE = Předškolní děti mají **tendenci pomáhat si** při výkladu skutečného dění, které se odehrává v reálném světě, **fantazií**. Ta jim pomáhá leccos pochopit, ale zároveň vede ke zjednodušení a zkreslení získaných poznatků (**udržují tím harmonii a rozumovou rovnováhu**).

- Takto vznikají nepravé lži, tzv. **konfabulace**, které jsou podmíněné jak nezralostí, tak aktuálními potřebami a citovým laděním.
- Dítě, které v předškolním věku přešlo z jednoho prostředí do jiného, je samozřejmě nejisté. V novém prostředí bude používat stejné strategie chování jako v tom dřívějším, protože se mu osvědčily a ani se jinak chovat neumí. Reaguje tak, jak je zvyklé, samozřejmě bez ohledu na to, že se situace změnila.
- **Chápání času, tvaru, prostoru se v předškolním věku rozvíjí pomalu**.

SYMBOLICKÁ HRA = hra „na něco“, slouží předškolnímu dítěti i jako **prostředek k vyrovnání se s realitou**.

Do hry se může promítat i prožitá zkušenost, dítě si např. hraje na domov, v němž se máma s tátou perou a nadávají si, protože tak to u nich doma bylo.

- Vzhledem k tomu může být hra zdrojem mnoha informací o minulosti dítěte, o nichž nedokáže (neumí je zformulovat, nezná potřebné výrazy atd.) nebo ani nechce mluvit.
- Důležitá je samozřejmě také *hra s vrstevníky a pohádky* (fantazie).

Vzpomínky na život před příchodem do náhradní rodiny mohou být značně zkreslené, dítě si často pamatuje jen to dobré, zejména pokud by šlo o vlastní rodiče. Může si původní rodinu idealizovat a dávat svým negativním zážitkům jiný význam, přinejmenším proto, že si tak může udržet přijatelný pocit jistoty a bezpečí. Tak tomu bývá u dětí, které byly bité a týrané, a náhradní rodiče by měli s tímto faktem počítat. Neměli by dítě nutit k objektivitě, protože jí není schopné a nedokáže takovou informaci přijmout.

- Pro dítě, které přišlo do náhradní rodiny později, eventuálně je stále v kontaktu s biologickými rodiči, je situace náročnější. Nemá jistotu, kdo je tou hlavní emoční autoritou, zdrojem bezpečí a vzorem vhodným k napodobení. **Náhradní matka**, resp. otec, se o dítě stará, poskytuje mu všechno, co potřebuje, ale dříve navázaná citová **fixace na biologickou matku** přetrvává („pravá“ máma je jenom jedna).
- Taková situace je pro dítě velmi náročná a je dost těžké se s ní vyrovnat.
- Epizodická paměť **zpracovává aktuální zážitky na základě předcházejících zkušeností** a znalostí.

EMOCE = Děti v NVP nebo NRP mají **tendenci reagovat vztekem a zlostí** lze v této souvislosti chápat i jako projev neschopnosti zvládat nepříjemné situace, resp. své pocity projevovat přijatelnějším způsobem.

- Pro děti s nedostatkem pozitivní zkušenosti je to ještě obtížnější, a proto si náhradní rodiče často stěžují na **nepřiměřené emoční výbuchy**, které dítě nezvládá.
- Náhradní rodiče mohou mít problém i tehdy, když dítě **neprojevuje žádné emoce**.
- V předškolním věku se rozvíjí také **schopnost vcítovat se do emocí jiných lidí** a rozlišovat, co prožívají.

SOUROZENCI = **Spojení a rivalita vzniká i mezi nevlastními sourozenci v náhradní rodině**. Příchod nového dítěte bývá leckdy spojen s pocitem ohrožení, ale i s odmítavým postojem, často více vyjádřeným, než kdyby šlo o narození vlastního sourozence.

MATEŘSKÁ ŠKOLA = **Pro dítě, které žije v náhradní rodině, může být adaptace náročnější. Musí přijmout a respektovat novou autoritu (učitel). V rámci vrstevníků a musí naučit spolupracovat a prosazovat se**. Když nejsou sebejistí a mají psychické problémy – problém.

4. **ŠKOLÁK** (6-12 let) – „**výkonnost**“ x „**méněcennost**“ => KOMPETENCE

Latentní období:

NÁSTUP DO ŠKOLY – Děti (nejenom z NRP či NVP), které nejsou dostatečně zralé, bývají dráždivé, citově labilnější, hůře se soustředí a bývají unavitelnější. To vše jim znesnadňuje adaptaci na školu a plnění všech jejích požadavků.

- **Náhradní rodiče potřebují být co nejdříve informováni** o aktuálním stavu dítěte, aby se mohli rozhodnout o vhodnosti či nevhodnosti jeho nástupu do školy.

Někteří adoptivní rodiče mohou být nadměrně úzkostní, sledují každý projev dítěte a nadměrně se jím zabývají. Takoví rodiče mohou mít pocit, že dítě ještě není dostatečně zralé, aby šlo do školy, protože nechtějí, aby tam nastupovalo jakkoliv znevýhodněné. Opakem jsou rodiče, kteří ať už s ohledem na nedostatek zkušeností či vzhledem k velkému vývojovému pokroku, který dítě udělalo, mají pocit, že je všechno v pořádku a jeho stav je zcela v normě, i když to nebude úplně pravda.

- Zrání nervové soustavy také pozitivně ovlivňuje i **rozvoj motorické a senzomotorické koordinace** a manuální zručnosti. Pro úspěšnou adaptaci na školu jsou významné i tyto schopnosti.

MYŠLENÍ = **Myšlení je v tomto věku vázáno na konkrétní skutečnost**. To znamená, že školák je schopen uvažovat o čemkoli určitém, co zná, i když není objekt jeho úvah aktuálně přítomen. Stačí mu minulé zkušenost.

- Malý školák má tendenci využívat jen část informací, protože je to pro něj jednodušší.
- Učí se číst, psát, počítat, gramatická pravidla, schopnosti a dovednosti.

EMOCE = Zrání dětského organismu se projevuje změnou způsobu reagování, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Děti školního věku bývají optimistické.

- Ale děti, které jsou dispozičně nějak znevýhodněné (např. jsou dráždivější a citově labilnější) nebo byly dlouhodobě vystaveny citovému strádání, **nebývají ani ve školním věku příliš vyrovnané**.
- Jsou také často neschopné emoční orientace ve druhých lidech.
- Mohou mít strach, obavy ze školních povinností, z učitele, ze spolužáků = s tím souvisí sklon přičítat ostatním špatné úmysly (někdo do něj omylem strčil = udělal to podle něj naschvál).

Z pozice náhradních rodičů je třeba s těmito dětmi neustále komunikovat a poskytovat jim pozitivní emoční podporu a uvědomění si sebeúcty. Musí o něj projevovat zájem. Měli by být pro něj vzorem funkčnosti.

ADAPTACE NA NOVOU RODINU = Odchod z vlastní rodiny, i když leckdy hodně problematické a nefunkční, je pro dítě náročné i ve školním věku.

- Na svou biologickou matku mění postupně názor: „*Já mám mámu rád, ale chtěl bych, aby byla jiná.*“
- Pěstounka je sice obrazem žádoucí a ceněné matky, ale není to stále jeho vlastní máma.
- Rozchod rodičů představuje pro dítě zátěž, i když jde o náhradní rodinu.

- Vztahy se sourozenci se začínají stabilizovat = RODIČE musí zařídit, aby se dítě začlenilo do sourozenecké skupiny.

5. MLADISTVÍ (12-19 let) – „*identita ega*“ x „*zmatení rolí*“ => POCTIVOST

Období adolescence:

OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ = je přechodem mezi dětstvím a dospělostí. V této době dochází k celkové, tělesné i psychické, proměně. Mnohé změny jsou podmíněny tělesným dozráváním, ale důležité je i působení rodiny, školy a vrstevnické skupiny.

- Období pubescence** (11-15 let) – pohlavní dozrávání
 - Hormonální proměna se projeví rozkolísáním citového prožívání. Pubescent se začíná **osamostatňovat z vázanosti na rodinu**, značný význam pro něj mají vrstevníci, s nimiž se ztotožňuje. Pro toto období je důležité přátelství, ale i první lásky, počáteční zkušenost s partnerskými vztahy.
 - Rodina už nám splnila svůj úkol a pubescenti si přejí vytvořit nové vztahy.
 - Starší pubescenti usilují o odlišení od dětí i dospělých a tuto potřebu signalizují prostřednictvím úpravy zevnějšku, specifického životního stylu, zájmů, hodnot apod.
- Období adolescence** (15-20 let)
 - Vstup do této fáze je spojen s pohlavním dozráním, v této době obvykle dochází k prvnímu pohlavnímu styku.
 - Pozdní adolescence je především dobou celkové psychosociální proměny, mění se osobnost dospívajícího i jeho společenské postavení. Důležitým sociálním mezníkem je ukončení jednoho cyklu vzdělávání.
 - Osamostatnění od rodiny je obvykle dokončeno, vztahy s rodiči se stabilizují a zklidňují.

DOSPÍVAJÍCÍ, KTEŘÍ ŽIJÍ V NÁHRADNÍ RODINĚ, SE OBVYKLE DO TÉTO DOBY VYROVNAJÍ S DILEMATEM PŘÍSLUŠNOSTI K BIOLOGICKÝM A NÁHRADNÍM RODIČŮM.

- Podle současného práva získává osmnáctiletý člověk svobodu pro své rozhodování, může např. uzavřít manželství, ale je také plně zodpovědný za své jednání, což může představovat komplikaci.
- Druhá fáze dospívání je zaměřena na hledání a **rozvoj vlastní identity**, tj. sebepojetí, které by alespoň částečně odpovídalo představám adolescenta.

VLIV PARTY: problémy s užíváním drog a s tím související riziko asociálního chování. Takové problémy řeší dost často i **náhradní rodiče**, kteří nechápou, jak je možné, že se přijaté dítě najednou chová úplně jinak než dříve.

Důvodem je nejčastěji uplatnění genetických dispozic, které získalo od svých biologických rodičů a které způsobily, že i oni kdysi selhali. Další příčinou, která s dědičnými vlohami souvisí také, je dlouhodobá menší úspěšnost ve škole a z ní vyplývající nechuť k dalšímu vzdělávání.

- Mimo jiné je dokončována tělesná proměna, zrání mozku, více je kladen důraz na svůj zevnějšek.

Dospívající se nyní více zabývají i vlastnostmi náhradních rodičů a případnými rozdíly mezi nimi a sebou, přemýšlejí, v čem se cítí být jiní a proč atd. V rámci nárůstu tendence uvažovat o sobě narůstá potřeba poznat biologické rodiče a setkat se s nimi. **Srovnání s náhradními rodiči** nemusí být uspokojující, dospívající si může myslet, že je jiný než oni, a bude hledat ty vlastní, aby zjistil, komu se podobá. Výsledek obvykle nebývá uspokojující. Vliv výchovy v náhradní rodině a vytvořené vazby na nevlastní rodiče jsou silnější, než si dospívající myslí, přestože si jich většinou není vědom. Vlastní rodiče ho většinou zklamou, pokud jsou vůbec ochotni se s ním setkat.

- Období je charakteristické také nadměrnou kritičností dospívajících (Rodiče by mohli být lepší, tolerantnější, otevřenější, více chápající atd.). = Mají sklon s jinými lidmi polemizovat.

EMOCE = období přecitlivělosti a vztahovačnosti, větší emoční labilita, nechuť projevovat city navenek.

- Jedinci se základní **sociální inteligencí** se **snáze přizpůsobují i náhradní rodině**.

PROBLÉMY = **Postupné osamostatňování přijatého dítěte může být pro rodiče náročnější**, protože se zde občas objevuje tendence „*neposlouchat někoho, kdo není vlastním rodičem*“.

- **Rozpad rodiny či úmrtí matky** je vždycky stresující situací, ale zdá se, že **pro přijaté dítě je ještě náročnější**. Může zvýšit jeho nejistotu a narušit další rozvoj jeho osobnosti.

11) Psychologické aspekty vývoje osob se zdravotním postižením

Charakterizujte psychologické aspekty vývoje osob se somatickým postižením, se smyslovým postižením, s mentálním postižením, s PAS. Objasněte základní faktory a souvislosti, které se podílejí na formování jedince a uveďte možnosti jejich změn, včetně modelů zvládání zátěže v rodinách.

1. PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VÝVOJE OSOB SE SOMATICKÝM POSTIŽENÍM

SOMATICKÉ POSTIŽENÍ – omezení hybnosti až omezení pohybu. Může se jednat o dysfunkci motorické koordinace, jež je v příčinné souvislosti s poškozením, vadou či funkční poruchou nosného a pohybového aparátu, centrální nebo periferní nervové soustavy, amputací či deformací části motorického systému.

- Společným rysem lidí s tímto postižením je primární redukce obvyklých aktivit a v některých případech i částečná až úplná imobilita.

Druhy tělesného postižení:

- a) Vrozená = poruchy tvaru a velikosti lebky • vrozené vady horních končetin (např. amélie, syndaktylie, polydaktylie); • vrozené vady dolních končetin (např. vrozená noha hákovitá, vrozená noha kosá); • poruchy růstu (např. gigantismus, nanismus); • rozštěpové vady (např. lebky, rtu, čelisti, patra, páteře); • centrální a periferní obrny (např. různé formy DMO).
- b) Získaná = stavy po úrazech mozku a míchy (otřes mozku, zlomeniny obratlů spojené s poškozením míchy); • poúrazová poškození periferních nervů; • amputace; • deformity tvaru těla a jeho jednotlivých částí (skoliózy, kyfózy, hyperlordóza, plochá záda, plochá noha).
- c) DĚTSKÁ MOZKOVÁ OBRNA = Je to název pro řadu symptomů, především jde o poruchu hybnosti na základě poškození mozku v době před porodem, při porodu nebo do určité doby po něm, asi do jednoho roku věku dítěte. Protože došlo k poškození mozku, vznikne často vedle poruchy hybnosti i porucha mentálních funkcí, tyto děti bývají někdy postiženy i epileptickými záchvaty, občas mívají smyslové vady.

Projevy DMO jsou mnohočetné, lze je vyjmenovat v rámci kategorií jako poruchy: • motorického systému; • somatického růstu; • kognitivních funkcí; • zrakového a sluchového vnímání; • řečových a komunikačních schopností; • mozkových funkcí; • psychických procesů a stavů.

d) JINÉ PORUCHY CNS:

- Dětská obrna, Mozkové záněty, Mozkové nádory, Traumatické obrny, Rozštěp páteře, Degenerativní onemocnění mozku a míchy,
- e) Vývojové deformace kloubů a svalů
- f) Nemoci dlouhodobé a krátkodobé
- g) Chronická onemocnění – astma, epilepsie, onkologická onemocnění, diabetes

PROJEVENÍ VE ŠKOLE: Největší problémy. Bývají osvobozeni z TV.

- TV musí být uzpůsobený, ale je pro žáky zásadní.
- Existuje pro ně zdravotní tělesná výchova (která by měla být i pro ostatní).
- Objevují se zde všechny stupně PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ 1.-5.

Tělesné postižení, ale i vážné onemocnění postihuje žáka v celé jeho osobnosti (fyzicky i psychicky):

Člověk s postižením nebo dlouhodobě nemocný ztrácí možnost žít bez omezení a naplno. Postižení a nemoc s sebou přináší řadu negativních prožitků jako bolest, strach a obavy o budoucnost a zasahuje nejen člověka samotného, ale i jeho rodinu a přátele.

- **NEUROLOGICKÉ ONEMOCNĚNÍ** = Žáci také mohou trpět určitou deprivací při častějších pobytech v nemocnicích a lázních.
- **PROGRESIVNÍ SVALOVÉ ONEMOCNĚNÍ** = Je prokázáno, že progresivní atrofie častěji provázejí poruchy chování, pozornosti a poruchy autistického spektra. Velké procento žáků s atrofií má emoční obtíže, jako jsou deprese nebo úzkostné stavy (impulzivní chování).
- **ZÁVAŽNÉ SOMATICKÉ ONEMOCNĚNÍ** = Jedna z největších životních zátěží - ovlivní i psychiku žáka a může více či méně změnit některé vlastnosti jeho osobnosti (i pro rodiče velmi silná psychická zátěž).

Z hlediska žáka jsou nejvýznamnější tyto důsledky choroby:

- obtíže, které nemoc přináší (bolest, svědění, únava apod.);
- léčebné a vyšetřovací výkony, které bolí nebo jsou jinak nepříjemné, a proto vyvolávají úzkost a strach;
- odloučení od rodiny při hospitalizaci, vyvolávající strach ze ztráty citového zázemí;
- omezení nejrůznějšího druhu (omezení pohybu, dieta, izolace od kamarádů, nuda).
- Déletrvající absence ve škole – neúspěch

Mezi nejčastěji narušené základní funkce u žáka s tělesným postižením patří:

- Oblast hmatového vnímání.
- Hodnocení polohy vlastního těla a orientace v tělovém schématu.
- Orientace v prostoru, hodnocení vzdáleností, polohy a pořadí předmětů, plánování přiměřeného pohybu.
- Schopnost získávat informace zrakovým pozorováním.
- Poruchy zrakového vnímání v důsledku motorické poruchy.
- Poruchy sledování pohybujících se předmětů.
- Poruchy zrakové analýzy složitějších podnětů.
- Poruchy doplňování a anticipace tvarů.
- Selektivní zraková pozornost.

SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY:

- Teplotní podmínky (ne chlad!), ne příliš jasné světlo.
- Zajistit relaxaci, čas na odpočinek.
- Respektovat jejich komunikační obtíže (ne stejné tempo jako ostatní).
- Zajištění vhodných didaktických podmínek (dle druhu postižení).
- Bezbariérové prostředí – pro vozíčkáře, i žáky na berlích.
- Přístupové cesty v okolí školy by měly být bez překážek a rovné.

+ Pro žáky s chronickým onemocněním:

- **Cítit se sociálně začleněn.** Pro děti a dospívající je velice důležité přijetí vrstevníky a pocit začlenění do skupiny přátel.
- **Vykonávat činnosti, které jsou zvládnutelné.** Možnost zvládnout úkoly je velice důležitá. Práce ve škole poskytuje konkrétní zkušenost se zachováváním schopností a tím podporuje sebevědomí žáka, které může být nemocí narušeno. Pocit štěstí prožívaný žákem bývá závislý na úspěšnosti ve škole, zvládání úkolů ve škole i uplatnění ve volném čase.
- **Zapomenout na nemoc.** Žáci by měli být zapojeni do aktivit, které je baví, a v přátelské atmosféře, což dohromady přispívá k rozptýlení myšlenek na nemoc.
- **Obnovit v co největší míře fyzický stav.** Fyzické změny, např. omezená fyzická kondice a schopnosti nebo změna vzhledu, jsou většinou dalšími negativními vlivy na sebevědomí dítěte nebo dospívajícího.
- **Uspět v porovnání s vrstevníky.** Děti a dospívající porovnávají svůj vzhled a chování s vrstevníky nebo s představou toho, jak by vypadali, kdyby nebyli nemocní. Výsledek tohoto srovnání ovlivňuje jejich sebehodnocení.

Žáci s chronickým nebo závažným onemocněním se mohou cítit osaměle a reagovat smutkem. Informování spolužáků může přispět k pochopení situace nemocného žáka a lepší sociální podpoře z jejich strany.

2. PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VÝVOJE OSOB SE SMYSLOVÝM POSTIŽENÍM

SMYSLOVÁ POSTIŽENÍ: ZRAKOVÁ + SLUCHOVÁ

- Zrakové postižení a oslabení zrakového vnímání: zraková vada působí podstatné omezení schopnosti vnímat zrakem, podstatné zkreslení zrakových vjemů nebo když zrakové vnímání lidem zcela chybí.

- Patří k nejzávažnějším postižením vůbec. Jeho závažnost spočívá ve faktu, že až **80%** informací získáváme zrakem.

Kvalita vidění je určena kvalitou zrakových funkcí:

- zraková ostrost (vidí ostře na různé vzdálenosti),
- zorné pole (binokulární zorné pole vzniká sloučením zorného pole pravého a levého oka, souvisí s kvalitou sítnice v oku a čirým optickým prostředím. Světelné paprsky musí mít volný průchod okem a dopadat na správné místo na sítnici).
- barvocit (schopnost vnímat barevné spektrum).
- okulomotorika (schopnost pohybovat očima v různých směrech, ale také tzv. souhyb (konvergence) očí – osy očí se protínají v jednom bodě předmětu, na který se díváme, a předmět se zobrazuje na sítnici obou očí v místě nejostřejšího vidění – žlutá skvrna).
- adaptace na tmu a oslnění.
- schopnost vnímat kontrast.
- zpracování zrakových vjemů v mozku.

Určité zrakové postižení představuje většinou poruchu více zrakových funkcí najednou.

Druhy zrakového postižení:

lehká a střední slabozrakost – těžká slabozrakost – těžce slabý zrak (zbytky zraku) – praktická nevidomost – nevidomost

U dětí se také hodnotí:

Jedná se např. o hodnocení úrovně motoriky, grafomotoriky, o schopnost využití tzv. kompenzačních smyslů (sluch, hmat, čich, chuť), o využití intelektových a kognitivních (poznávacích) funkcí, používání kompenzačních pomůcek, seznámení se s rodinným prostředím, s úrovní sebeobsluhy atd.

- **Slabozrakost** - dítě se zrakovým postižením, které je schopno pracovat zrakem pomocí černotisku.
- **Dítě se zbytky zraku** - které využívá pro příjem informací převážně *Braillovo písmo*, ale pracuje i zrakem a pomocí černotisku, aby si zrakové funkce uchoval co nejdelší dobu.
- **Nevidomost** - dítě, které může mít zachovány některé zrakové funkce (vnímání světla), ale informace přijímá a zpracovává pomocí kompenzačních smyslů, tj. především sluchem a hmatem. Takový žák využívá při čtení a psaní *Braillovo písmo*.

Stupně zrakového postižení: **B1** (blind) – vidí černo nebo mlhavo
B2 – zbytky zraku
B3 – pouze poruchy vidění

Poruchy vidění: dalekozrakost (hypermetropie)
krátkozrakost (myopie)
rozostřený obraz (astigmatismus)
barvoslepost (daltonismus)

OSLABENÍ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ

- Porucha zrakového vnímání
- Poruchy binokulárního vidění – porucha pozornosti, prostorového vnímání,...

PROJEVENÍ VE ŠKOLE:

- V učení, psaní, záměna číslic v matematice – využití Braillova písma
- Musíme vytvářet akustické podmínky.
- Dávat pozor na vymezení prostoru. Neměly by děti dělat disciplíny, které jsou závislé na skocích (může dojít k poškození sítnice).
- **Shawndown, gallball** = sporty, kde dominuje zvuk.
- Žáci se učí sluchovou cestou a hmatově pracují neradi a s obtížemi.
- Při dalším vzdělávání je tedy třeba postupovat **individuálně**.

➤ Sluchové postižení a oslabení sluchového vnímání:

= Nejhůře se začleňují do společnosti (máme vedle sebe slepce a hluchého – logicky pomůžeme slepci, protože se ho snadno zeptáme)

Dělení: podle místa vzniku:

- a) Vady periferní
- b) Vady centrální

Podle doby vzniku:

- a) Vrozené vady sluchu
- b) Získané vady sluchu

Podle stupně postižení:

- žádná porucha či vada (0–25 dB); • lehká porucha či vada (26–40 dB); • střední porucha či vada (41–60 dB); • těžká porucha či vada (61–80 dB); • velmi těžká porucha či vada zahrnující hluchotu (81 dB a více).

Sluchadla zesilují zvuk, předepisuje je odborný lékař – foniatr. Záleží na stupni i typu sluchového postižení, nakolik sluchadla mohou pomoci slyšet zvuky a porozumět mluvené řeči.

Kochleární implantát je druhem ušního implantátu, který nahrazuje funkci vnitřního ucha tak, že v hlemýždi stimuluje přímo zakončení sluchového nervu, a to zavedením svazku elektrod přímo do hlemýždě.

PROJEVENÍ VE ŠKOLE:

- Sluchové postižení zásadně ovlivňuje kvantitu i kvalitu přijímaných informací. Stupeň sluchové vady sehrává velmi důležitou úlohu při osvojování komunikativních kompetencí.
- Žáci s těžkým sluchovým postižením, jejichž prvním (či mateřským) jazykem je český znakový jazyk, potřebují výuku češtiny pro žáky s odlišným mateřským jazykem.
- Pracujeme se slovní zásobou od základu, a postupně ji rozvíjíme. Zároveň učíme žáky gramatiku českého jazyka. Ideální jsou učebnice pro výuku jazyka českého jako cizího jazyka s překladem do znakového jazyka.

Musíme vytvářet světelné podmínky.

- Nerozeznají zdroj pokynů.
- Často jsou závislí na odezírání (volit spíše individuální sporty).
- Sporty, kde dominuje světelný signál.

3. PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VÝVOJE OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

OSLABENÍ KOGNITIVNÍHO VÝKONU – Snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení (mentální retardace), ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.

- Takový žák má problém při příjmu, zpracování a prezentaci informací.
- Nejsou obecně schopni plnit běžný program výuky.
- Má poruchy v učení (ne však specifické poruchy učení).
- Pomalejší psychomotorické tempo, které se promítá do pomalejšího porozumění učivu, ale také do řešení úkolů, do samostatné práce žáků, do zhoršené adaptace na nové podmínky a nové prostředí.
- Ve vyjadřovacích schopnostech, má menší slovní zásobu, hůře si osvojuje nové pojmy v průběhu výuky, déle mu trvá, než je dokáže sám aktivně užívat při práci.
- Řešení problémů je pro něj náročnější, hůře podněty vzájemně porovnává, neuvědomuje si analogie mezi tématy učiva.

Jak s ním pracovat?

Posilování a trénink jednotlivých oslabených oblastí – trénink paměti, krátkodobé a dlouhodobé pozornosti, rozvoj řeči, slovní zásoby, porozumění řeči, schopnosti verbálně se vyjadřovat, podpora pojmového myšlení – a další vhodné intervenční postupy zaměřené na specifické deficity mohou vést ke komplexním změnám ve způsobu řešení problémů žáků, resp. osvojování znalostí a dovedností ve škole.

MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ – vývojová porucha rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových i dalších schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která omezuje a oslabuje adaptační schopnosti jedince.

= Trvalé snížení inteligence v důsledku poranění mozku.

- Stupeň postižení je určen na základě posouzení struktury inteligence a schopnosti přizpůsobit se ve společnosti.
- Žák může mít problém s chápáním instrukcí.
- Omezení v oblasti adaptivního chování obsahuje tři typy schopností:
 - o pojmové (řeč a trivium, peníze, čas, sebeřízení apod.),
 - o sociální (interpersonální dovednosti, odpovědnost, řešení sociálních problémů, sebedůvěra, schopnost řídit se pravidly a zákony apod.),
 - o praktické dovednosti (aktivity denního života jako je sebeobsluha, zaměstnání a profesní dovednosti, využívání dopravních prostředků, manipulace s penězi, telefonování apod.).

Druhy mentálního postižení:

- *Žáci s lehkým mentálním postižením* - vzdělávání na ZŠ podle RVP ZV – LMP (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením), pokud nejsou integrováni na „běžné“ základní škole.
- *Žáci se středně těžkým mentálním postižením* - většinou vzdělávání na ZŠ speciální podle RVP ZŠS (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální) – díl I., pokud nejsou integrováni na „běžné“ základní škole. Ale i zde by měli být vzdělávání podle RVP ZŠS.
- *Žáci s těžkým mentálním postižením* a souběžným postižením více vadami jsou většinou vzdělávání na základní škole speciální podle RVP ZŠS – díl II.
- *Žáci s hlubokým mentálním postižením* jsou většinou vzdělávání individuálně s ohledem na své možnosti s pomocí speciálních pedagogů SPC či „speciální“ školy.

Dělí se na lehkou (autismus, IQ je 50-69), středně-těžkou (epilepsie, imbecilita, IQ je 35-49), těžkou (idiocie, IQ je 21-34). Myšlení a chování na úrovni malého dítěte. Neznají nenávist, agresivitu, závist ☹

Mentální postižení je charakterizováno podstatnými omezeními jak v oblasti *intelektových funkcí*, tak i v oblasti *adaptivního chování*, jež se demonstrují v každodenních sociálních a praktických dovednostech, přičemž se stav objevuje do 18. roku věku. Intelektové funkce (označované také jako inteligence) odkazují na obecnou mentální kapacitu, kam patří schopnost poznávání, učení se, logického myšlení, řešení problémů a vzniklých situací, přizpůsobení se novému i další schopnosti.

Omezení v oblasti adaptivního chování obsahuje tři typy schopností:

- pojmové (řeč a trivium, peníze, čas, sebeřízení...),
- sociální (interpersonální dovednosti, odpovědnost, řešení sociálních problémů, sebedůvěra, schopnost řídit se pravidly a zákony...),
- praktické dovednosti (aktivity denního života, jako je sebeobsluha, zaměstnání a profesní dovednosti, využívání dopravních prostředků, manipulace s penězi, telefonování...)

Smyslová percepce u dětí a žáků s mentálním postižením může vykazovat následující zvláštnosti:

- Zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání. Nediferencovanost počitků a vjemů – tvarů, předmětů, barev. Zvláště silně je porušena diskriminace figury a pozadí – běžné populaci nedělá problém vydělit obrys geometrických tvarů z prostředí, u osob s mentálním postižením tyto obrazce musíme výrazně odlišit od pozadí, tedy organizovat vnímaný materiál.
- Inaktivita vnímání (obtížné „znovupoznání“ již jednou vnímaného, problémy s percepcí detailů).
- Nedostatečné prostorové vnímání (porucha hloubky vnímání).
- Snížená citlivost hmatových vjemů (objem, materiál...).
- Pro akustický analyzátor je charakteristická opožděná diferenciace fonémů a jejich zkreslení (jedinec sice hlásky slyší, ale nerozlišuje či rozlišuje nedostatečně).
- Nedokonalé vnímání času a prostoru.

PROJEVENÍ VE ŠKOLE:

- Jedná se o zvýšenou závislost na rodičích, infantilnost osobnosti, zvýšenou úzkostlivost, sugestibilitu a rigiditu chování, opoždění psychosexuálního vývoje, nerovnováhu aspirace a výkonu, problémy v komunikaci, sníženou přizpůsobivost sociálním a školním požadavkům.
- Impulzivita, hyperaktivita nebo hypoaktivita, citová vzrušivost, zpomalená chápavost, ulpívání na detailech, malá srovnávací schopnost, snížená mechanická a logická paměť, těkavá pozornost.
- Pomalejší psychomotorické tempo – pomalejší porozumění učivu.
- Špatně vnímá tvary, prostor, pozadí, čas, prostor a materiál (smyslové vnímání)
- Chyby v analýze a syntéze poznatků, abstraktní myšlení – založeno na 1 pravdě (myšlení)
- Špatně vybírá podněty z okolí (pozornost)
- Paměť je selektivní – vybírá si pouze něco k zapamatování si.

4. PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VÝVOJE OSOB S PAS

➤ Porucha autistického spektra a psychiatrické onemocnění:

- Z angličtiny: Autism Spectrum Disorders
- Jedná se o primárně *geneticky* determinovanou poruchu. Vlivy prostředí jsou sekundární, jejich význam je spíše v oblasti přidružených poruch chování a emocí.
- V mezinárodní klasifikaci nemocí se mezi poruchy řadí: Dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a velmi vzácně se vyskytující jinou desintegrační poruchu v dětství.
- Společným znakem PAS jsou abnormality ve 3 oblastech vývoje dítěte – „autistická triáda“:
 1. narušená sociální interakce,
 2. narušená komunikace,
 3. abnormality v chování, zájmech a hře.

Přibližně u třetiny dětí se PAS projevuje tzv. „autistickou regresí“ – ztrátou dovedností, typicky kolem 18. měsíce věku. Regrese může být izolována na některou z dílčích oblastí (např. řeč), nebo jde o celkovou ztrátu již získaných dovedností.

Pro PAS je charakteristické lpění na neměnnosti prostředí, zachovávání rutiny v běžných denních činnostech. Nečekané změny v režimu či v prostředí vyvolávají zpravidla silnou úzkost nebo zlost. Podobně je tomu s přecitlivělostí na smyslové vjemy (zvuky, hluk, světlo, doteky, chuť či pachy).

Lidé s PAS preferují neutrální neemotivní slova a věcná sdělení, na rozdíl od emočních a sociálních projevů druhých osob, které často vnímají zesíleně bez adekvátního přiřazení významu, a tedy často jako silně ohrožující.

AUTISMUS

- Nejčastější poruchou přidruženou k autismu je mentální retardace (u cca 60 %).
- Z hlediska závažnosti rozlišujeme nízkou, středně těžkou a těžkou míru autistických příznaků.
- Nízký zájem o zrakový kontakt a lidské tváře, dítě se neotáčí za hlasem, neopětuje úsměv (chybí mu schopnost porozumění emocím druhých).

- Neprojevuje radost.
- Upozorňuje na své zájmy, ale nejeví dostatečný zájem o podněty druhých.
- Narušena je tedy oblast jak VERBÁLNÍ, tak NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE.
- *Verbální komunikace v podobě:*
 - U některých dětí se řeč nevyvine vůbec.
 - U některých se zpožděním.
 - Typická je echolalie (několikanásobné opakování slyšeného či přečteného)

PŘIDRUŽENÉ PSYCHICKÉ PORUCHY: *představují v praxi často naléhavější problém než jádrové příznaky PAS.*

- Hyperaktivita, impulzivita, porucha pozornosti
- Podrážděnost (iritabilita), afekty, agrese a sebepoškozování
- Úzkostné poruchy a úzkostné či depresivní reakce
- Rituály, obsese

PSYCHIATRICKÉ ONEMOCNĚNÍ

- PORUCHA AKTIVITY A POZORNOSTI (HYPERKINETICKÁ PORUCHA, ADHD) - Typickou formu ADHD představuje hyperaktivní, impulzivní, zapomnětlivý a nepozorný dítě s opozičním, konfliktním chováním vůči autoritám.
- ÚZKOSTNÉ PORUCHY A PORUCHY VYVOLANÉ STRESEM
 - *Posttraumatická stresová porucha* (vzniká vystavením dítěte nebo adolescenta život ohrožující situaci, která přesahuje rámec adaptačních možností každého člověka – znásilnění, přírodní katastrofa,...).
 - *Poruchy adaptace na stres*
 - *Obsedantně-kompulzivní porucha* – „obsese“ (strach z nakažení infekční nemocí, nejistota, zda je vypnutý spotřebič, nebo obava z nešťastné události), „kompulze“ (nutkavé jednání – opakované mytí rukou, čištění, opakované kontrolování, urovnávání).
- TIKOVÉ PORUCHY A TOURETTŮV SYNDROM - Pokud se pohybové tiky kombinují se zvukovými tikovými projevy (např. popotahování nosem, odkašlávání, chrochtání, pískání, výkřiky), hovoříme o tzv. Tourettově syndromu.
- DEPRESE A BIPOLÁRNÍ PORUCHA - Bipolární porucha se typicky objevuje v adolescenci (u cca 1 % adolescentů), její průběh je často chronický, se závažným funkčním postižením a dlouhými obdobími vyžadujícími hospitalizaci. Nejzávažnějším rizikem deprese je sebevražda (suicidium) – riziko je zde 20krát vyšší oproti běžné populaci.
- PORUCHY PŘÍJMU POTRAVY – mentální anorexie a bulimie
- SCHIZOFRENIE A PSYCHOTICKÉ PORUCHY - jsou charakterizované závažnými poruchami v oblasti vnímání (halucinace), myšlení (bludy), emocí (omezená schopnost prožívání) a projevů chování, narušením iniciativy, aktivity a vůle a ztrátou zájmu o okolí.

VE ŠKOLE:

Proto práce s těmito žáky klade zvýšené nároky na pedagogy, na jejich trpělivost, důslednost, kreativitu i odborné znalosti.

- Hovořit s žáky, tolerovat je, socializovat do kolektivu
- Probudit emocionalitu – herní formou
- Zapojení žáků do kolektivních aktivit je velmi obtížné.

V komunikaci s dítětem s PAS je žádoucí využívat jednoduchou a pro děti srozumitelnou formu předávání informací. U některých je vhodné postupné přibližování s používáním neutrálních neemotivních slov.

- Vyvarovat se složitějších větných struktur.
- Zachovávat vyrovnanou modulaci hlasu, volit pomalejší tempo, zachovávat srozumitelnost, kontrolovat intenzitu svých emočních projevů.
- Poskytnutí dostatečného odpočinku dítěti.

OBJASŇTE ZÁKLADNÍ FAKTORY A SOUVISLOSTI, KTERÉ SE PODÍLEJÍ NA FORMOVÁNÍ JEDINCE + MOŽNOST JEJICH ZMĚN + MODEL Y ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE V RODINÁCH

FAKTORY PODÍLEJÍCÍ SE NA FORMOVÁNÍ JEDINCE:

- Dědičnost
- Vliv prostředí
 - o Obecné kulturní vlivy (normy a hodnoty dané doby, média)
 - o Větší sociální skupina – etnická skupina, sociální vrstva
 - o Instituce – nejvíce ovlivňuje škola!
 - o Vnitřní prostředí – rodina!
- Procesy utváření a vývoje osobnosti
 - o Zrání
 - o Učení

= U každého typu postižení jsem popsala, jak se mění hlavní faktory v souvislosti s přizpůsobením se danému prostředí, ve kterém se zrovna postižený jedinec nachází (škola hlavně) a obecně, jak se mění jeho proces zrání a učení na základě handicapu. ☺

MODEL Y ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE V RODINÁCH:

Příchod dítěte s postižením do rodiny výrazně mění její dosavadní způsob života, a vyžaduje tak nové rozdělení rolí – matka je dominantnější, otec na periferii. Matka obvykle nedochází do zaměstnání a ekonomická situace rodiny je výrazně zasažena.

Reakce zdravého sourozence je různá, pohybuje se na škále od tiché rezignace, agrese, přes prosazování vlastních nároků demonstrací potřeby péče, a to například ve formě nevědomky vyvolané nemoci různého druhu. Někteří sourozenci na sebe strhují pozornost, jiní naopak pomáhají.

Vyrovňávání se s postižením dítěte je pro rodiče niterná, a především velmi individuální záležitost, která může u každého jedince probíhat zcela odlišně. Před vyrovnáním se s postižením dítěte obvykle rodiče prochází **5 fázemi**:

1. Fáze šoku – zmatení, derealizace
2. Fáze popření – rodič odmítá situaci přijmout
3. Fáze smutku, zlosti, úzkosti, pocitů viny – rodiče hledají konkrétního viníka (sebe, lékaře, partnera a jiné)
4. Fáze rovnováhy – pocity úzkosti a deprese ustupují = racionální hodnocení situace (podílejí se na zájmu léčby). Trvá obvykle několik měsíců, než dojde k rovnováze.
5. Fáze reorganizace – rodiče dítě přijali, zajímají se o jeho budoucnost.

NEVHODNÉ VÝCHOVNÉ STRATEGIE:

- *Úzkostná výchova* – dítě chránit před všemi riziky
- *Výchova rozmazlující* – přílišné zbožňování a chválení
- *Perfekcionistická výchova* – klade na dítě vyšší nároky, než mu handicap umožňuje
- *Protektční výchova* – dítě se neučí samostatnosti, protože mu rodiče příliš pomáhají
- *Zavrhující výchova* – rodič má k dítěti odpor, obtěžuje ho

„**Rodinná resilience**“ = schopnost zvládnout konfrontaci s výrazně nepříznivými okolnostmi.

„**Coping**“ = schopnost umět si poradit, či vypořádat se s mimořádně obtížnou životní situací.

- V našem případě se jedná o postiženého člena rodiny.
- Ze speciálně pedagogického hlediska považujeme za stěžejní faktory ovlivňující míru resilience strategie zvládání zátěže.
- Zvládání zátěže můžeme chápat jako „proces zvládání požadavků, které jsou vyhodnoceny jako namáhavé či přesahující možnosti jedince.

VHODNÉ VÝCHOVNÉ STRATEGIE:

V současné době je snaha neumisťovat děti s handicapem do různých zařízení a – pokud je to jen trochu možné – pečovat o dítě v kruhu rodinném.

Matějček uvádí **desatero zásad při péči o děti s handicapem**, převážně s ohledem na děti s mentálním postižením. Desatero je určeno nejen rodičům, ale současně jej lze vztáhnout na vychovatele, dětské psychology, speciální pedagogy a další odborníky, již přicházejí do kontaktu s dětmi s postižením:

1. Rodiče mají o svém dítěti co nejvíce vědět

Pokud rodiče znají podstatu postižení jejich dítěte, mohou mu následně lépe porozumět a lépe pomáhat.

2. Pravdu, ale s respektem. Rodičům bychom neměli nic podstatného zatajovat.

Pouhá informace nestačí, je třeba naznačit i možný jistý budoucí vývoj. S tíživou skutečností se člověk lépe vyrovnává tehdy, pokud se odehrává dle jeho očekávání.

3. Ne neštěstí, ale úkol.

Prožívání postižení jako pouhého neštěstí vede rodiče k pasivitě a k uzavření se do sebe, ničím nepomáhá dítěti ani jeho vychovatelům

4. Obětavost ano, ale ne sebeobětování

Pakliže je rodič péči vyčerpaný, mrzutý, unavený a podrážděný, není dobrým vychovatelem ani společníkem ostatním členům rodiny. Podstatné je, aby péče o dítě byla od počátku rozdělena mezi jednotlivé členy rodiny.

5. Vše v pravý čas a v pravé míře

Vývoj dítěte má své zákonitosti, není pravda, že zvýšená péle a časnost zaručí kýžený pokrok. Jsou intervence, jejichž úspěch předpokládá rané zahájení (například Vojtova metoda k nápravě pohybových schémat), jiné však potřebují správný čas.

6. Dítě samo netrpí

Ačkoli rodiče, avšak častěji prarodiče, předpokládají, že je dítě svým postižením trýzněno, není tomu tak. Dítě prožívá tak, jak mu to jeho duševní vyspělost dovoluje, ve skutečnosti daleko více trpí ti, kteří jsou k dítěti citově vázáni a vědí, jak by se mělo zdravě projevovat.

7. Nejste sami

Rodiče, jejichž potomek má obdobné postižení, a jiná rodina, mohou poskytnout cenné zkušenosti a rady. Zároveň jejich solidarita poskytne nutnou oporu v situacích, které nejsou lehké.

8. Nejste ohroženi

Rodiny dětí s postižením se potýkají s mnohdy až přehnaným zájmem druhých lidí. Bolest, kterou prožily, je činí dle autora zvýšeně vnímavými. Tyto rodiny pak mohou vykazovat zvýšené napětí pramenící z očekávání útoku odkuliv a kdykoliv.

9. Chraňte si manželství a rodinu

Zvýšené zatížení úzkostmi, napětím a nezvyklými pracovními a výchovnými nároky, které vyplývají z péče o dítě s postižením, může rodinu poměrně snadno rozkládat. Je tedy třeba, aby si rodiče byli tohoto nebezpečí dobře vědomi.

10. Výhled do budoucnosti

Rodiče by měli být s to posoudit, jak dalece jsou schopni poskytnout potřebnou pomoc svému dítěti s postižením. Nutné je zhodnocení, jakou pomoc mohou očekávat od svých nejbližších a jakou pomoc lze využít například od poskytovatelů sociálních služeb. Úplně stranou by neměla stát ani otázka toho, kdo se postará o dítě po smrti mentálně pečujících osob.

Snad pro každou rodinu a dítě s postižením je žádoucí jistá **dávka podpory**, která by usnadnila, alespoň do jisté míry, nepříznivou a celoživotní situaci. Ta se díky pomoci a podpoře státu může stát do jisté míry akceptovatelnou skutečností, pomocí které se rodina naučí žít a nejen přežívat.

K hlavním podporám patří: legislativní, finanční, poradenská, vzdělávací, informační a jiné.

MEZI DALŠÍ STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE patří například:

Zařazení subtestu	Pořadí subtestu	Název subtestu	Charakteristika subtestu
Pozitivní strategie	POZ 1	1 Podhodnocení	Ve srovnání s ostatními si přisuzovat menší míru stresu. Tendence vlastní reakce hodnotit příznivěji.
		2 Odmitání viny	Zdůraznění, že se nejedná o vlastní odpovědnost. Subtest vyznačující se defenzivní strategií.
	POZ 2	3 Odklon	Odklon od zátěžových aktivit či situací, případně příklon k aktivitám se stresem inkompatibilním.
		4 Náhradní uspokojení	Obrácení se k aktivitám a situacím pozitivního charakteru.
	POZ 3	5 Kontrola situace	Tendence situaci analyzovat či jednání plánovat a uskutečnit za účelem kontroly a řešení problému.
		6 Kontrola reakcí	Zajistit (zamezit vzniku) nebo udržet kontrolu vlastních reakcí.
		7 Pozitivní sebeinstrukce	Přisuzovat sobě kompetenci a schopnost kontroly. Subjektivní kompetence, případně sugesce nevzdat se.
Negativní strategie		8 Potřeba sociální opory	Přání zajistit si pohovor, sociální pomoc a oporu. Strategie rezignační až bezmocná nebo snaha aktivně vyhledat konkrétní podporu.
		9 Vyhýbání se	Snaha zamezit zátěží nebo se jí vyhnout.
		10 Úniková tendence	Tendence (i rezignační) vyváznout ze zátěžové situace.
		11 Perseverace	Neschopnost se odpoutat od myšlenek, sklony k dlouhému přemítání. Myšlenkové ulpívání.
		12 Rezignace	Vzdání se s pocitem beznaděje a bezmoci.
		13 Sebeovládání	Sklon ke sklíčenosti a přisuzování chyb vlastnímu jednání v souvislosti se zátěží.

12) Psychické trauma, hospitalizace, bolest

- a) Vysvětlete pojmy psychické trauma a posttraumatická stresová porucha a jejich vliv na vývoj jedince
b) Popište výhody a nevýhody hospitalizace
c) Charakterizujte přístup pedagogického pracovníka k jedinci s bolestí, po dlouhodobé hospitalizaci

a) Vysvětlete pojmy psychické trauma a posttraumatická stresová porucha a jejich vliv na vývoj jedince

Psychické trauma

„je charakteristické tím, že jeho zdrojem bývá velmi silný, nebezpečný a děsivý zážitek ohrožující život, přesahující naši osobnost a závažně narušující integritu těla i duše.“

- Strategie jeho zvládnutí nefungují běžným způsobem, neboť trauma není běžná situace
- Jedinec se cítí zcela bezmocný, ztracený, neukotvený a bez naděje

Traumatická událost

- Je ohrožení našich blízkých, dělí, obydlí, účast při nehodě, zabití, fyzické násilí, přepadení, okradení, teroristickém útoku nebo přírodní katastrofě

Typy traumatu

- Trauma je spojeno s osobním významem události, intenzitou a časovým hlediskem
- V jakém období se trauma odehrálo a v jakém věku
- Trauma přichází z vnějších podnětů, často se ale odehrává v rodinném a blízkém sociálním prostředí

a) jednorázové trauma

- závažný úraz, nehoda, bolestivý lékařský zákrok, ohrožení života, zážitek extrémního strachu (např. svědek přírodní katastrofy, teroristického nebo násilného útoku), přepadení, únos

b) chronické dlouhodobé a vývojové trauma

- dítě může být obětí zneužívání, fyzického, nebo psychického násilí, svědkem rizikového užívání drog, a alkoholu, či domácího násilí, anebo může být dlouhodobě zanedbáváno

- k rozvoji traumatu může dojít po zveřejnění tabuizované informace, vlivem rozvodových komplikací a separace od rodinných příslušníků nebo v důsledku poruchy citové vazby k nejbližším či rizika jejího vzniku

Posttraumatická stresová porucha (PTSD)

- je zpožděná reakce na trauma
- je provázena neurobiologickou nevyvážeností a má vliv na psychické funkce
- jedinec se může v různém sociálním prostředí chovat nestandardně

Sekundární traumatický stres

- může být vyvolán na základě práce s traumatizovanými lidmi, pracovní či osobní zkušenosti s traumatem jiné osoby, vyslechnutí či zhlédnutí traumatizujícího příběhu
- jedinec může zažívat stejné pocity a stavy jako při traumatu

Retraumatizace

- je opětovné vyvolání pocitů a stavů jako u traumatu
- vzniká na základě spouštěče (např. místo, zvuk, pach, dotek..)

Fakta o traumatu

- trauma celkově ovlivňuje osobnost v období dětství a adolescence, vývoj ega může být ohrožen rozvojem rizikového chování, užívání drog nebo problémy s duševním zdravím
- trauma ovlivňuje bazální důvěru ve svět, v sebe sama
- děti a dospělí se k traumatu a ztrátám vztahují odlišným způsobem, s jinými reakcemi a chováním
- reakce dětí po prožití traumatu se mění v čase, symptomy se mohou vracet, případně se mohou objevit v pozdějším věku nebo v dospělosti
- kritický je první rok po traumatické události nebo ztrátě

Fyzické symptomy – vyšší nemocnost a nejasné bolesti, bolesti hlavy, břicha, problémy s fyzickým kontaktem a dotekem, sebepoškozování, impulzivní a nepředvídatelné pohyby a chování, poruchy spánku

Psychické symptomy – neschopnost ovládat negativní emoce a nálady, deprese, pláč, afektované chování, negativní emoční stres, rizika rozvoje poruch citové vazby

Vliv traumatu na předškolní děti (2-5 let)

- reakce na trauma v dětském věku bývají variabilní a projevují se především na úrovni tělových reakcí
- při traumatu je aktivován autonomní nervový systém (zamrznutí, útěk, boj)
- vyplavován adrenalin a kortizol
- při ztrátě dítě neakceptuje finalitu, doufá v navrácení

Reakce na událost:

- Nesoustředěnost, hyperaktivita, zapomětivost
- Zpoždění vývoje řeči
- Neschopnost ovládat emoce
- Neklidný spánek, noční můry
- Přílišné vyžadování pozornosti

Základní intervence

- Odborná pomoc – terapeutické zpracování emocí při hře, malování
- Jednoduché otázky, odpovědi
- Vysvětlení smrti
- Zásadní roli hraje citová vazba

Vliv traumatu na školní děti (6-8 let)

- v případě ztráty blízké osoby si již připouštějí realitu ztráty, ale věří ve změnu
- personalizují si smrt (duch, anděl, ďábel), roli zde hraje pověřčivost, duchařské příběhy

Reakce na trauma – stejné jako u mladších

Základní intervence

- Sdílet příběhy, pohádky, společné hry
- Hrát si snimi
- Podporovat svobodné vyjádření pocitů
- Zapojení se do rituálů
- Odpovídat pravdivě na otázku
- Rozvíjet citovou vazbu

Vliv traumatu na školní děti (9-12 let)

- realistický pohled na smrt, kladení otázek o smrti, víry, hodnot

- vyskytuje se u nich fascinace až morbidní zaujetí tělem
- v tomto věku se může vyskytnou rizikové chování (záškoláctví, krádeže, experimentování s drogami, kouření)

Reakce na traumatickou událost

- Nesoustředěnost, hyperaktivita, zapomětlivost
- Negativní, opoziční chování – agrese, zlost, vulgarismy
- Úzkostnost, panika, deprese
- Poruchy spánku
- Poruchy v citové vazbě
- Problémy se školní docházkou, nemocnost
- Bolest břicha, hlavy, únava

Základní intervence

- Pokračovat v rutinních věcech doma, rozvoj rituálů ve škole
- Podpořit vnímání, pochopení, a odlišení psychických pocitů bolesti od fyzických (arteterapie, dramaterapie)
- Podporovat zdravou a vyváženou stravu, pohyb, sport, umělecké a rozvojové aktivity
- Odborná podpora, poradenství, rodinná/individuální psychoterapie

Vliv traumatu v adolescenci (13-17 let)

- časté výrazné změny v emocích a náladách
- potřeba přijetí a pochopení
- v případě ztráty či traumatu se již zajímají o smysl života

Reakce na traumatickou událost

- Vše co výše
- + poruchy příjmu potravy, nekomunikace v rodině, se spolužáky
- Nízká sebedůvěra, sebevědomí
- Experimentování s drogami, promiskuitní chování, sebepoškozování

Základní intervence

- Porozumění, akceptace emočních výkyvů, nebagatelizovat
- Akceptovat jejich věci, symboly, hudbu
- Sledovat změny v chování, vyhledat v čas odbornou pomoc
- Podpora pohybu, zájmů, stravy

Vliv traumatu v dospělosti

- výrazné emoce a nálady
- potřebují se cítit akceptováni ve svém sociálním prostředí, mít podporu ze strany blízkých
- časté potíže s poruchami spánku, úzkostné stavy a deprese, nezdravý a nevyvážený životní styl, užívání alkoholu a návykových látek
- tendence ke zvýšeného fyzickému nebo psychickému výkonu – práce, sport, cestování

Základní intervence

- Porozumění, akceptace
- Podpora sociálního okolí
- Vyhledání odborné podpory, nepodceňování symptomů
- Podpůrné zdroje – hobby, přátelé, spirituální a seberozvojové aktivity
- Vyvážená strava, pohyb, sport

b) Popište výhody a nevýhody hospitalizace

Výhody hospitalizace

Zisk z nemoci

- **primární:** úleva od úzkosti a konfliktu, kt. se dostaví po sdělení diagnózy; umožní vyjádření problému tělesnou symbolickou formou, tím i částečně odreagování konfliktu
- **sekundární:** vše co udržuje nemoc, snížená motivace uzdravit se
- **terciální:** hodnotová změna, nemoc přinese něco nového. Hovoří se o posttraumatickém růstu

Nevýhody hospitalizace

- ztráta sociálního kontaktu (rodina, přátelé)
- ztráta finanční (práce, peníze, zajištění)

c) Charakterizujte přístup pedagogického pracovníka k jedinci s bolestí, po dlouhodobé hospitalizaci

Pedagogický pracovník – školní psycholog, metodik prevence, výchovný poradce

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP), střediska výchovné péče (SVP)

Bolest

Problematika bolesti

- nepříjemná senzorická a emocionální zkušenost
- prožitek spojený se skutečným či možným poškozením tkáně, je tak popisován
- bolest je vždy subjektivní
- vyskytuje se až u 3/4 všech nemocných, u chronických až ve 40%
- biologickým smyslem bolesti je ochrana organismu před poškozením/zničením
- adaptace na bolest slabá – kulturní a individuální rozdíly
- receptory bolesti = nociceptory = volná nervová zakončení v kůži a vnitřních orgánech
- biochemické látky uvolněné z poškozených tkání transformují volná nervová zakončení, takže se z receptorů tlaku a doteku stávají receptory bolesti
- na formování bolestivých jevů se podílí mozková kůra – proto je vhodné mluvit spíše o vnímání bolesti než o jejím cití

Funkce bolesti

- *obranný signál* varující před poškozením
- *projev onemocnění* (intenzita nemusí odpovídat ohrožení života)
- *varování před škodlivými důsledky* nějaké činnosti
- *nemoc samotná* (typickým příkladem jsou fantomové bolesti)

Základní druhy bolesti – dělení dle:

- místa vzniku
- trvání a výskytu
- intenzity a nepříjemnosti
- charakteru (akutní x chronická)
- původu (organická x neorganická)