

# **TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI**

---

Fakulta pedagogická

Katedra pedagogiky a psychologie

Zuzana HADJ MOUSSOVÁ

## **KAPITOLY ZE SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE**

Učební text pro dvouletý kurz školského managementu

---

Liberec, 2001

© PhDr. Zuzana HadjMousová - 2002

**ISBN 80-7083-562-1**

## Obsah

ÚVOD.....	4
<b>I. OBECNÁ PROBLEMATIKA.....</b>	<b>5</b>
1 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE .....	5
1.1 <i>Definice a předmět studia sociální psychologie</i> .....	5
1.2 <i>Postavení sociální psychologie v rámci psychologických věd, vztah k ostatním vědám</i> .....	6
2 SOCIALIZACE.....	7
2.1 <i>Definice socializace</i> .....	8
2.2 <i>Mechanismy socializace</i> .....	10
2.3 <i>Socializace dospělého</i> .....	13
2.4 <i>Socializační prostředí - rozdíly v působení a funkci</i> .....	14
3 POSTOJE .....	17
3.1 <i>Definice postojů a jejich struktura</i> .....	17
3.2 <i>Utváření a změny postojů</i> .....	18
3.3 <i>Funkce postojů</i> .....	19
3.4 <i>Předsudky a stereotypy</i> .....	19
4 SOCIÁLNÍ PERCEPCE .....	20
4.1 <i>Vymezení pojmu</i> .....	21
4.2 <i>Vytváření dojmu</i> .....	22
4.3 <i>Chyby v sociální percepci</i> .....	23
5 METODY SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE .....	25
5.1 <i>Základní metody v sociální psychologii</i> .....	25
5.2 <i>Specifické metody sociální psychologie</i> .....	26
<b>II. SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ŠKOLY.....</b>	<b>29</b>
1 SOCIÁLNÍ SKUPINA .....	29
1.1 <i>Třídění skupin</i> .....	29
1.2 <i>Znaky malé sociální skupiny</i> .....	31
1.3 <i>Dynamika a struktura skupiny, sociální pozice a role</i> .....	32
2 SOCIÁLNÍ VZTAHY VE ŠKOLE.....	34
2.1 <i>Školní třída jako sociální skupina</i> .....	35
2.2 <i>Vliv vrstevnické skupiny</i> .....	37
2.3 <i>Výchovné působení prostřednictvím sociální skupiny</i> .....	39
2.4 <i>Pracovní tým dospělých jako skupina</i> .....	40
3 SOCIÁLNÍ KLIMA .....	41
3.1 <i>Vymezení pojmu</i> .....	41
3.2 <i>Sociální klima školy</i> .....	42
3.3 <i>Sociální klima třídy</i> .....	43
3.4 <i>Sociální klima a pedagogické působení školy</i> .....	44
4 VZTAH UČITEL - ŽÁK .....	45
4.1 <i>Percepčně postojové zaměření učitele</i> .....	45
4.2 <i>Atribuční procesy</i> .....	47
5 KOMUNIKACE VE ŠKOLE .....	49
5.1 <i>Povaha a formy lidské komunikace</i> .....	49
5.2 <i>Sociální vlivy v komunikaci</i> .....	56
<b>LITERATURA.....</b>	<b>61</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>62</b>

# ÚVOD

Všechno dění ve škole má zpravidla dvě úrovně či dva rozměry – pedagogický (většinou) a sociální (vždycky). Učitel se ve své práci vědomě zaměřuje především na pedagogickou stránku svého působení a pokud bere v úvahu sociální aspekty, jedná se nejčastěji o problémy typu zapojení všech žáků do práce, jejich aktivizaci, případně zvládnutí dění ve třídě. Škola je však zároveň sociálním prostředím, kde se lidé setkávají, komunikují a působí na sebe navzájem. Učitel musí proto znát zákonitosti, jimiž se řídí fungování psychiky, musí znát psychické mechanismy a funkce, které umožňují žákům získávání nových znalostí a dovedností, musí však být i schopen rozpoznat, jak jeho působení ovlivňuje prožívání dětí, jak naopak kontakt s nimi ovlivňuje jeho samého.

Sociální působení může být více či méně vědomé, do hry vstupují vzájemné sympatie či antipatie, postoje a předsudky, jichž si účastníci nemusí být vědomi. Součástí sociálního dění je působení učitele na žáky a naopak žáků na učitele, sociální kontext má hodnocení ve škole. Učitel pracuje se sociální skupinou, kterou tvoří žáci třídy. Tato skupina je svébytná sociální struktura, která reaguje na pedagogické působení učitele, podporuje či naopak se staví proti jeho pedagogickým záměrům. Pro učitele je tedy velmi užitečné, aby bral v úvahu rovněž zmíněný sociální rozměr i z pedagogických důvodů, jinak se může stát, že se jeho snaha bude míjet účinkem.

Pomoci mu v tom může sociální psychologie, jejíž poznatky jsou pro učitele v jeho činnosti naprosto nezbytné. Znalost sociální psychologie je nutná proto, že učitel i jeho žáci jsou ve vzájemném sociálním kontaktu a celé pedagogické působení probíhá v sociální situaci. Znalost sociální psychologie umocňuje pochopení a tím i možnost zvládnutí situace či problému, který před učitelem stojí.

Pojetí sociální psychologie, které vychází z reálných potřeb pedagogické praxe, je poněkud odlišné od příruček sociální psychologie jako samostatné disciplíny. Je to proto, že v praktické činnosti učitele ve škole se prolínají pedagogické a sociální situace, nelze jednoduše odlišit, kdy je ta která situace či problém spíše pedagogicko-psychologickým či sociálně-psychologickým. Každé pedagogické působení probíhá v sociální situaci, v kontaktu mezi učitelem a žákem, učitelem a žáky, či žáky i učiteli mezi sebou. Každé pedagogické rozhodnutí má sociální kontext a sociální dopad, jedná se vždy o sociální kontakt mezi lidmi, i když v základu vymezený pedagogickým vztahem. Naopak každé sociální působení má v rámci školy i své pedagogické, výchovné či vzdělávací dopady a tuto oblast ovlivňuje. V tomto textu se budeme zabývat sociálně-psychologickým kontextem školy, nelze se však vyhnout souvislostem pedagogicko-psychologickým. To znamená, že přes základní důraz na sociálně psychologické problémy zmíníme i jejich důsledky pro pedagogické působení učitele.

To, co platí pro učitele a sociálně psychologický rozměr jeho pedagogického působení, platí tím více pro vedení školy. Úkolem ředitele (kromě péče o pedagogickou úroveň výuky na škole) je rovněž vedení skupiny dospělých, sociálně psychologické poznatky jsou pro něj nezbytné v jeho řídicí práci ve vztahu k učitelům i celé škole. V následujícím textu se tedy budeme věnovat vybraným tématům sociální psychologie na dvou úrovních:

- poznatky sociální psychologie v práci učitele s žáky;
- sociálně psychologické znalosti nezbytné pro ředitele a jeho práci se žáky i dospělými.

# I. OBECNÁ PROBLEMATIKA

## 1 Vymezení sociální psychologie

1.1 Definice a předmět sociální psychologie

1.2 Postavení v rámci psychologických věd, vztah k ostatním vědám

### 1.1 Definice a předmět studia sociální psychologie

Člověk je svou podstatou sociální bytostí. To znamená, že jeho psychika získává specificky lidské rysy pouze v kontaktu s ostatními členy lidské společnosti. Nemusí se jednat pouze o přímé konkrétní vztahy k určitým jedincům (např. členům rodiny), ale nepřímo působí i širší společnost, ve které člověk žije, její kultura, civilizace atd. Porozumět chování, prožívání i ostatním psychickým funkcím a procesům člověka není možné bez sociálního kontextu v němž se odehrává i utváří.

Sociální psychologie je definována jako psychologická věda o prožívání a chování jedinců (Nakonečný 1970). Jinými slovy lze také říci, že jde o vědu, která zkoumá, jako se člověk v sociálních a kulturních situacích utváří a jak v nich působí. Člověk je tedy zároveň subjektem i objektem sociálních situací. Sociální prostředí jedince ovlivňuje a mění, on sám je v nich však aktivní, působení sociálního prostředí prožívá a reaguje na ně a také je sám ovlivňuje a mění.

Sociální psychologie se zabývá systematickým studiem povahy a příčin lidského sociálního chování. O lidském chování můžeme mluvit právě jen v sociálním kontextu v širokém slova smyslu. Člověk je z podstaty sociální tvor, pokud vyrůstá lidské dítě mimo sociální prostředí, může přežít biologicky, ale nestává se v pravém slova smyslu člověkem. Formující vlivy a podněty z okolí z něj vytvoří člověka jen tehdy, pokud je toto prostředí lidské. Dítě je při narození poměrně chudě vybaveno vrozenými vzorci chování, o to více je vrozeně schopno adaptovat se na podmínky, v nichž po narození žije a učít se všemu, co pro svůj život potřebuje. (Viz více v kapitole o socializaci.)

Sociální prostředí je v životě člověka v pravém slova smyslu všudypřítomné, vždy jsme v nějaké sociální situaci, vždy se pohybujeme v prostředí, které je člověkem vytvářené či ovlivněné. (I pokud se octneme v naprosto nedotčené přírodě, kde ještě nebyl člověk před námi, vnímáme toto prostředí prostřednictvím našich zkušeností ze sociálního prostředí a to je tak neviditelně přítomno skrze nás.) Sociální situací rozumíme činnosti, aktivity a vztahy jedinců a interakce mezi nimi. Jak tyto aktivity probíhají a jak se rozvíjejí vztahy závisí samozřejmě na vnitřních dispozicích každého jedince (nezapomeňme však ani zde na sociální vliv při jejich formování) a na vnějších podmínkách sociálního prostředí, v němž se odehrávají. Nejde jen o souhrn jednotlivých prvků, ale o dynamický, vnitřně spjatý a vzájemně se ovlivňující systém. V dalším textu se budeme jednotlivým prvkům věnovat postupně a odděleně, na vzájemnou provázanost a vzájemné ovlivňování však nesmíme zapomínat.

**Sociální chování můžeme studovat na těchto úrovních:**

Jedinec v přítomnosti ostatních:

Studium komunikace, názorů, postojů, citů.

- sociální interakce mezi jedinci,
- vztahy mezi jedinci,
- sociální percepce.

Vztahy mezi skupinou a jedincem:

Jakým způsobem ovlivňuje skupina jedince a naopak jedinec skupinu.

- vymezení sociální skupiny, příslušnost k jedné a více skupinám, konformita,
- socializace, role, normy

Vztahy mezi skupinami:

Jak vznikají a rozvíjejí se vztahy mezi skupinami, jaké faktory zde působí a s jakými problémy se setkáváme.

- stereotypy, předsudky, konflikty

Jiným způsobem můžeme popsat předmět sociální psychologie prostřednictvím dimenzí zkoumání sociální psychologie (podle Řezáče1998):

Intrapersonální dimenze:

Jakým způsobem ovlivňuje sociální prostředí jedince.

Jaké změny způsobuje:

- dočasně: situační změny v aktuálním chování,
- trvale: vznik a změna rysů osobnosti.

Interpersonální dimenze:

Jak se vytvářejí, rozvíjejí a působí mezilidské vztahy:

- vztahy bezprostřední (v konkrétním styku a interakci),
- zprostředkovaně (prostřednictvím skupiny, média).

Společenská dimenze:

Jak působí produkty společenského života:

- materiální (prostředí, kulturní artefakty),
- nemateriální (hodnoty, tradice, normy, způsoby chování).

Různé přístupy a způsoby dělení předmětu studia sociální psychologie jsou samozřejmě vždy určitým způsobem zjednodušující, protože schematizují. Jedná se o pokus shrnout do jednoduchého, přehledného schématu celou širou a velice dynamicky se rozvíjející vědní disciplínu, proto se budeme občas setkávat i s poznatky a výzkumy, které lze do uvedených schémat zařadit jen obtížně.

Sociální psychologie se neomezuje, jak vyplývá z výše uvedeného, pouze na studium povahy sociálního chování, ale zabývá se i jeho příčinami. Klade si otázku, co způsobuje variabilitu sociálního chování podle jedinců a situací, jaké vlivy zde působí.

## **1.2 Postavení sociální psychologie v rámci psychologických věd, vztah k ostatním vědám**

Sociální psychologie patří mezi základní psychologické disciplíny, i když čerpá rovněž z poznatků obecné psychologie a psychologie osobnosti. Význam sociální psychologie jako samostatné disciplíny vzrůstá zvláště po druhé světové

válce, protože se stále více ukazuje, že psychické jevy u člověka nelze pochopit bez znalosti sociálního kontextu, v nichž se formují, působí a projevují se. Individuální psychologie (ve smyslu studia psychiky jedince) nemůže beze zbytku postihnout variabilitu těchto jevů u člověka, protože se na ní sociální kontext podílí podstatným způsobem.

Zvláště v problematice socializace se sociální psychologie vzájemně doplňuje s psychologii vývojovou. Podle Heluse (1976) je vlastně socializace z psychologického hlediska vývojem člověka ve společenských podmínkách. Socializaci proto můžeme studovat jak vývojově - jednotlivé etapy socializace a jejich průběh, i sociálně psychologicky – s důrazem na sociální vlivy, které v ní působí. O téma socializace se ovšem uchází rovněž psychologie pedagogická, která zvláště socializační působení školy považuje za významný předmět svého studia.

Vzájemná souvislost sociální a pedagogické psychologie je zřejmá i v rámci školy a v práci učitele. Už jsme poukázali na to, že sociální kontext je nepřehlédnutelnou součástí pedagogického působení. Proto je v případě aplikace sociálně psychologických poznatků do pedagogické praxe nutné brát v úvahu i pedagogické a a pedagogicko psychologické souvislosti.

O vlivu filosofie, či spíše základního filosofického názoru sociálních psychologů na výběr témat i interpretaci faktů není třeba se dlouze zmiňovat. Z ostatních disciplin souvisí sociální psychologie pochopitelně nejvíce se sociologií. Je to nejen proto, že historicky vznikla jakoby průnikem mezi psychologii a sociologií, ale také proto, že se zabývá v podstatě stejným předmětem, tedy sociálními charakteristikami života člověka. Sociologie se však, na rozdíl od sociální psychologie, zaměřuje především právě na sociální prostředí jako takové, na chování velkých skupin a na vliv sociálního prostředí na chování skupin a jejich prostřednictvím i na jed-notlivce. Sociální psychologie bere sociální kontext v úvahu, jejím zájmem je však jedinec v tomto kontextu, jeho chování a prožívání, jeho reakce a jejich změny pod vlivem sociálního kontextu. Sociální psychologie se také zaměřuje na změny a formování osobnosti v závislosti na sociálních vlivech a na mechanismy těchto změn, zatímco sociologie bere tyto změny jako daný fakt a pouze je bere v úvahu při sledování chování jedince i skupin.

Velmi významné poznatky, které jsou relevantní pro sociální psychologii přináší kulturní antropologie. I když se nezabývá přímo psychickými jevy a odlišnostmi v psychice lidí z různých kultur, tím, že studuje odlišné kultury ukazuje, jakým způsobem kultura - jako velmi podstatná součást sociálního prostředí člověka – ovlivňuje řadu projevů člověka, které (pokud nevystoupíme z rámce vlastní kultury) automaticky považujeme za jediné možné, samozřejmé a nezpochybnitelné.

## **2 Socializace**

### 2.1 Definice socializace

### 2.2 Mechanismy socializace

### 2.3 Socializace dospělého

### 2.4 Socializační prostředí – rodina, škola, rozdíly v působení a funkci

## 2.1 Definice socializace

Socializací nazýváme proces, v něm lidský jedinec vrůstá do svého sociálního prostředí. Jde o proces utváření a vývoje člověka, v němž se rozvíjí jeho osobnost působením sociálních vlivů i vlastních činností jedince, kterými na tyto vlivy reaguje, vyrovnává se s nimi, mění je a zvládá (Helus 1992).

V procesu socializace tedy dochází k utváření osobnosti prostřednictvím začleňování do společensko-kulturních vzorců. To znamená, že u jedince se v průběhu socializace utvářejí osobnostní rysy jako získané dispozice – (Hrabal, Helus 1984), které jsou mu vlastní a jedinečné, ale zároveň jsou určitým způsobem typické – přijatelné ve společnosti, ve které žije, protože ho jeho sociální prostředí „nutí“ chovat se právě tím určitým způsobem a jiné chování trestá či odmítá. Pokud jsou temperamentové či jiné vlastnosti jedince v rozporu s převládajícím vzorem v jeho společensko-kulturním prostředí, jedinec tím trpí či se s tím musí nějakým způsobem vyrovnávat. Hovoříme pak o negativním otisku sociálních vlivů.

Získané dispozice: dítě se od narození učí chovat se v každé situaci nějakým způsobem, který je více či méně úspěšný (viz dále mechanismy socializace a sociální učení). Úspěšné chování, přijímané a odměňované v jeho prostředí – hlavně rodině – se upevňuje a v každé nové podobné situaci má pak dítě tendenci použít je znovu. Nejen proto, že bylo úspěšné, ale i proto, že již jednou použitý vzorec chování je snáze použitelný, je jakoby více k dispozici. Postupně se takové chování stává trvalou výbavou jedince – stává se získanou dispozicí chovat se v určité situaci určitým způsobem. Vzhledem k tomu, že rysy osobnosti se projevují jako ustálené způsoby chování, jimiž se jedinec projevuje v životních situacích, je možno z toho vyvodit, že sociální vlivy a jejich působení působí takto přímo na utváření rysů osobnosti jedince. Mnohé z toho, co bylo považováno za vrozené je ve skutečnosti získané v průběhu socializace (mateřské chování, projevy hněvu, pláč apod.).

Socializace probíhá po celý život, od narození až do smrti. I když samozřejmě socializace v dětství vyvolává větší pozornost vzhledem k jejímu významu pro celkový vývoj jedince, je třeba si uvědomit, že jde o celoživotní proces. Socializace v dětství je významná především tím, že zde se formují základní vzorce, podle nich se pak člověk celý život chová, prožívá a přemýšlí, ať je přijímá, nebo je odmítá a bouří se proti nim. Proto se někdy říká, že do pěti let se dítě vychovává, pak už jde pouze o převýchovu.

Dítě není pouhým pasivním objektem působení sociálních vlivů, ale je v průběhu socializace aktivní. Vlivy, které na něj působí, dítě nějak zpracovává, prožívá je, interpretuje a reaguje na ně. Důležité tedy je nejen to, jaké vlivy působí, ale i to, jak jim dítě rozumí, co si z nich pro sebe přečte. Dítě rovněž určité vlivy provokuje – v různých obdobích života aktivně působí tak, aby se mu dostávalo právě těch vlivů a podnětů, které potřebuje (např. podněcuje rodiče ke slovní výměně v době, kdy buduje svůj slovník apod.).

Na socializaci dítěte je zainteresována nejen jeho rodina, ale zabývá se jí i společnost prostřednictvím svých institucí – jednak zájmem o řádnou funkci rodiny (soudy, opatrovníci v případě rozvodu, lékařská péče, odbory péče o dítě) i vytvářením institucí, kde přímo socializace probíhá a je usměrňována: škola,



mateřská škola. Socializaci ovlivňuje i sociální působení v širším slova smyslu (televize, divadla, literatura a pořady pro děti, ale i reklama apod.)

## **Obsah socializace**

**Poznávací oblast.** Vnímání je ovlivňováno tím, co daná společnost považuje za významné – je posilován určitý typ podnětů, důležitých v daném prostředí a s tím spojené znalosti a schopnost jemného rozlišování. Kognitivní psychologie přináší poznatky o tom, že celé naše poznávání okolního světa je organizováno do podoby mentálních schémat, které jsou vytvářeny z vlastních zkušeností dítěte, ale především z informací, které o okolním světě dítě dostává od svého okolí. Proto tyto vzorce – kognitivní schémata – jsou zásadně ovlivněny tím, v jakém prostředí žijeme (např. rozdíl ve vnímání světa u člověka přesvědčeného, že Země je plochá a toho, který je přesvědčen, že je kulatá).

Významy, které jsou přikládány různým jevům či dějům jsou dítěti předávány prostřednictvím řeči i jiných, zvláště emocionálních reakcí rodičů. Tím se dítě učí, co je či není důležité a co má jaký význam. Hlavním prostředkem poznání u člověka je řeč a konkrétní řeč, kterou se dítě učí ve své kultuře používat, slouží nejen ke komunikaci s jeho prostředím, ale ovlivňuje i strukturaci poznatků – např. rozmanitost možností rozlišení a vyjádření různých významů ovlivňuje způsob myšlení dítěte více či méně jemné a přesné (v semitských jazycích např. chybí přítomný čas slovesa být – můžeme se jen dohadovat, jaký to má vliv na vytváření orientace v čase).

Dítě se ve svém kulturně-sociálním prostředí učí vnímat i čas a prostor. Učí se, co znamená dlouho, hned, za chvíli. Učí se, že čas je určitým způsobem strukturován nebo také není („mañana“ jižních kulturních prostředí na rozdíl od přesnosti Němců). Ve vnímání prostoru jde nejen o vytváření konstantního prostoru, ale i rozlišování toho, co je ještě můj prostor a co už není (schopnost žít namačkání v malých prostorech u Japonců).

**Normy a hodnoty.** Dítě se v průběhu socializace učí způsobům chování ve svém prostředí, učí se, jaká pravidla chování platí pro tu kterou situaci rovněž v závislosti na jeho vlastním postavení v ní. Učí se tak zároveň souboru rolí v sociální skupině – role rodiče, dítěte, staršího či mladšího sourozence. Jiné chování je přijatelné u dítěte, jiné u dospělého. Dítě se tyto soubory učí znát a používat. Učí se i své sexuální roli, která se postupně rozvíjí v sexuální identitu dítěte. Tak i sexuální identita, která se samozřejmě primárně biologicky podmíněna, je ve své konkrétní podobě závislá na sociálním a kulturním prostředí, v němž dítě žije. (Stačí uvědomit si proměny této role v průběhu historie či ve srovnání mezi Evropou a muslimským světem.) Učí se, jaká jsou pravidla soužití s ostatními lidmi ve společenství. K tomu potřebuje poznat a přijmout nejen způsoby chování, ale i normy a hodnoty své společnosti. Tak se dítě učí, co je správné či nesprávné, dobré či špatné, ale i hezké či ošklivé, chutné či odporné, směšné či vážné. Současně s tím dítě přejímá ze svého sociálního prostředí i postoje, které rovněž obsahují hodnotící složku.

Dítě v průběhu socializace přijímá ze svého sociálního prostředí také celkové **ideály**, které platí v jeho společnosti (vycházejí z výše zmíněných norem a hodnot) a na jejich základě (i když třeba v opozici – negativně) si vybírá své **vzory** (hlavně

v pubertě a dospívání). Dítě je ovlivňováno filosofickými a náboženskými principy – základy, na nichž je postavena společnost, do které se narodilo. To platí i v případě, kdy dítě žije v rodině, která není nábožensky založena, i když se rodiče nezajímají o filosofii a náboženství – základy společnosti, právní řád i ideály společnosti vycházejí z určitých principů, které jsou obsaženy v každodenním životě. Např. i ti, kteří v naší společnosti nikdy neslyšeli příkázání „Nepokradeš!“, považují za samozřejmé, že krást je špatné.

**Práce.** Dítě se ve svém kulturně-sociálním prostředí učí jednak pracovními návykům a zvyklostem, ale učí se také, jaký význam má práce, co je to práce dobrá či špatná, vážená či podřadná. Získává též aspirační zaměření, které je v dané společnosti obvyklé – studovat, být úspěšný být dobrý odborník, vydělat hodně peněz. Je samozřejmé, že toto může být závislé jak na specifickém prostředí rodiny, ve které dítě žije, ale rodina je ovlivněna celkovým sociálním ovzduším dané společnosti. V současné době můžeme velmi dobře pozorovat na posunech, ke kterým dochází v naší společnosti, jak je postoj k práci závislý na širším společenském prostředí a jeho atmosféře.

**Identita a sebepojetí.** Dítě se v průběhu socializace dozvídá i to, jaká je ho vlastní hodnota a to významným způsobem ovlivňuje rozvoj jeho osobnosti. Z reakcí ze sociálního prostředí se dítě dozvídá, jestli to, co dělá je dobře či špatně a postupně si tak buduje obraz vlastního Já. Hodnocení, které je obsaženo v reakcích jeho rodičů jsou základní informací, kterou dítě potřebuje, aby se dozvědělo jaké vlastně je.

*Problematika vytváření identity a sebepojetí je závažným tématem sociální psychologie, které však přesahuje vymezení tohoto textu. Zájemcům proto doporučuji, aby se obrátili na obecnější učebnici sociální psychologie (např. Výrost – Slaměník, Aplikovaná sociální psychologie II. Portál, Praha 2001).*

## Závěry pro pedagogickou praxi

Učitel by si měl být vědom, že dítě, které přichází do školy, má za sebou několik let intenzivního vývoje. Socializační vlivy v rodině zformovaly základní rysy jeho osobnosti i řadu postojů, dítě získalo povědomí o normách a způsobech chování apod. Přes společný kulturní rámec se každá rodina něčím liší, něčím je specifická, proto každé dítě přichází do školy s jinými výchozími předpoklady. Učitel tedy musí ve svém pedagogickém působení k odlišnostem žáka přihlížet, aby vytvořil pokud možno srovnatelné podmínky pro všechny žáky.

## 2.2 Mechanismy socializace

Socializační působení se uskutečňuje pomocí několika mechanismů, které zajišťují přenos sociálních zkušeností ze sociálního prostředí na dítě. Rámcem, v němž tyto mechanismy působí je **sociální učení**, které je jedním z typů specificky lidského učení. Charakteristikou sociálního učení je to, že probíhá prakticky neustále. Jen málokdy v něm jde o zaměřené a úmyslné výchovné působení, jedinec se v sociálním prostředí učí už tím, že na něj toto prostředí působí.

Jednotlivé mechanismy socializace, jimiž se proces socializace realizuje nepůsobí odděleně, jejich vliv se prolíná a vzájemně posiluje. Rozdělení, které dále

uvádíme je proto pouze relativní, spíše pro usnadnění výkladu. Mezi mechanismy socializace patří:

- sociální posilování,
- nápodoba a identifikace,
- interiorizace a exteriorizace,
- slovní informování (poučování).

**Sociální posilování** je vlastně působení pozitivních a negativních reakcí na chování dítěte. Chování, které je v sociálním prostředí dítěte žádoucí či přijatelné je odměňováno a tím je posilováno. Odměnou může být pochvala, dosažení určité výhody či posílení postavení ve skupině apod. U tohoto mechanismu můžeme vlastně mluvit o vytváření podmíněných spojení, o sociálním podmiňování pomocí úspěchu. Opačně může samozřejmě působit negativní reakce (trest) na určité chování, kterou chce sociální prostředí dosáhnout, aby se chování neopakovalo. Očekávání odměny je jedním z nejsilněji působících faktorů v sociálním učení, ale odměnou nemusí být vždy viditelný pozitivní zisk (pokud si dítěte někdo všimá jen tehdy, když zlobí, tresty a s nimi spojená pozornost mohou nežádoucí chování posilovat, místo aby mu zabránily).

Sociálně zpevnované chování je tedy výsledkem působení sociálního prostředí, přesto jedinec v tomto procesu není zcela pasivní. Na základě svých dosavadních zkušeností totiž anticipuje určité reakce svého okolí a chová se v souladu s tímto očekáváním. Tím vlastně očekávané reakce aktivně vyvolává a tím sám přispívá k jejich opětovnému zpevnění.

**Nápodoba** je jedním z ontogeneticky nestarších socializačních mechanismů. Podstatou nápodoby je napodobování vnějších projevů, např. gest, verbálních projevů, v pozdějším vývoji např. způsobu oblékání apod. Dítě, které nerozumí tomu, co se kolem něj děje a řadu situací neumí řešit, napodobuje v podstatě bez změny způsob chování rodičů v dané situaci. To mu pomáhá situaci zvládnout, pochopení a náhled na důvody chování přicházejí ve vývoji až daleko později. Napodobované chování, pokud je sociálně žádoucí, je posilováno pochvalou, to znamená, že zde spolupůsobí výše zmíněný mechanismus sociálního posilování.

Přestože jsme označili nápodobu jako vývojově nejranější formu sociálního učení, používáme ji ve skutečnosti celý život v podobných situacích – to znamená tam, kde jde o situace nové, nesrozumitelné, kde nejsme schopni reagovat se znalostí věci. Nápodoba může mít různé funkce – tak rozeznáváme **závislé** napodobování (např. staršího sourozence), **regresivní** napodobování (např. napodobování chování mladšího sourozence), nápodobu jako **odreagování** prožívaného napětí, **kompensační** nápodobu k překonání vlastního nedostatku (s tímto typem identifikace se často setkáváme např. u pubescentů a adolescentů).

**Identifikace** je druhým mechanismem, který je založen na principu, využívajícím reakcí druhých osob ze sociálního prostředí jedince. V případě identifikace však nejde o napodobení vnějších projevů, ale spíše o převzetí postojů, názorů a příčin chování osoby, která slouží jako identifikační vzor. Znamená to, že identifikace se objevuje ve vývoji později, protože vyžaduje určitou úroveň poznání a porozumění u identifikujícího se jedince. Identifikací dochází k hlubším změnám osobnosti, jelikož ovlivňuje utváření rysů osobnosti, postoje, hodnoty, zvláště etické, čili v souhrnu ovlivňuje utváření charakteru.

Protože se jedná o přejímání postojů, názorů a hodnot, nemusí se jednat o totální ztotožnění s určitou osobou ve všem všudy, ale právě jen o převzetí jejího určitého jednotlivého názoru, ideálu, postoje k určitému objektu. V této souvislosti je zřejmé, že velmi významnou roli prostřednictvím mechanismu identifikace hrají v socializaci vzory, které se dětem a zvláště pak mladým lidem nabízejí, jejich přitažlivost a kvalita.

**Interiorizace a exteriorizace** jsou dva vzájemně provázané mechanismy, které se uplatňují hlavně u norem a hodnot. Jde vlastně o přijetí a vnitřní zpracování nějaké normy či hodnoty (interiorizace = zvnitřnění) a její proměnu ve vlastní hodnotu a normu, ve vlastní cíle. Když je příslušný vzorec začleněn do vnitřních struktur osobnosti, jedinec je začne uplatňovat ve svém chování (exteriorizace = zvnějšnění). Vidíme, že zde jde o složitější proces, než v případě nápodoby, kde jsou pouze převzaty vzorce chování bez nutného porozumění. Zde se ze zvnitřněné normy stává vnitřní příčina chování, které se projevuje navenek. Oba mechanismy mají velký význam zvláště v morálním vývoji, kdy jedinec přechází od vnějších norem, dodržovaných na přání či pod tlakem vnější autority k vnitřním, autonomním morálním normám.

Ve výchovném působení bývá za nejdůležitější považováno **slovní informování**, tj. poučování dítěte o tom, co je správné a co nikoliv. Když si např. rodiče stěžují, že nemají dost času na výchovu svého dítěte, mají tím většinou právě na mysli to, že mu dost často nevysvětlují, jak se má chovat. Slovní informování je založeno na uvědomělé reflexi sdělovaných informací. Působení je tedy zaměřeno do kognitivní sféry. Informace o správném či nesprávném chování je účinná především jako součást reakce na chování dítěte, to znamená že působí současně s mechanismem sociálního posilování, o kterém byla řeč výše.

Ve skutečnosti se však ukazuje, že ostatní mechanismy socializace působí daleko významněji a slovní poučování dítěte je z výchovných prostředků nejméně účinné. Navíc se v praxi velmi často ukazuje, že slovní poučení o nějaké normě a reálné chování dospělých se liší. Dítě se samozřejmě řídí spíše podle toho, jak se dospělý chová než tím, co říká (např. matka dítě ujišťuje, že mléko je velice zdravé, sama ho však nepije a velice se diví, že ho dítě rovněž odmítá).

## **Závěry pro pedagogickou praxi**

Někdy jsou vychovatelé překvapeni, že se dítě naučilo věci, kterým je úmyslně učit nechtěli. Dítě je mohlo odpozorovat z chování dospělých, kteří ho obklopují, případně reakce vychovatelů mohly ve skutečnosti nežádoucí chování posilovat. Učitel by si měl být vědom skutečného dopadu svého chování na žáky, měl by si být vědom toho, že jakýkoliv rozpor mezi slovy a chování žáci velice přesně zaregistrují.

Zvláště v období puberty hledají dospívající nové vzory, protože se snaží vymanit z vazby na rodinu. Samozřejmě se jejich vzory stávají především osoby, které jsou populární a přitažlivé, protože představují určité módní trendy. Učitel by zde měl být schopen rozpoznat, kdy u žáka jde spíše o nápodobu (oblečení, slovník apod.), které je povrchním řešením potřeby odlišit se od dosavadních způsobů chování. Opravdu důležité je, s jakým vzorem se žák identifikuje. Učitel má

možnost stát se pro žáky identifikačním vzorem, závisí to však na tom, jaké jsou jeho odborné i osobnostní kvality.

## 2.3 Socializace dospělého

Dětství a dospívání jsou období, která jsou nejcitlivější pro přijímání socializačních vlivů. Socializační vlivy, které jedince formují v tomto období jsou také nejvýznamnější, protože pod jejich zorným úhlem vnímáme všechny další vlivy, které působí později v životě. Některé zkušenosti z dětství mají základní formativní vliv na osobnost člověka, na jeho základní chápání světa (Erikson 1963), jeho sebepojetí i interpretaci dalších životních zkušeností. Mluvíme pak o bazální zkušenosti (Helus 1993). Jako příklad můžeme uvést např. prokázaný vliv pořadí narození dětí v rodině a pohlaví jejich starších a mladších sourozenců na taková rozhodnutí jako je volba partnera či budoucího povolání (Leman 1997). Mezi učiteli, především na 1. stupni například nacházíme velmi často nejstarší sourozence, protože jsou od dětství vedeni k přejímání odpovědnosti mladší sourozence.

Socializace jedince probíhá celý život, protože stále znovu přicházíme do nových situací a do nových sociálních prostředí. I prostředí, v němž žijeme trvale, se v průběhu doby mění a přináší nové nároky na naše přizpůsobení. Proto mechanismy socializace využíváme i v dospělém věku i když jejich význam pro socializaci se samozřejmě mění. Např. napodobivé chování, i když je ontogeneticky nejvíce využíváno v nejranějším věku, funguje zvláště v nových a neznámých situacích během celého života. Význam slovního informování stoupá a jeho působení lze vidět v souvislosti se sebevýchovou – jedinec hledá informace a aktivně jim přizpůsobuje své chování, postoje apod. I v dospělosti působí identifikace se vzorem, i když výběr je již mnohem obezřetnější (závisí především na vzdělání jedince).

Hlavním obsahem socializace v dospělosti je učení se novým rolím podle toho, jak jedinec prochází změnami v osobním i profesionálním životě. Hovoříme o diskontinuitě rolí, typické pro život dospělého jedince (i když ke změnám rolí dochází samozřejmě i během dětství a dospívání). V každé nové roli se jedinec musí učit novým dovednostem, spojenými s touto rolí, každá nová role přináší nová očekávání. Pokud je nová role jasně vymezena, nebývá zpravidla obtíž s jejím osvojením, složitější je to v případě, že obsah role je nejasný. V každém případě však změna role období nejistoty a stres a velmi často je nutno počítat i s tím, že kromě zisků přináší určité ztráty (např. povýšení v zaměstnání přináší sice prestiž a uspokojení, ale nese sebou ztrátu volného času a často i změnu přátelských kontaktů s kolegy). K usnadnění přechodu do nové role si společnost vytváří řadu přechodových rituálů (svatba, promoce apod.). Rituály jsou kulturně podmíněné a přinášejí jedinci i určitou emocionální podporu.

Řadě dospělých sociálních rolí se jedinec učí už v průběhu dětství (anticipační socializace). Patří sem především pohlavní, partnerské a rodičovské role. Jejich reálné zvládnutí je socializačním úkolem až v dospělosti. Pracovní role a jejich změny jsou nejčastější. Mnohé firmy jsou si vědomy složitosti zvládnutí nových zaměstnaneckých rolí a poskytují proto svým zaměstnancům tréninky, které jejich osvojení usnadní. Jde spíše o nový trend v naší společnosti, většinou

probíhá socializace spontánně, i s nevyhnutelnými chybami a problémy. Rodičovská role dostává později podobu prarodičovskou, pracovní role ustupuje roli důchodce. Tyto dvě změny jsou spojeny s největším stresem pro jedince, zvláště u obsahově nejasné role důchodce.

## **Závěry pro pedagogickou praxi**

Socializace dospělého jedince se ve školské praxi týká především učitelů – jako taková by tedy měla být předmětem zájmu vedení školy. Problémy se týkají dvou oblastí. Jednak jde o získání dovedností, spojených s novou rolí – zde se jedná především o pomoc novým nastupujícím učitelům. Druhým problémem je pak přechod z jedné role do druhé a stres, který je s tím spojen. Zde je v zájmu dobrého vedení školy věnovat pozornost pracovníkům, jichž se to týká, protože tato pozornost významně ovlivňuje sociální klima ve škole.

## **2.4 Socializační prostředí - rozdíly v působení a funkci**

K socializaci dochází, jak už bylo řečeno, v sociálním prostředí dítěte a prostřednictvím vlivů, z tohoto prostředí pocházejícím. Proto je nutné věnovat pozornost také různým sociálním prostředím, v nichž se dítě pohybuje a tomu, jak se ve svém působení liší. V průběhu dětství a dospívání jsou pro dítě nejdůležitějšími: •

- rodina,
- škola,
- vrstevnické prostředí.

**Rodina** je pro dítě prvním socializačním prostředím, dítě zde získává nejdůležitější rámce pro vnímání a chápání světa (kognitivní schémata – konstrukty) a učí se základním normám a způsobům chování. Učí se zde jazyku, používanému v jeho kulturním prostředí i konkrétní podobě řeči, typické pro rodinu, do níž patří. Dítě přijímá v rodině v ní platné hodnoty a učí se základnímu životnímu stylu. I když v později, zvláště v průběhu puberty a dospívání, může dítě tyto hodnoty zpochybnit a bouřit se proti nim nebo je odmítat, vždy je i tato jeho vzpoura vymezena rámcem, který je určen primárním působením rodiny. V rodině se dítě také učí základním rolím – roli dítěte, otce, matky i dospělého (anticipační socializace), sexuální roli chlapce a děvčete, muže či ženy, roli partnera. Rodina je přirozeným rámcem pro sociální učení a to, co se dítě naučí, je v podstatě určováno tím, jak a čím na něj rodina bude působit.

Rodina také v průběhu socializace formuje základní sebepojetí a sebehodnocení dítěte a tím ovlivňuje další průběh jeho života – jak bude vnímat sebe sama ve světě, jak se bude k tomuto světu stavět, jak bude vnímat chování světa k němu. Tím se rodina stává podstatným činitelem i při utváření osobnosti dítěte – ovšem i vzniku případných odchylek a deformací. Dítě buduje obraz sebe sama z informací a reakcí rodičů na jeho chování a tím se nejen dozvídá, co je správné či špatné, vhodné či nevhodné, dobré či špatné (normy a hodnoty), ale také, je-li ono samo dobré či špatné. Rodina je jediným zdrojem těchto informací zvláště v prvních letech života, kdy se formuje základ sebepojetí a dítě je navíc na rodině zcela závislé. Záleží proto na způsobu, jakým rodiče dávají najevo nesouhlas s jeho chováním, ovšem také i na kvantitě hodnotících podnětů.

Specifičnost socializačního působení rodiny je v tom, že dítě je zde přijímáno jako individualita, jeho hodnota je dána tím, že vůbec existuje, že je dítětem svých rodičů.

**Škola** jako socializační prostředí má pro vývoj dítěte mimořádný význam. Ve škole se dítě poprvé dostává mimo rodinné prostředí, poprvé vstupuje do „velkého“ světa, kde je posuzováno podle své práce, svých výkonů a schopností a není přijímáno bezpodmínečně. Poprvé se také dostává do konkurenčního prostředí. Důraz na práci a výsledky a porovnávání dětí podle nich tvoří odlišnost od mateřské školy, kde sice dítě rovněž žije ve vrstevnické skupině, činnosti jsou však především hrové a dítě není zpravidla za ně hodnoceno.

Ve škole tedy dítě poprvé dostává příležitost získat pozitivní hodnocení vlastním úsilím a podle úspěšnosti tohoto úsilí si vytváří základy celoživotního postoje k práci. Ztrácí zde sice výlučné postavení dítěte v rodině, je jedním z velké skupiny vrstevníků, má však na druhou stranu možnost dosáhnout určité pozice vlastním úsilím. Tím je významně formováno sebehodnocení a sebepojetí dítěte. Je pochopitelné, že z tohoto hlediska je škola náročnějším a více stresujícím prostředím, méně přihlíží k individuální jedinečnosti každého dítěte a více se zaměřuje na vytváření obecnějších norem, postojů a hodnot. Zároveň je třeba si uvědomit, že sebepojetí, které si dítě přináší z rodiny, zde rovněž působí, protože dítě interpretuje chování učitele k sobě podle očekávání, které je sebepojetím a sebehodnocením podmíněno. Může tak dojít k tomu, že přes možné kompetence dítěte nedojde ke zvýšení jeho sebehodnocení, protože dítěti již existující obraz sebe sama nedovolí vnímat pozitivní odezvy z okolí.

Význam školy v socializaci je spojen rovněž s její vzdělávací funkcí. Ukazuje se totiž, že žák se ve škole učí mnohem více o své kultuře a společnosti, než co je zjevným obsahem vzdělávání. Hovoříme potom o tzv. skrytých osnovách. Jedná se o určitá pravidla a normy, které jsou obsaženy např. v organizaci práce ve škole, v strukturaci času, v nárocích, které jsou na žáka kladeny. Z nich se žák učí, že práce má určitý rytmus a posloupnost, že čas se dělí na pracovní a odpočinkový a každý z nich má svůj obsah a využití, že úkoly je nutné splnit apod. Z hlediska kognitivního vývoje je socializační působení školy především v tom, že strukturuje poznání dělením předávaného poznání na jednotlivé předměty a pomáhá tak žákovi nacházet skrytý systém poznatků a vědních oborů i jejich vzájemné vztahy. Tím se usnadňuje jeho orientace i uchování poznaného. Ve škole se také žák učí (či možná spíše měl by se naučit) z vlastní zkušenosti, že zdánlivě zbytečné znalosti či dovednosti se později skloubí v užitečnou strukturu, která nebyla na první pohled zřejmá (např. průpravné cviky při nácvičku psaní, ale – z hlediska prvňáčka nesamozřejmě – vůbec dovednost čtení a psaní).

Škola jako socializační prostředí dává příležitost k novým zkušenostem dítěte. Normy, které jsou zde předávány, jsou obecnější, nejsou závislé na specifickém prostředí rodiny. Hodnoty, které jsou zde uznávány jsou hodnotami celé společnosti (nebo alespoň její většiny). Odlišnost od rodinné socializace je především v tom, že pokud rodina ovlivňuje vytváření základů osobnosti dítěte, škola ho začleňuje do širšího sociálního rámce jako příslušníka společnosti. Dítě se zde učí přijímat autoritu, která je založena na vnějších strukturách, nikoliv na přirozeném vztahu jako v případě rodičů.

Škola je pro dítě rovněž příležitostí k získávání zkušeností v kontaktu s vrstevníky. **Vrstevníci** – vrstevnická skupina nabývá významu v průběhu vývoje dítěte, zvláště od prepuberty, v pubertě a v dospívání. Vrstevnická skupina je méně normativním prostředím, než rodina, dítě zde může projevat větší spontaneitu, už proto, že se zde prosazuje svými kompetencemi a schopnostmi (na rozdíl od rodiny). Dodržování norem je samozřejmě i v této skupině vyžadováno, dítě se však jako člen na jejich vytváření spolupodílí na rozdíl od rodiny, kde je nuceno prakticky přijímat, co se mu předkládá.

Ve vrstevnické skupině je dítě přijímáno pro to, jaké je, ne proto, že je (opět na rozdíl od rodiny). Dítě se zde učí souřadné roli, učí se ale i podřizovat se skupině, řešit konflikty, vyjednávat a uzavírat kompromisy, učí se také řídit, prosazovat se a ovlivňovat dění ve skupině. Význam vrstevnické skupiny je právě v tom, že se zde dítě učí žít v rovnocenných vztazích s ostatními, kteří jsou jiní než on a se kterými musí vyjít. Sociální dovednosti, které zde dítě získává, bude potřebovat v celém dospělém životě.

Význam vrstevnického sociálního prostředí se mění v průběhu vývoje dítěte a v pubertě a adolescenci nabývají vrstevnické skupiny a identifikace dítěte s nimi rozhodujícího významu. Zde dospívající hledá zázemí ve své vzpouře proti dospělému světu, hledá zde potvrzení svého významu dospívajícího, nezávislého jedince proti rodině, která se většinou nedokáže přizpůsobit jeho vývoji a stále ho považuje za dítě. (Této otázce bude věnována pozornost v dalším textu.)

## **Závěry pro pedagogickou praxi**

Ze socializačního působení školy vyplývá možný kompenzační vliv školních zkušeností. Dítě, které není doma přijímáno, může ve škole najít možnosti, jejichž prostřednictvím získá pozitivní obraz sebe sama. Je však nutno říci, že je to velmi málo pravděpodobné v oblasti školních výsledků, spíše můžeme vidět kompenzační působení vrstevnické sociální skupiny, která ve vývoji dítěte postupně hraje stále větší roli. Dítě může hledat a nacházet přijímající prostředí mimo rodinu, která nemusí být vždy uspokojujivá – především mezi vrstevníky. Platí to zejména pro starší děti a dospívající, i když i zde je reálná možnost kompenzace problematická.

Přenos způsobů chování a zkušeností dítěte z rodiny do školy totiž může tento proces velice zkomplikovat. Je nutno si uvědomit, že dítě přichází do školy už s určitou představou sebe sama, jak ji v něm rodina vytvořila. V závislosti na této představě se chová, očekává určité reakce z okolí, případně si reakce okolí interpretuje podle předchozích zkušeností. Dítě, které je z rodiny přesvědčeno o své neschopnosti, jen obtížně dosáhne takového výkonu ve škole, aby získalo pozitivní hodnocení od učitele. Dítě, které je přesvědčováno vlastními rodiči, že není možné je milovat, nebude schopno v chování ostatních rozpoznat kladný vztah k sobě a naopak je pravděpodobné, že anticipačním obranným chováním bude provokovat spíše negativní chování. Tím se mu potvrdí původní představa o sobě samém a problémy se ještě prohloubí.

Teoreticky je tedy možné, aby škola jako nové a odlišné prostředí přispěla do určité míry k prolomení kruhu problémů, v nichž dítě žije, ale vyžaduje to mimořádné úsilí a trpělivost ze strany učitelů i spolužáků.



## 3 Postoje

- 3.1 Definice postojů a jejich struktura
- 3.2 Utváření a změny postojů
- 3.3 Funkce postojů
- 3.4 Předsudky

Postoje jsou významným tématem sociální psychologie i když se jedná o charakteristiku osobnosti. V současné době se důrazy studia sociální psychologie přenášejí do jiných oblastí, ale v počátcích svého vývoje byla sociální psychologie považována především za psychologické studium postojů. Důvodem je to, že postoje se utvářejí působením sociálního prostředí v průběhu socializace. Podoba velmi důležité součásti osobnosti jedince záleží tedy na tom, jaké postoje dítě získá od svých rodičů a utváří si pod jejich vlivem.

### 3.1 Definice postojů a jejich struktura

Postoje jsou definovány jako přetrvávající získaná dispozice chovat se určitým způsobem k určité kategorii objektů. Jde tedy o dispozici odpovídat na určitý objekt pozitivním či negativním způsobem. Postoje ovlivňují způsob, jakým člověk vnímá a reaguje na svět, ovlivňují jeho pozornost i chování. Jde o subjektivní duševní stav, postoje existují pouze v mysli člověka. Podstatné je i to, že každý postoj má svůj předmět. V určitém slova smyslu lze říci, že ke každému předmětu či kategorii předmětů máme nějaký postoj. Přitom nejde pouze o předměty materiální. Svůj postoj zaujímáme např. i k idejím, společenským jevům existujícím či pouze možným, myšleným. Protože jde o subjektivní duševní stav, není podstatné to, jaké předměty postoje objektivně jsou, důležité je, jak jsou jedincem prožívány.

Postoje jsou tvořeny třemi základními složkami – složkou:

- kognitivní,
- afektivní,
- chování.

**Kognitivní (poznávací) složka** postoje je tvořena tím, co o předmětu postoje víme. Jedná se o systém vědomostí, určitou poznávací strukturu, kde jsou propojeny informace o předmětu, např. jeho označení a pravidla použití tohoto označení i asociace, s předmětem spojené. Často nemůžeme prokázat, jestli jsou naše informace o předmětu postoje správné, jsme však přesvědčeni, že tomu tak je (víra). Často se zde používá termínu „subjektivní logika“, to znamená, že objektivní logická pravidla nemusí v našem přesvědčení o správnosti poznatků o předmětu platit.

**Afektivní složka** postojů je vlastně složkou hodnotící. Zvláštností postojů oproti názoru či mínění je právě to, že obsahuje zároveň i hodnocení předmětu, k němuž se vztahuje. Tím se odlišuje postoj od jiných typů poznání. Předmět postoje tedy vnímáme jako pozitivní či negativní, hovoříme pak o směru postoje. Intenzitu emocí, spjatých s hodnocením předmětu postoje můžeme měřit v rozpětí od slabé až po velmi silnou. Problémem je v tom, že pokud jde o kognitivní složku, můžeme celkem objektivně zjistit, co se v rámci postoje k předmětu vztahuje a jak jsou tyto

různé informace uspořádány. Zároveň však působí iracionální složka afektivní, která ovlivňuje interpretaci existujících informací, jejich výběr a dokonce i vnímání a zapamatování (viz dále), to znamená složení těchto informací.

**Chování** je třetí složkou postoje a jím se vlastně postoj projevuje navenek. Jedná se v podstatě o získanou dispozici chovat se určitým způsobem k určitému předmětu. Obsah chování je určován kognitivní a afektivní složkou postoje, zároveň se však v praxi ukazuje, že zde působí i situační vlivy. To znamená, že postoj sice může být velmi silný a intenzivní, přesto však jedinci nedovoluje aktuální sociální situace tento postoj projevit (např. projevit svůj negativní postoj k fotbalu uprostřed rozvášněných fanoušků).

Vzájemné vztahy jednotlivých složek postoje lze vyjádřit jako **konzistenci** postoje. Čím je větší vnitřní soulad mezi kognitivní a afektivní složkou postoje, tím je postoj stabilnější. Postoj se pak stává odolnějším proti vnějším vlivům. Rozhodující vliv však má afektivní složka. Zatímco kognitivní složka postoje je relativně snadno dostupná, afektivní složka je skrytá a někdy dokonce mimo vědomí. To pak způsobuje, že pokud se setkáme s informací, která nesouhlasí s afektivní složkou našeho postoje, reagujeme emocionálně a odmítáme ji přijmout, i když nám chybí argumenty. Afektivní složka rovněž ovlivňuje vnímání a pozornost, tzn. působí selektivně na výběr a registraci takových podnětů, které ji potvrzují. Nejméně stabilní složkou postoje je chování, protože se ukazuje, že je ovlivňováno i situací, ve které se projevuje. To znamená, že i v případě relativně konzistentního postoje nemusí být chování vždy v souladu, pokud to nedovoluje vnější situace (vliv kulturních norem).

### 3.2 Utváření a změny postojů.

Postoje se tvoří v průběhu celého života vždy, když se setkáme novým předmětem. Největší množství postojů však u jedince vzniká v průběhu první socializace působením rodiny. Tyto postoje jsou také zpravidla nejpevněji zakořeněné a považujeme je za součást struktury osobnosti. Afektivní, hodnotící složka postoje vzniká pravděpodobně nejdříve (zvláště u malých dětí), teprve později se připojuje kognitivní složka, spíše jako racionalizace již existujících hodnocení a emocí (Matějček 2000). Jejich trvalost vyplývá z faktu, že zahrnuje naše myšlení, emoce a prožívání stejně jako naše chování.

Protože se postoje utvářejí v průběhu socializace, znamená to, že zde působí mechanismy socializace, popsané výše. Postoje tedy získáváme sociálním učením (sociálním posilováním, identifikací atd.). Dalším zdrojem postojů jsou pak vlastní zkušenosti. Pozitivní či negativní emoce, zažívané v kontaktu s určitým předmětem posilují či přímo utvářejí nový postoj (např. neúspěch ve školní práci, vyvolávající negativní emoce může být zdrojem negativního postoje ke škole a zobecněním i k vzdělání vůbec – nejen vlastnímu, ale i jiných lidí). Takto se vytváří jen relativně malá část postojů, protože máme postoje k mnoha objektům, se kterými jsme se nikdy nesetkali (určité kategorie lidí, profesí, etnické či náboženské skupiny apod.). Kromě rodičů ovlivňují postoje také vrstevníci (především v pubertě a adolescenci) a velmi silně také média.

Postoje se mohou v průběhu života měnit, je to však relativně obtížné, jak ukazuje řada výzkumů. Vzhledem k silně působící afektivní složce totiž ke změně

postoje nestačí pouhé informování – to působí pouze na kognitivní složku a pokud nedojde ke změně především ve složce afektivní, informace buď nejsou přijaty a zapamatovány nebo jsou interpretovány tak, aby souhlasily s již existujícím hodnocením. Nejúčinnějším prostředkem ke změně postojů je tedy prožitok, zvláště má-li silný emocionální náboj. Je však třeba počítat s tím, že zvláště velmi hluboce zakořeněné postoje (tj. zpravidla pocházející z dětství) se mění jen velmi obtížně. Toto platí jak pro dospělé (učitele, rodiče) tak i pro starší děti (žáky).

## Závěry pro pedagogickou praxi

Pokud se snažíme výchovně působit na změnu postoje, je velmi důležité vzít v úvahu celou jeho komplexní strukturu. Tam, kde je to možné, bychom měli mít na mysli obtížnost změn postojů už při jejich vzniku, tj. působit výchovně tak, aby se u žáků utvářely pokud možno žádoucí postoje.

## 3.3 Funkce postojů

Obecně lze říci, že postoje mají v psychice jedince několik funkcí. Organizují vztah člověka ke světu, který ho obklopuje a usnadňují mu orientaci. Svou roli hraje rovněž mentální ekonomie: kategorizováním informací, které dostáváme z našeho okolí si ušetříme mentální námahu při třídění nových událostí, idejí a emocí. Vždy se snažíme zařadit nové informace do již existujících kategorií, čímž vytváříme síť, usnadňující organizaci látky, kterou se učíme i její budoucí znovuvybavení. Některé postoje mají rovněž funkci ochrannou.

- 1) Instrumentální funkce** postoje slouží jako poměrně jednoduchý, ale výkonný prostředek k hodnocení předmětů.
- 2) Schematizující funkce** postoje pomáhá porozumění komplexního světa kolem nás. Pro člověka je snazší reagovat stejně na kategorie předmětů, než na každý předmět jednotlivě. Postoje tedy zjednodušují poznání, dávají světu kolem nás význam a orientují chování.
- 3) Ochranná funkce** postoje směřuje k udržení pocitu vlastní hodnoty a obrazu vlastního „já“. Některé postoje chrání jedince i před rozpoznáním vlastních pocitů, které by tento obraz ohrožovaly (např. nenávisť k matce se může promítnout do negativního postoje k učitelce či ženám vůbec). Sdílení postojů zvyšuje soudržnost ve skupině, stejně jako pocit bezpečí a podporu uvnitř skupiny.

## 3.4 Předsudky a stereotypy

Postoje lze třídit různým způsobem, my si zde však blíže všimneme jedné kategorie postojů, které mají zvláštní význam pro důsledky, které z nich plynou nejen v chování jednotlivce, ale i celé společnosti. Jedná se o **předsudky** a **stereotypy**. Typické pro ně jsou velmi silný emocionální náboj a relativně málo informací o daném předmětu. Někdy se ukazuje, že nejsilnější předsudky máme vůči předmětům, se kterými nemáme vůbec žádnou osobní zkušenost.

**Předsudky** jsou postoje, ale ne každý postoj je předsudkem. Předsudek je výsledkem „předsouzení“, což znamená, že o předmětu je souzeno předčasně nebo

bez přiměřené znalosti. Stereotyp je definován jako představa nebo idea obecně přijímaná skupinou nebo společností, která je ze své povahy neměnná a vztahuje se k sociální, kulturní či etnické skupině a jejím příslušníkům. Stereotypy jsou tedy částí předsudků, které se aktuali-zují, když jsme v kontaktu s lidmi z jiných kultur. Příslušníkům specifické kulturní skupiny jsou připisovány charakteristické vlastnosti a jejich chování charakteristické příčiny (více viz v kapitole o atribučních procesech), to pak způsobuje, že jejich chování i jeho příčiny interpretujeme podle existujících stereotypů, bez ohledu na reálné projevy. Stereotypizování není jen individuální mechanismus organizace informací, rovněž společnosti poskytuje možnost vymezit se vůči jiným společnostem a kulturám, případně posilovat vlastní skupinovou identitu.

**Stereotypům** a předsudkům se děti učí prostřednictvím reakcí sociálního okolí a komentářů, které slyší od svých rodičů, spolužáků nebo v médiích. Vytvářejí si asociace mezi idejemi a city, které vůči určité kulturní skupině vnímají kolem sebe. Stereotypy jsou snadno přijímány, protože vyžadují málo kognitivního úsilí a vytvářejí emocionální bezpečí a jsou obtížně odstranitelné z týchž důvodů. Postoje a přesvědčení žáků v tomto směru jsou obtížně měnitelné, protože často mají silné rasové a etnické předsudky už v době, kdy přicházejí do školy.

Rozlišujeme autostereotypy, které se vztahují na naši vlastní skupinu a heterostereotypy, vztahující se na ostatní skupiny. Autostereotypy jsou většinou pozitivnější než heterostereotypy – máme tendenci vlastní skupinu (nebo kulturu) posuzovat příznivěji než skupiny či kultury cizí. Na druhou stranu však mohou působit stereotypy ostatních na nás, jako příslušníky určité skupiny, to znamená že do vlastního autostereotypu můžeme přijmout určité negativní soudy ostatních o nás. Můžeme si tak například klást otázku, do jaké míry je selhávání romských žáků ve škole také výsledkem působení stereotypu většinové společnosti, který Romové přejali: oni ve škole prostě uspět nemohou.

## **Závěry pro pedagogickou praxi**

Předsudky a stereotypy, zvláště jsou stále rostoucím problémem v naší společnosti. Úkolem výchovy (a školy) je identifikovat je a navrhnout postupy, programy a metody ke zmírnění předsudků. K negativnímu působení předsudků ve vztahu učitel-žák se ještě vrátíme v příslušné kapitole.

## **4 Sociální percepce**

### 4.1 Vymezení pojmu

### 4.2 Vytváření dojmu

### 4.3 Chyby v sociální percepci

Předchozí výklad o předsudcích a skupinových stereotypech je užitečný i v souvislosti s dalším tématem, kterému se nyní budeme věnovat. Kromě vymezení pojmu se blíže budeme věnovat především tomu, jak vzniká první dojem, který ovlivňuje naši další interakci a dále pak chybám v sociální percepci, které mohou mít velmi závažné důsledky právě ve škole.

## 4.1 Vymezení pojmu

Skutečnost se člověku vždy jeví v závislosti na jeho subjektivní zkušenosti, neexistuje čisté vnímání reality takové jaká je. Subjekt je ve vnímání vždy přítomen nejen interpretací toho, co vnímá (vliv zkušenosti), ale už na počátku výběrem podnětů, kterých si všímá. Vnímání je tématem obecné psychologie a ta zkoumá a vymezuje jeho zákonitosti, my se však zaměříme pouze na vnímání lidí navzájem v sociální interakci. Pro tento typ vnímání používáme termín **sociální percepce**. V užším pojetí označuje sociální percepce procesy vnímání, při kterých si vytváříme představu o osobnosti a jednotlivých rysech osobnosti lidí, se kterými se setkáváme. Sociální percepce lze tedy označit jako vzájemné vnímání lidí, kteří vstupují do interakce.

V sociální percepce se uplatňuje základní způsob zpracování informací v lidské mysli, platící pro vnímání obecně. Jedná se o kategorizaci, tendenci vnímat podněty jako součásti skupin nebo tříd spíše než jako oddělené jednotliviny. Kategorie jsou kognitivní struktury, které se utvářejí zkušeností s vnímaným jevem, přímou či nepřímou (např. informace). Utvořené kategorie fungují jako **mentální schémata**, která pomáhají orientovat se v okolním světě, šetří náš čas a energii, kterou vyžaduje pochopení vnímaného a v závislosti na tom i volba reakce (viděli jsme výše, že podobně fungují i postoje). Schémata tedy umožňují organizovat a vybavovat si fakta, jít za aktuální fakta a interpretovat nové informace. Kategorie navíc nejsou izolované, ale jsou spojeny do širších struktur, které porozumění vnímanému světu prohlubují (zkoumat je lze pomocí vytváření tzv. mentálních map, kdy se graficky znázorňují spojení a asociace s posuzovaným jevem).

Setkáme-li se tedy s nějakým jevem, používáme pro pochopení toho, co registrujeme smysly, již existující schéma, prototyp kategorie, tj. soustavu vlastností, které charakterizují vnímaný jev. Pokud je vnímaným jevem např. fyzický předmět, doplňujeme smyslové podněty předchozími informacemi a zkušenostmi s tímto jevem, víme, o co se jedná, k čemu to slouží a jak s tím zacházet (co od toho můžeme očekávat). Z právě řečeného je zřejmé, proč se sociální percepce vyděluje jako specifický druh vnímání. Když totiž vnímáme druhého člověka, pouze smyslová data jsou nedostatečnou informací o tom, jaké jsou jeho vnitřní charakteristiky, jak ho máme chápat a jaké chování od něj můžeme očekávat. Proto se uchylujeme ke schématům, která jsme si vytvořili o druhých osobách, přičemž používáme jako opěrné body ta smyslová data, která můžeme k nějaké již existující kategorii přiřadit.

Rozlišujeme několik typů schémat, která se v sociální percepce mohou aktualizovat:

- schéma osobnosti – popis osobnosti druhých lidí;
- schéma jednotlivých lidí – vztahuje se na konkrétní jedince;
- schéma typů lidí – zobecněná informace, vztahující se spíše ke konceptům než ke konkrétním jedincům (např. partner, politik, herec, žák...); nejčastěji používané schéma, zvláště při setkání s neznámým člověkem;
- schéma vlastního já – organizuje představy o vlastních kvalitách a charakteristikách (sebepojetí).

Schémata jsou mentální struktury, které jsou komunikovány od jednoho člověka k druhému (např. dítěti rodiči v průběhu socializace, médií apod.), takže jsou sdíleny členy jedné sociální skupiny. Řada schémat je obecnějších, přesahují rámec jedné skupiny, ale jsou součástí kultury, do které jedinci a skupiny patří. To je příčinou toho, proč se často nedokážeme domluvit s příslušníky jiné skupiny, případně jiné kultury. Přispívá k tomu i to, že vytváření schémat, případně jejich přejímání probíhá jakoby automaticky, bez vědomého úsilí a lidé jsou přesvědčeni o objektivitě svého vnímání a interpretace chování ostatních.

## 4.2 Vytváření dojmu

Sociální percepce nás ovlivňuje nejvýznamněji při prvním setkání s neznámým člověkem. Musíme si rychle vytvořit představu o druhém člověku, abychom věděli, jak se k němu chovat. Hovoříme potom o **prvním dojmu**. Velká váha prvního dojmu je způsobena tím, že následné informace o tomtéž člověku již interpretujeme tak, aby byly konzistentní s počátečním dojmem. Vytvořené schéma tak ovlivňuje interpretaci dalších informací.

Navíc nesmíme zapomínat, že sociální percepce je většinou součástí interakce s druhým člověkem. To znamená, že naše chování k němu je ovlivněno schématem, utvořeným na základě prvního dojmu bez ohledu na správnost. Na to pochopitelně reaguje druhý účastník interakce a přizpůsobuje své chování našemu. Tím se náš první dojem posiluje a zároveň se nám dostává potvrzení toho, že první dojem byl správný. Jedná se zde o „sebepotvrzující předpověď“ našeho dojmu.

Působení prvního dojmu posiluje také to, že v okamžiku jeho utváření máme k dispozici jen velmi málo informací o daném člověku, věnujeme jim proto větší pozornost. Následné informace působí po utvoření dojmu méně, protože máme pocit, že už je nepotřebujeme a proto jim věnujeme pozornosti méně. Mimo to zde ještě působí tendence pozorněji vnímat očekávané, tedy potvrzující to, co už o člověku víme. Známe-li dotyčnou osobu delší čas, novější informace mohou původní dojem zatlačit, působení prvního dojmu zpravidla nepřesahuje asi půl roku. Toto je zvláště významné ve škole, kde si učitel může během půl roku žáka zařadit do určité kategorie (nálepka „průměrný, špatný, dobrý“ žák), ze které se potom žák ve velkém množství ostatních ve třídě už obtížně dostává.

V průběhu procesu vytváření dojmu integrujeme zlomky informací o jedinci do nějakého koherentního celku. Informace mohou pocházet z mnoha zdrojů:

- smyslová data (oblečení, tón hlasu, pachy...);
- prostředí, ve které k interakci dochází (knihovna, hospoda, třída...);
- jakákoliv předběžná informace (žákovi rodiče jsou vysokoškoláci) role, ve které se jedincem setkáváme (lékař, prodavačka, rodič, žák...);
- příslušnost jedince ke skupině, vůči níž máme vyhraněný postoj (předsudky a stereotypy).

Ovlivňují nás i naše osobní preference (např. posuzovaný člověk drží v ruce knihu, která nás zaujala). Zmíněná sociální role nepůsobí jen ze strany vnímaného jedince k nám, ale ovlivňuje nás i naše vlastní role (např. jinak vnímáme totéž dítě v roli učitele či rodiče) a profese. V některých případech může působit aktuální

situace (např. naše momentální citové rozpoložení, setkání s krajanem v cizině, spěch při setkání s povídacím člověkem apod.)

### 4.3 Chyby v sociální percepci

Jak bylo řečeno, schémata nám umožňují doplňovat chybějící informace o druhém člověku, znamená to, že vyvozujeme závěry o tom, co nevíme, interpretujeme chování člověka v rámci schématu, do kterého jsme ho zařadili (více viz v kapitole o atribučních procesech). Čím je schéma komplexnější, čím více informací obsahuje, tím menší je tendence k extrémním soudům. Ani to však nemusí znamenat, že je objektivní – informace mohou být mylné, interpretace chování lidí nepřesná. Tak jako v případě postojů, schémata používaná v sociální percepci jsou subjektivní a mohou se od objektivní reality značně lišit. V sociální percepci z tohoto důvodu snadno může docházet k chybám, které mohou mít závažné důsledky.

Chyby v sociální percepci jsou způsobovány především tím, že se, jak už jsme zmínili, jedná o proces, který si prakticky neuvědomujeme a proto ho málokdy máme pod kontrolou. Kultura, k níž patříme, vliv našeho sociálního prostředí i vlastní, často neoprávněné generalizace o ostatních lidech mohou vést ke zkresleným závěrům.

K chybné sociální percepci přispívají některé obecné tendence lidského myšlení. Už jsme zmínili, že lidé mají tendenci ochotněji akceptovat informace, které souhlasí se schématem, které k druhému člověku přiřadili. To může způsobovat předpojatost i při získávání nových informací (zaměření pozornosti a paměti, výběr témat pro komunikaci apod.) Lidé také raději používají schémata, která už existují, což je celkem pochopitelné vzhledem k tomu, že schémata při vnímání vznikají právě k ušetření námahy. Existující schémata se proto jen velmi obtížně mění a jsou aplikována i v případech, kdy objektivní fakta zcela nesouhlasí. Má to za následek neadekvátní interpretaci chování ostatních a z nich vyplývající naše neadekvátní reakce vůči nim (vliv předsudků).

Důležitý je také zdroj informací, které používáme a jejich charakter.

- Vyšší váhu připisujeme informacím, pocházejícím z vysoce důvěryhodného zdroje. Důvěryhodnost je ovšem posuzována subjektivně, takže pro některé lidi je důvěryhodným zdrojem televize Nova nebo bulvární tisk.
- Negativní charakteristiky mají vyšší váhu než pozitivní, protože lidé se většinou v sociálním kontaktu snaží prezentovat pozitivně. Negativní projev je tedy méně obvyklý a proto považován za závažnější.
- Větší váha je připisována informacím, které potvrzují již vytvořenou představu či hodnocení (viz výše).
- Malá váha je naopak připisována informacím, které jsou velmi nekonzistentní s již vytvořenou představou.

Identifikovaných chyb sociální percepce je celá řada, zde si však uvedeme pouze některé. Pozornost budeme věnovat především těm, které mohou výrazně působit ve školním prostředí. Pro podrobnější informace je nutné se obrátit k odborné literatuře (např. Výrost J., Slaměník, I. 1997)

## Chyby sociální percepce

- **Haló-efekt.** Jde o neodůvodněné zobecnění prvních informací, která o druhém člověku získáme (první dojem). Zobecnění pak přenášíme i na další projevy a předpokládané vlastnosti. Haló-efekt může být také způsoben předběžnou informací o jedinci (např. špatné vysvědčení, se kterým přichází nový žák).
- **Efekt mírnosti a shovívavosti.** Tendence posuzovat člověka celkově podle toho, jak na nás působí, negativní projevy přehlízíme (např. žáka, kterého považujeme za chytrého posuzujeme příznivěji). Mohou zde působit vlastní hodnotové preference, jedince, kteří jim vyhovují, posuzuje-me shovívavěji. Uplatňuje se hlavně při hodnocení. Může působit samozřejmě v opačném směru, kdy hodnotíme přísněji toho, kdo nám nevyhovuje.
- **Implicitní teorie osobnosti.** Souhrn domněnek o tom, které rysy osobnosti se vyskytují společně a které nikoliv (např. optimistický → má smysl pro humor). Implicitně, tj. neuvědoměně vytváříme spojení (již zmíněné mentální mapy), pomocí kterých doplňujeme chybějící informace. Spojení mohou existovat také mezi fyzickými charakteristikami a rysy osobnosti („blondýny jsou hloupé, tlouštíci dobrosrdeční“). Podílí se také na haló-efektu.
- **Autoprojekce.** Připisování vlastních chyb ostatním. Vlastní chyby nevnímáme u sebe, ale u jiných lidí (pro lakomce jsou všichni lakomí). Může být užitečné pro autodiagnostiku.
- **Kontrast.** Pokud si vytváříme představu o druhém člověku, se kterým se setkáme mezi výrazně odlišnými jedinci, vnímáme jeho projevy zkresleně působením porovnání (např. průměrný žák ve třídě špatných žáků se nám jeví jako výrazně chytřejší).
- **Neoprávněné generalizace.** U konkrétního jedince předpokládáme vlastnosti, které jsou považovány za charakteristické pro příslušníky určité skupiny („děvčata se lépe učí“). Souvisí s předsudky a stereotypy. Může se též jednat o generalizaci vlastní zkušenosti („mužům/ženám nelze věřit“).

Jednotlivé chyby sociální percepce mohou samozřejmě působit současně, tím se jejich důsledky ještě posilují. Tak například můžeme být přesvědčeni, že vysokoškoláci jsou inteligentní a kultivovaní, z toho vyvozujeme, že i jejich děti budou inteligentní a kultivované (generalizace), první setkání s nimi náš předpoklad potvrzuje (první dojem -> haló-efekt), předpokládáme tedy u nich vlastnosti, které tomu odpovídají (implicitní teorie osobnosti) a podle toho přistupujeme k hodnocení jejich projevů (efekt mírnosti a shovívavosti).

## Závěry pro pedagogickou praxi

Působením sociální percepce ve škole se budeme ještě zabývat v souvislosti se vztahem učitele a žáka. Zde tedy pouze zdůrazněme, jak snadno se schémata v sociální percepci vytvářejí – nebo jak snadno se aplikují již existující. Zároveň je velmi obtížné jednou vytvořená a aplikovaná schémata měnit. Zároveň není možné schémata nevytvářet, protože je to vlastně přirozená aktivita. Proto je mimořádně důležité, abychom se snažili být co nejméně předpojatí a kontrolovali sami sebe ve vyvozování soudů o ostatních lidech. Vždy bychom si měli klást otázku, proč si o druhém člověku myslíme právě to, co si myslíme. Ve škole, ve vztahu učitele a žáka to může mít závažné, někdy celoživotně působící následky. Učители mohou



účinně pomoci autodiagnostické postupy, uvedené např. v publikaci V. Hrabala: Jaký jsem učitel. Praha SPN, 1988

## 5 Metody sociální psychologie

### 5.1 Základní metody v sociální psychologii

#### 5.1.1 Pozorování

#### 5.1.2 Rozhovor, dotazník

### 5.2 Specifické metody sociální psychologie

#### 5.2.1 Diagnostika skupin – sociometrie

#### 5.2.2 Sémantický diferenciál

V zásadě se metodologicky sociální psychologie opírá o metody psychologie obecně, to znamená, že přejímá a přizpůsobuje metody, používané v psychologickém výzkumu a diagnostice, používá je však pro vlastní výzkumné cíle. Navíc pak vytváří některé metody, které jsou jí vlastní a v jiných disciplínách se nepoužívají. Výklad zaměříme na specifické použití obecných metod psychologie a na metody, které jsou pro sociální psychologii specifické. Následující text není vyčerpávající informací o všech metodách, používaných v sociální psychologii, budeme věnovat pozornost zvláště metodám, které jsou užitečné ve školním prostředí a které může v řadě případů použít i učitel.

## 5.1 Základní metody v sociální psychologii

Metodami, které jsou většinou psychologických disciplin používány ve výzkumu i diagnostice jsou **pozorování, rozhovor a dotazník** (pomíjíme testové metody nebo experiment, jejichž použití je vyhrazeno odborníkům). Protože na tomto místě nejde o obecný výklad metodologie, omezíme se na jejich použití v sociální psychologii. Podrobné informace lze získat v příslušné literatuře (např. Janoušek J. a kol.: Metody sociální psychologie, Praha, SPN 1986).

### 5.1.1 Pozorování

Pozorování je základní metodou psychologie obecně a prakticky v každé další metodě, kde se psycholog setkává přímo s jedincem, má pozorování svůj podíl a doplňuje jinou používanou metodu. Znamená zaměřené systematické sledování určitého jevu, činnosti, interakce a pod. Přestože je to zdánlivě metoda, kterou každý z nás umí jaksí spontánně, pozorování jako psychologická metoda je poměrně obtížné. Obtížnost spočívá jak v postupu při pozorování a přípravy na něj, tak především ve zpracování výsledků, kde hrozí riziko subjektivního zkreslení.

V sociální psychologii používáme pozorování ke zkoumání sociálních situací a interakcí, sociálních vztahů i vlivu sociálního prostředí na jedince. Z pozorování chování i jiných vnějších projevů (např. oblečení) lze usuzovat i na postoje jedince. Vzhledem k možnosti ovlivnění pozorovaného jevu přítomností pozorovatele se v sociální psychologii vyvinula metoda zúčastněného pozorování. Znamená to, že pozorovatel je zároveň členem skupiny či účastníkem situace, kterou pozoruje. Na pozorovatele to klade poměrně velké nároky, protože se musí podílet na průběhu pozorovaného, snažit se je příliš neovlivnit (nebo musí být schopen svoje působení odečíst) a ještě být schopen zaznamenat, co se odehrává. Zdálo by se, že

náročnost zúčastněného pozorování je přílišná. Ve skutečnosti např. učitel ve třídě může zúčastněné pozorování zařadit velmi dobře do svého rejstříku metod. Učitel je totiž přirozenou součástí života třídy, i když je třeba předpokládat, že v jeho nepřítomnosti se žáci chovají jinak.

Vlivem inspirace etnografie se v poslední době rozvíjejí také metody zkoumání, založené na pozorování, kdy badatel pozoruje danou skupinu jako neznámou kulturu. Znamená to, že nepřichází do sociálního prostředí s předem danými cíli či hypotézami o tom, co tam zjistí, ale snaží se pochopit pozorované v kontextu daného prostředí. Zvláště ve školním prostředí našly tyto metody velké uplatnění. Známa je anglická škola školní etnografie, u nás je tato metoda používána hlavně na katedře školní a pedagogické psychologie PedF UK (viz např. Pražská skupina školní etnografie: Co se v mládí naučíš 1993, Typy žáků 1995).

### 5.1.2 Rozhovor, dotazník

Obě tyto metody jsou založeny na zjišťování informací od respondenta, přičemž rozhovor je veden verbálně a v dotazníku jsou otázky předkládány písemně. Nároky a problémy obou metod jsou podrobně popsány v příslušné literatuře. Z rozhovoru i dotazníku můžeme získávat informace o sociálních vztazích ve skupině, sociálním klimatu i postojích jedince.

Rozhovor, při kterém jsou dotazující i dotazovaný v přímém kontaktu, poskytuje bohatší informace (nejen verbální, ale i neverbální), umožňuje přizpůsobit otázky v případě, kdy jim respondent nerozumí, případně je možno vysvětlit nedorozumění v pochopení otázky. Lze rovněž zareagovat na neočekávané informace a přizpůsobit rozhovor jeho vývoji. Nevýhodou je složitější záznam i zpracování, které musí být především kvalitativní. Výše zmíněné etnografické metody používají rozhovor jako důležitá zdroj informací o zkoumaném sociálním prostředí. Rozhovor je rovněž velmi časově náročná metoda a proto je zpravidla omezen počet respondentů.

Dotazníkem naopak můžeme zasáhnout široké publikum a získat odpovědi od velkého počtu jedinců. Používáme ho tedy v případech, kdy se snažíme zjistit např. postoje k určitému předmětu, které sdílí velká většina lidí apod. Při použití dotazníku chybí přímý kontakt s respondentem, což může být někdy výhodou (zvláště při anonymním dotazníku). Je však velice důležitá jednoznačná a srozumitelná formulace otázek, aby nedocházelo k jejich mylné interpretaci, které při rozhovoru můžeme předejít. Dotazníky jsou používány nejčastěji ke zjišťování postojů, hodnotových orientací, sociálního klimatu apod. Některé dotazníky mají formu posuzovacích škál, kde od respondenta žádáme, aby na odstupňované škále vyjádřil svůj názor na daný předmět. Takto nejčastěji zjišťujeme postoje, ale i jiné sociální jevy.

## 5.2 Specifické metody sociální psychologie

Jako specifické metody sociální psychologie označujeme takové, které mají svůj původ v sociálně psychologickém bádání nebo jsou používány pro studium jevů, které jsou studovány výlučně sociální psychologii.

Budeme věnovat pozornost dvěma z nich – **diagnostice sociálních vztahů** a **sémantickému diferencíálu**.

### 5.2.1 Diagnostika sociálních vztahů

Podrobné zkoumání sociálních vztahů v malých sociálních skupin je předmětem sociálně psychologického výzkumu, ale svou užitečností prokazuje i v praktických aplikacích. Například ve škole se diagnosticky zabýváme sociální skupinou školní třídy (podrobněji viz dále), v manažerské praxi v pracovním prostředí je velice užitečné diagnostikovat strukturu a sociální vazby v pracovní skupině, které významně ovlivňují zvýšení pracovní pohody i výkonů pracovníků.

Pro diagnostické poznávání sociálních skupin používáme techniky, ve kterých se jedná o měření v rámci sociální skupiny – **sociometrii**. Cílem je postihnout a kvantifikovat sociální vztahy ve skupině a její sociální hierarchii. Principem metody je dotazování členů zkoumané sociální skupiny na ostatní členy podle zvoleného klíče, z odpovědí pak vyvozujeme existující sociální vazby ve skupině. Může se jednat o výběr ze členů skupiny nebo o hodnocení sociální blízkosti či vzdálenosti od ostatních členů skupiny. Shrnutí výsledků pak ukáže jednak jednotlivé vazby mezi členy skupiny, dále pak sociální hierarchii skupiny a místo každého jednotlivce v ní. Výsledky lze prezentovat v podobě žebříčků sociální hierarchie skupiny, lze rovněž použít také grafické znázornění, které nám pomůže názorně vyjádřit vazby a vzájemnou vzdálenost jednotlivých členů skupiny (sociogram). Zvláště v pracovních skupinách dospělých se používá rovněž grafická metoda s pomocí matematického zpracování výsledků, tzv. **sociomapování** (Bahbouh 1999).

Existuje celá řada způsobů, jakým se sociální vazby a struktura skupiny zjišťují, podrobný popis zadání a zpracování sociometrických technik lze nalézt v příslušné literatuře (např. Hrabal 1988, Janoušek 1986, Řezáč 1998). Speciálně pro diagnostiku školní třídy byl vyvinut sociometricko-ratingový dotazník (SORAD – Hrabal 1988), který prokazuje svoji užitečnost v poradenské praxi i pro třídní učitele. Sociálně psychologická diagnostika malých sociálních skupin je pro ředitele školy přínosem ve vztahu k žákům i ve vztahu k řízení pracovního týmu učitelů. Použití sociometrie směrem k žákům je na místě především ve případech, kdy jde o problémy soužití ve třídě (konflikty, šikana, napjaté sociální klima) nebo tehdy, kdy je třeba zkoumat sociální začlenění jednotlivého žáka. Kromě zjišťování sociální struktury a celkové situace ve třídě můžeme výsledky sociometrie využít také k individuální diagnostice.

### 5.2.2 Sémantický diferenciál

Tato metoda je založena na sociální povaze komunikace. Ukazuje se totiž, že může dojít k šumům v komunikaci proto, že vlivem osobních zkušeností i kulturního prostředí, z něhož pocházejí, mohou různí lidé rozdílně chápat výrazy, přestože patří do společně sdíleného jazyka. Sémantický diferenciál umožňuje tyto jemné rozdíly postihnout. Zkoumá pomocí polárních posuzovacích škál rozdíly v porozumění významu zdánlivě obecně srozumitelných výrazů. Z tohoto hlediska je tato metoda důležitá pro učitele, protože mu může pomoci pochopit některé problémy žáků při výuce. Zkoumat lze chápání významu u jednotlivce i porovnávat jednotlivé skupiny. Je zřejmé, že použití této metody přesahuje rámec sociální psychologie a lze její pomocí odhalit určité preference či zábrany ve vztahu k předmětu, který je posuzovaným pojmem označován. Bližší informace např. Janoušek 1986, Pelikán 1998.

## **Závěry pro pedagogickou praxi**

Učitel, zvláště třídní či výchovný poradce by měl být seznámen s metodami pedagogicko-psychologické diagnostiky, které mu mohou pomoci v řešení pedagogických problémů. Tyto metody existují i v oblasti pedagogické psychologie (např. diagnostika motivace), zde však se soustředíme na metody zaměřené na sociálně psychologickou diagnostiku. Doporučit lze především sociometrický test, měření postojů k předmětům či dotazník sociálního klimatu. Tyto metody s návodem k použití jsou uvedeny v příloze. Kromě toho lze najít další metody v publikacích Hrabal, V., *Jaký jsem učitel*. Praha, SPN 1989 a Hrabal, V., *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha, SPN 1988. Obě publikace jsou v současné době připravovány k novému vydání na PedF UK (na podzim 2001).

## II. SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ŠKOLY

V následující části se budeme věnovat těm vybraným tématům sociální psychologie, která jsou zvláště významná z hlediska školy. Především budeme věnovat pozornost sociální skupině jakožto základní jednotce sociálního života. Sociální vztahy ve škole mezi žáky i mezi učiteli a sociální klima třídy i školy jsou dalšími důležitými tématy vzhledem k jejich působení nejen v sociální, ale i pedagogické oblasti. Sociálně psychologickým jevem je i působení učitele na žáka i když jsme častěji zvyklí vnímat je právě jen v pedagogické oblasti. Ačkoliv se stále pohybujeme v oblasti sociální psychologie, při aplikaci obecných poznatků na konkrétní situaci ve škole není možné ani užitečné přehlédnout pedagogické souvislosti a dopady sociálně psychologických jevů.

### 1 Sociální skupina

#### 1.1 Třídění skupin

#### 1.2 Znaký malé sociální skupiny

#### 1.3 Struktura a dynamika skupiny, sociální pozice a role

Sociální skupina je základní sociální jednotkou, ve které se odehrává většina našeho sociálního života. Pro sociální psychologii je proto základním předmětem studia. Skupiny nejsou jen souhrnem určitého počtu lidí, jsou to organizované systémy, ve kterých jsou vztahy mezi členy strukturovány a podřízeny určitým vzorcům.

Každý z nás má osobní zkušenost se sociálními skupinami, protože každý z nás patří do celé řady skupin, trávíme v nich většinu svého času a podílíme se na jejich aktivitách. Sociální skupina je rámcem naší sebe-realizace, poskytuje nám podporu a sociální rámec výkonu. Z poznatků sociální psychologie vyplývá, že naše členství v jakékoliv skupině uspokojuje dvě základní psychické sociální potřeby: **potřebu pozitivního přijetí** (emocionální uspokojení – někam patřit) a **potřebu sociální prestiže** (dosáhnout uznání, zároveň souvisí se seberealizací). Tyto potřeby jsou vrozené a jsou u člověka tak silné, že prakticky nejsme (bez negativních následků) schopni žít mimo sociální skupinu. Síla a přitažlivost sociální skupiny je tím větší, čím více naše sociální potřeby uspokojuje.

### 1.1 Třídění skupin

Sociální skupiny můžeme různým způsobem třídit. Nejde o samoučelné rozlišování jednotlivých druhů skupin, protože svým působením na jedince se skupiny podle druhu mohou lišit. Vzhledem k tomu, že každý jedinec je členem řady skupin zároveň, je nutné v konkrétní situaci vědět, jaký vliv na něj aktuálně působí a ovlivňuje jeho chování. Uvedeme si pouze nejdůležitější druhy sociálních skupin.

#### **Třídění podle velikosti**

Velikost skupiny je určována počtem jejích členů, ze kterého pak vyplývají další charakteristiky skupiny. Rozlišujeme tak velké, střední a malé sociální

skupiny. **Velké** sociální skupiny jsou například obyvatelstvo města, zaměstnanci velkého podniku, publikum fotbalového utkání apod. Lidé v této skupině se navzájem neznají a za skupinu je považujeme proto, že jsou spojeni určitým společným znakem. Jejich studiem se zabývá především sociologie.

V rámci těchto velkých skupin se tvoří další dva typy menších skupin. Za **střední** sociální skupinu považujeme skupinu, tvořenou počtem kolem padesáti (i více či méně) jedinců, příkladem mohou být zaměstnanci menšího podniku či učitelský sbor velké školy. Charakteristické je pro ně, že se sice navzájem znají, ale nevstupují vzájemně do intenzivní interakce. **Malá** sociální skupina je vymezována počtem od tří do patnácti – dvaceti jedinců. Za určitých okolností lze za malou sociální skupinu považovat i školní třídu, byť počet jejích členů může být větší. Za optimální velikost malé skupiny je považován počet patnácti jedinců, ve větších skupinách zpravidla vznikají podskupiny členů, kteří jsou si bližší. Znaky malé sociální skupiny se budeme podrobněji zabývat v dalším textu.

Protože malé sociální skupiny jsou významným předmětem studia sociální psychologie, další způsoby třídění sociálních skupin se budou týkat především jich.

### **Třídění podle vzniku skupiny**

Sociální skupiny vznikají buď spontánně z rozhodnutí samotných členů nebo vnějším rozhodnutím, pocházejícím zpravidla z nějaké organizace či instituce. Podle toho rozlišujeme skupiny **neformální**, spontánně vzniklé na základě vztahů mezi jedinci a skupiny **formální**, které v určitém smyslu existují dříve, než se jednotliví jedinci jejími členy stanou. Důsledkem je to, že i vztahy v neformální skupině jsou intenzivnější než ve skupině formální. Typickou neformální skupinou je např. hrová skupina dětí, formální skupinou je například vojenská četa. Neformální skupiny vznikají především proto, aby uspokojovaly potřeby svých členů zatímco formální skupiny jsou vytvářeny ke splnění cílů, které si klade zřizující instituce. Na příkladu školní třídy si později uvedeme interakci formální a neformální skupiny.

### **Třídění podle významu skupiny pro jedince**

Přestože jsme současně členy více skupin, ne všechny mají pro subjektivně i objektivně stejný význam. Z tohoto hlediska rozlišujeme skupiny primární a sekundární. **Primární** je ta skupina, která je pro jedince nejdůležitější, existují v nich velice pevné emocionální vazby a intimita, jednotliví členové jsou pro sebe navzájem významní a jsou na sebe silně vázáni – i když jejich soužití nemusí být vždy bez problémů, přesto se skupina nerozpadá, protože je základním základem jednotlivých členů. Primární skupinou je například rodina, ale může to být i vrstevnická skupina adolescentů, parta. **Sekundárních** skupin je v životě jedince více, svým způsobem by bylo možno říci, že jsou to všechny ostatní skupiny, jejichž členem jedinec je.

### **Třídění podle příslušnosti jedince**

Tento typ třídění skupin přihlíží k tomu, jakým způsobem je jedinec do nich začleněn. Rozlišujeme tak skupiny členské a referenční. **Členskou** skupinou je ta, jejímž členem jedinec skutečně je. **Referenční** skupina je ta skupina, která pro jedince představuje model hodnot i způsobu chování, přičemž není rozhodující, jestli je či není jejím členem. Někdy jejím členem ani být nemůže (např. hudební

skupina), přesto se však s ní identifikuje a snaží se napodobit její styl. Ideální situace je samozřejmě tehdy, když jsou referenční a členská skupina totožné, v tom případě je členství ve skupině pro jedince vysoce uspokojující a skupina je pro něj tím přitažlivější.

### **Třídění podle druhu činnosti**

Tento typ třídění obsahuje celou řadu skupin. Základním kritériem je aktivita, kterou skupina provozuje a cíl, který touto aktivitou dosahuje. Uvedme pouze několik typů těchto skupin jako příklad:

- skupina **pracovní** – vyznačuje se jasnou organizační strukturou, která je závislá na typu pracovní náplně, cílem je výkon a produktivita;
- skupina **výchovná** – např. školní třída. Cíl skupiny je výchovně-vzdělávací;
- skupina **hrová** – obsahem jsou rekreační a zájmové činnosti, cílem je relaxace a uspokojení potřeb členů v této oblasti (např. seberealizace).

## **1.2 Znaký malé sociální skupiny**

Termín sociální skupina má v sociální psychologii specifický význam a ne každou interakci mezi lidmi lze chápat jako skupinovou. Jako sociální skupinu můžeme označit pouze taková společenství, která mají určitý počet charakteristických znaků. Uvedeme ty nejdůležitější z nich.

### **Interakce**

Členové skupiny spolu komunikují a navzájem se ovlivňují. Interakce mezi členy skupiny je intenzivní a je výrazem existujících silných sociálních vztahů – zároveň k vytváření těchto vztahů přispívá. Zde je třeba poznamenat, že tyto vztahy nemusí být pouze pozitivní, intenzita sociálních vztahů ve skupině znamená, že si členové nejsou navzájem lhostejní. Čím je však intenzita pozitivních vazeb vyšší, tím vyšší je skupinová **koheze** (soudržnost).

### **Identifikace**

Členové skupiny se vědomě identifikují se skupinou, to znamená, že sami na sebe myslí jako na členy skupiny. Někdy je tato identifikace zřejmá i z vnějších znaků (např. styl oblékání). Identifikace se skupinou je posilována přitažlivostí skupiny pro člena a má za důsledek přejímání skupinových hodnot a postojů. Toto sdílení opět zpětně posiluje identifikaci.

### **Společné cíle**

Skupina je charakterizována tím, že její členové sdílejí společné cíle (alespoň jeden). K dosažení cílů je zaměřena aktivita skupiny, která přispívá k vytváření skupinové hierarchie (podrobněji viz dále). Volba cílů vyjadřuje společně sdílené hodnoty. Je zřejmé, že všichni členové skupiny nemusí mít naprosto totožné hodnotové žebříčky, ale sdílení alespoň některých hodnot je nutné, protože jinak by se nemohli na společném cíli shodnout a skupina by nemohla fungovat. Např. pro členy sportovního oddílu je společnou hodnotou sport, každý z nich však může mít jiné důvody, které ho ke sportu a členství v oddíle vedou (zdraví, výkon, úspěch, radost z pohybu, společenství lidí stejně zaměřených atd.).

## Normativní očekávání

Aby skupina mohla rozvíjet své aktivity a dosahovat společných cílů, vytváří soubor společných norem, které jsou členy sdíleny a které se vztahují k různým rolím ve skupině (podrobněji viz dále). Normy řídí chování členů při aktivitě, vůči sobě navzájem i vůči jedincům mimo skupinu. Normy mohou být explicitní či implicitní a jejich dodržování je docilováno normativním očekáváním skupiny. To znamená, že skupina očekává od svých členů, že se budou chovat podle skupinových norem a pokud se jim člen nepodřizuje, je na něj skupinou vyvíjen tlak. V některých případech může dojít až k vyloučení člena ze skupiny. Tento normativní tlak vede ke **konformitě** členů skupiny, která tím silnější, čím je skupina pro člena přitažlivější.

## 1.3 Dynamika a struktura skupiny, sociální pozice a role

Sociální skupina není pouhý souhrn jednotlivých členů, je to organizovaná jednotka se složitou vnitřní dynamikou a strukturou. Povšimněme si nyní jednotlivých aspektů vnitřního uspořádání malé sociální skupiny. Při práci s konkrétní sociální skupinou je třeba brát v úvahu rovněž další faktory, jako doba trvání skupiny či věk jejích členů (zvláště u školní třídy).

### Dynamika sociální skupiny

Sociální potřeby, které jsou uspokojovány členstvím ve skupině (viz výše) existují u každého člověka, i když ne ve stejné míře (závisí na vlastnostech osobnosti i dosavadních zkušenostech). Jsou lidé, kteří jsou spokojeni ve skupině, pokud ji mohou vést, jiní dávají přednost emocionálnímu uspokojení v pozitivních vztazích s druhými. U většiny jedinců bývají obě tyto potřeby v rovnováze, záleží také na situaci, ve které se jedinec i skupina nacházejí.

V dynamice skupinového dění se tyto dvě potřeby projevují jako tendence ke **spolupráci** a tendence k **soutěživosti**. Podle složení skupiny i vnějších okolností může jedna či druhá tendence převládat a podle toho se dostávají do popředí různé typy osobností (ve školní situaci to může do značné míry ovlivnit učitel způsobem organizace práce třídy).

Spolupráce (kooperace) ve skupině přináší členům uspokojení ze společné činnosti a zároveň i pozitivní prožitek přijetí ostatními. Potřeba přijetí je tedy zdrojem kooperace, zároveň je takto uspokojována. Kooperativními členy skupiny jsou ti, jejichž potřeba pozitivního přijetí je silnější, bývají také ve skupině oblíbenější (viz dále).

Soutěživost (konkurence) je vychází z potřeby dosažení sociálního uznání a prestiže. Je celkem pochopitelné, že dosažení lepšího výkonu než ostatní je pro jedince s takto silně rozvinutou potřebou velice důležité - důležitější než udržování pozitivních vztahů. Vyplývá z toho, že tito členové nemusí být ve skupině tolik oblíbeni, jsou však ceněni pro svoji kompetenci (viz dále).

### Struktura sociální skupiny

Bylo řečeno, že malá sociální skupina je organizovaným systémem se specifickou vnitřní strukturou. Struktura sociální skupiny je tvořena pletivem sociálních vztahů, které spojují navzájem jednotlivé členy skupiny. Tyto vztahy



nejsou vždy jen pozitivní, každý z členů skupiny zaujímá ve skupině jiné, specifické místo. Strukturu sociální skupiny můžeme nahlížet ze dvou aspektů. Jednak se můžeme zajímat o jednotlivé vazby mezi členy a identifikovat ve skupině například jednotlivé podskupiny. Druhým úhlem zkoumání pak může být uspořádání postavení jednotlivých členů v sociální hierarchii skupiny. V obou případech nám v praxi slouží již výše zmíněná diagnostika skupiny (sociometrie, viz rovněž příloha I).

Vazbu člena na skupinu a vztahy členů skupiny k němu můžeme rozdělit do několika kategorií:

- Psychologické členství. Skupina je pro člena silně přitažlivá a on je zároveň silně uznáván skupinou.
- Psychologické nečlenství. Jedinec není skupinou přitahován a není ani ostatními členy uznáván.
- Preferenční skupinový vztah. Jedinec je skupinou přitahován, je však málo uznáván ostatními členy.
- Marginální skupinový vztah. Jedinec je skupinou uznáván, pro něj však je málo přitažlivá.

Postavení člena v sociální skupině nazýváme **sociální pozicí**. Sociální pozice jsou uspořádány hierarchicky - rozeznáváme několik úrovní sociálních pozic. Jednotlivé pozice jsou buď souřadné, nadřazené či podřazené. Sociální pozice ve skupině je určována především významem každého člena pro ostatní a pro skupinu jako celek. Nejvyšší sociální pozici ve skupině nazýváme **sociální špičkou** – Člen, který je pro skupinu nejvýznamnější, stojí na nejvyšším místě sociálního žebříčku. Patří sem nejvlivnější a nejoblíbenější členové skupiny. Počet členů sociální špičky je různý v závislosti na velikosti skupiny.

Význam konkrétních jedinců pro skupinu závisí na jejich osobních vlastnostech a kompetencích, ale zároveň na dalších charakteristikách skupiny – co je jejím cílem (cíli), na převažující činnosti, jaké hodnoty členové skupiny sdílí. To znamená, že informace o tom, jakou sociální pozici ve skupině ti kteří členové zaujímají, je zároveň cennou diagnostickou informací.

V hierarchii sociální skupiny rozeznáváme typické struktury z několika hledisek (podle Řezáče 1998):

- podle vlivu ve skupině,
- podle sympatií (oblíbenosti),
- podle způsobu prosazování.

#### **Sociální pozice podle vlivu ve skupině:**

1. vůdcové,
2. aktivní pomocníci vůdce – jemu nejbližší členové,
3. podřízení, závislí členové,
4. pasivní členové,
5. okrajoví členové.

#### **Sociální pozice podle sympatií (oblíbenosti) ve skupině:**

1. populární, přitažliví pro většinu,
2. oblíbení mnohými členy skupiny,
3. akceptovaní - pro některé přitažliví, ostatním nevadí,

4. trpění,
5. stojící mimo.

### **Sociální pozice podle způsobu prosazování ve skupině:**

1. podporování – jejich způsob prosazování je akceptován,
2. odmítání – chtějí se prosazovat, ale skupina jim brání,
3. přehlížení – chtějí se prosazovat, ale neumí to, skupina je přehlíží,
4. izolování – nechtějí se prosazovat ve skupině a skupina je rovněž neakceptuje.

Jednotliví členové skupiny nemusí být v každém z uvedených žebříčků na stejném místě. Jak bylo řečeno, závisí to na osobnostních charakteristikách, preferencích člena i složení a preferencích celé skupiny. Rozdílnost pozic podle žebříčku lze využít i pedagogicky (viz dále).

Jiný způsob uspořádání sociálních pozic ve skupině je inspirován zkušenostmi z terapeutických a výcvikových skupin. Důraz je zde kladen spíše na osobnostní charakteristiky člena skupiny, který tu kterou pozici zaujímá:

- Alfa** - neformální vůdce skupiny, obvykle nejaktivnější člen s přirozenou autoritou, imponující a akceptovaný většinou členů skupiny.
- Beta** - expert skupiny, má specifické schopnosti, navrhuje nebo tvořivě rozvíjí varianty řešení návrhů vůdce skupiny.
- Gama** - většina členů skupiny, kteří jsou spíše pasivní a přizpůsobující se, podléhají vůdci nebo se s ním identifikují.
- Omega** - outsider skupiny, zaujímá okrajovou pozici, ve skupině neoblíben a neakceptován.
- P** - obětní beránek, pokud se ve skupině objeví šikana, je její obětí.

Ke každé sociální pozici, ať ji určujeme z jakéhokoliv hlediska, patří soubor norem, určující odpovídající způsoby chování pro danou pozici, který nazýváme **sociální rolí**. Její obsah závisí samozřejmě na charakteru skupiny, ale obecně platí, že čím je vyšší sociální pozice, tím větší volnost v dodržování norem role dovoluje. Je to způsobeno především tím, že členové, kteří tvoří sociální špičku do určité míry obsah skupinových norem určují. „Do určité míry“ znamená, že se nemohou chovat s absolutní volností, protože se mimo jiné stali sociální špičkou proto, že respektují normy skupiny. Pokud by šli proti hodnotám skupiny, pravděpodobně by o svou pozici na špičce přišli. Na druhou stranu však jejich autorita dovoluje, aby normy v určité míře pozměňovali či určovali nové (viz dále).

## **Závěry pro pedagogickou praxi**

Veškeré poznatky, týkající se malé sociální skupiny jsou mimořádně významné pro každého, kdo pracuje s lidmi. Týká se to jak aplikace na školní třídu, tak i na učitelský sbor. Podrobněji se budeme těmto aplikacím věnovat v následujících kapitolách.

## **2 Sociální vztahy ve škole**

- 2.1 Školní třída jako sociální skupina
- 2.2 Vliv vrstevnické skupiny

### 2.3 Výchovné působení prostřednictvím sociální skupiny

### 2.4 Pracovní tým dospělých jako skupina

Působení sociálních vztahů ve školním prostředí je velmi různorodé a neomezuje se pouze na samotné sociální vztahy jeho jednotlivých účastníků. V následující části budeme věnovat pozornost školní třídě jako sociální skupině, vlivu sociálních vztahů na výchovně vzdělávací úkoly školy v následujících oblastech:

- vliv vrstevnické skupiny na školní práci žáka;
- vliv vrstevnické skupiny na chování žáka;
- výchovné působení prostřednictvím sociální skupiny.

Rovněž učitelé tvoří sociální skupinu, která je specifická tím, že se jedná o pracovní tým.

## 2.1 Školní třída jako sociální skupina

Sociální skupinu ve třídě tvoří samozřejmě především souhrn žáků, kteří do ní patří. Školní třídu zařazujeme mezi formální skupiny, to znamená, že byla vytvořena pro určitý účel (výchova a vzdělávání) v rámci instituce, jíž je škola a tato instituce také určuje podle vlastních kritérií kdo do skupiny ve třídě bude patřit. Jsou určena pravidla chování (normy), jimiž se členové skupiny mají řídit, je určeno, k čemu skupina slouží, tj. jaký má cíl a jaké jsou hodnoty, na kterých je tento cíl založen (dosahovat co nejvyššího vzdělání, pilně se učit, dodržovat školní řád, plnit školní povinnosti).

To plně platí především na počátku školní docházky, postupně se situace ve třídě mění, mezi dětmi se začínají vytvářet sociální vztahy a z formální skupiny se začíná tvořit skupina neformální. Není to už pouhé seskupení jednotlivců – ve skupině se vytváří složitá struktura sociálních vztahů, sociální hierarchie, jsou sdíleny určité společné hodnoty, chování je řízeno vlastními sociálními normami. Skupina začíná žít svým vnitřním životem, podléhajícími neformálními pravidly a řízením neformálními autoritami skupiny. Neformální vrstevnické vazby ve školní třídě jsou nejsilnější na II. stupni ZŠ.

Neformální skupina v rámci školní třídy se vytváří v závislosti na tom, jak žáci vyspívají, jejich vztahy jsou trvalejší a stále více založené na vazbě na vrstevnickou skupinu. Poznání vnitřního života třídní žakovské sociální skupiny je tedy tím obtížnější, čím jsou žáci starší. Víme, že na II. stupni ZŠ se zpravidla děti uzavírají do sebe a sociální dění uvnitř této skupiny je pro dospělé často nedostupné. Učitel to většinou připisuje pubertě a změnám, které způsobuje u jednotlivých dětí. Pro žáky v tomto věku se však stává vliv sociální skupiny vrstevníků důležitější než názory a působení dospělých – rodičů a ve škole především učitelů. Formální a neformální normy se od sebe stále více liší a pro dospělé, kteří nejsou členy této skupiny (ani být nemohou) se chování dětí často stává nesrozumitelným. Vazba na sociální skupinu třídy je posilována také tím, že jde o skupinu, ze které žák prakticky nemůže „vystoupit“.

Neformální skupinu školní třídy ovlivňuje celá řada faktorů. Již zmíněn byl **věk žáků**, neformální vrstevnické vztahy se vyvíjejí postupně a vazba na vrstevnickou skupinu je nejsilnější na II. stupni ZŠ. Starší studenti (gymnázium, střední odborné školy a učiliště) již často patří do neformálních vrstevnických

skupin mimo školu a proto nejsou tolik závislí na svých spolužácích. Vzájemné vazby jsou rovněž v této souvislosti ovlivněny pohlavím žáků. Chlapci mají silnější tendenci sdružovat se do početnějších skupin, zatímco děvčata dávají přednost skupinkám dvou-tří dívek. Z toho vyplývají případné rozdíly v sociální struktuře třídy s převahou dívek nebo chlapců, případně rozdíly mezi skupinami podle pohlaví v rámci jedné třídy. Vzájemné vztahy mezi skupinami podle pohlaví se až do puberty rozvíjejí jen výjimečně, v pubertě hraje roli počínající zájem o druhé pohlaví a týká se spíše jednotlivců.

Dalším faktorem je **velikost třídy**. Menší třídy bývají soudržnější, protože menší počet žáků poskytuje větší příležitost ke vzájemným kontaktům. Třídy s velkým počtem žáků jsou méně přehledné a vzájemné kontakty všech se všemi jsou obtížnější. Proto se v těchto třídách častěji tvoří podskupiny - skupinky 3-5 žáků s bližšími vztahy, na druhou stranu soudržnost v těchto třídách bývá v důsledku toho menší. Velké třídy ovšem poskytují větší příležitost výběru kontaktů, takže zde méně dochází k absolutní izolaci jednoho člena. Okrajoví členové často uzavírají vztahy mezi sebou právě z důvodu jejich izolace - hovoříme pak o „koalici zavržených“.

**Sociální složení třídy** je dalším faktorem, který ovlivňuje sociální strukturu třídy. Zvláště v poslední době pozorujeme případy sociální izolace žáků, kteří pocházejí z nižších sociálně ekonomických vrstev (dokladem toho může být nově vytvořené pejorativní označení „socka“). Podobně může ovlivňovat strukturu třídy rozdílná **úroveň školní úspěšnosti žáků**, případně rozdílná úroveň schopností. Obecně lze říci, že homogenní třídy z těchto hledisek jsou zpravidla soudržnější a méně konfliktní. Nemusí to však platit, pokud se ve třídě sejde větší množství dominantních jedinců, kteří všichni aspirují na vůdcovské postavení. Pozorujeme to například při vytváření nových tříd z vybraných žáků (jazykové školy od třetí třídy ZŠ, víceletá gymnázia). Všichni noví žáci byli ve původních svých třídách významnými členy a navykli si podle toho chovat (přijali roli), nyní však nutně musí najít nové místo v sociální hierarchii nové skupiny. Konflikty, které vyplývají s příliš velkého soustředění sociálních „hvězd“ trvají většinou po celý první rok existence nové třídy a mohou pro žáky být zdrojem velkého stressu.

## **Závěry pro pedagogickou praxi**

Pokud učitel rozumí skupinové dynamice a zná sociální strukturu v neformální skupině své třídy, může pomáhat vytvářet v ní takové sociální vztahy, které mohou zlepšit postoje ke škole a učení. Pokud však učitel nezná skutečné složení sociální špičky, může se stát, že chválí a dává za příklad ostatním žáka, který je ve třídě neoblíbený či naopak trestá toho, který je vůdcem třídy. Svým působením tak dosahuje naprosto opačného výsledku než který zamýšlel, protože žák často získává svou sociometrickou pozici v třídní hierarchii právě vlastnostmi, které u něj učitel zavrhuje. Učitel tak svým hodnocením pozici žáka pouze posiluje a jeho zamýšlené výchovné působení se mívá účinkem.

Učitel může poznat strukturu neformální skupiny ve třídě pomocí sociometrické diagnostiky. Složení neformální sociální špičky je pro učitele důležitou informací o klimatu ve třídě. Je to zároveň skupina, o kterou se může ve své práci opřít (pokud mu to její složení dovoluje). Jsou to žáci sociálně vyspělejší než ostatní, mohou ve třídě prosadit řadu věcí, které učitel prosadit nemůže prostě

proto, že je to záležitost vnitřního života skupiny. Příkladem může být opatření ve prospěch žáka, který je odmítán např. pro svůj handicap - tady může sociální špička změnit vztah k němu tím, že ho sama začne vnímat pozitivněji. Sociální špička, jak už bylo řečeno, si totiž může dovolit měnit neformální normy chování, i když jen do určité míry.

## **2.2 Vliv vrstevnické skupiny**

Každá sociální skupina ovlivňuje své členy a to tím více, čím více je se svou skupinou identifikován. Protože v životě žáků zvláště na II.stupni ZŠ hraje významnou roli vrstevnická skupina ve třídě, do níž chodí, budeme věnovat podrobnější pozornost tomu, do jaké míry ovlivňuje tato skupina i aspekty školního života, které souvisejí s hlavními funkcemi školy, tj. výchovné a vzdělávací.

### **2.2.1. Vliv na školní výkon žáka**

Obecně platí, že sociální prostředí, ve kterém žijeme, ovlivňuje naši výkonnost v několika směrech. Dosažení sociálního uznání výrazně motivuje k lepšímu výkonu, povzbuzení a souhlas ostatních zvyšuje aktivitu, spolupráce s ostatními usnadňuje řešení úkolů (sociální facilitace). Platí to ovšem pouze tehdy, je-li sociální skupina, ve které jedinec pracuje, zaměřena na řešení úkolů či vyšší výkon. Pokud tomu tak není, může skupina působit naopak utlumení aktivity.

Podobně působí sociální skupina i na školní výkon žáka. Formální a neformální normy školní třídy, o kterých jsme se zmiňovali už výše, se zvláště na II.stupni ZŠ od sebe mohou značně lišit. Působení vrstevnické skupiny pak záleží na tom, jsou-li hodnoty neformální skupiny ve třídě v souladu, či alespoň nikoli v protikladu k formálním hodnotám a normám školy. Záleží také na soudržnosti třídy a její přitažlivosti pro členy skupiny.

Je-li neformálním cílem třídy také dobrý školní výkon, může sociální izolovanost žáka způsobovat poruchy v učení. Pravděpodobně to je způsobeno tím, že neoblíbený, izolovaný žák není skupinou stimulován k získání sociálního uznání a proto není ani motivován k vyšším výkonům. Tlak ze strany skupiny na školní výkon může působit i v opačném směru, pokud jsou neformální cíle v protikladu ke školním. Aby dítě mělo jeho spolužáci rádi, je ochotné se např. zhoršit v prospěchu, jestli je to podmínkou přijetí do vrstevnické skupiny. Záleží tedy na tom, kým chce být dítě pozitivně přijímáno a co je toho podmínkou.

### **2.2.2 Vliv na chování žáka**

Podobně jako na školní výkon žáka působí neformální normy skupiny na chování. Konformita, způsobovaná normativním tlakem skupiny způsobuje, že pro přijetí ve skupině je žák ochoten respektovat i takové normy chování, které netvořily původně součást jeho vlastních norem a hodnot či jim mohou být dokonce protikladné. Učitelé i rodiče si potom kladou otázku, co způsobilo, že se dítě-žák chová odlišně od norem, které jsou mu předávány doma či ve škole.

V první řadě zde jde o to, podobně jako v případě prospěchu, že normy neformální skupiny ve třídě jsou protiškolsky zaměřené, v tomto případě proti formálním normám chování. Neformální normy chování, většinou implicitní, nevyslovené, si žáci vytvářejí sami (i když některé tvoří již léta součást žákovské

kultury v našich školách - viz například obecná srozumitelnost dění ve filmech podle knih Jaroslava Žáka). Tím, že se na nich žáci podílejí, jsou více vázáni k jejich dodržování a navíc takto vzniklé normy více odpovídají jejich potřebám a hodnotám. Záleží tedy potom na struktuře skupiny a především na jejich vůdcích, jaké normy chování se stanou pro žáky závazné. I zde, jako v případě prospěchu je konformita člena skupiny tím silnější, čím je skupina soudržnější (vzrůstá vrstevnický normativní tlak) a čím je pro člena přitažlivější. Ve školní třídě, která je ve své formální podobě stabilní a nelze ji opustit, je dodržování norem skupiny někdy až záležitostí „přežití“, tj. člen se musí podřídit normativnímu tlaku, pokud chce být ve skupině alespoň tolerován a nechce se stát terčem útoků ostatních.

*Zvláště nápadné je v to v případě šikany, kdy šikanované dítě snáší někdy hrozivé týrání a přesto se nesvěří, raději volí únik z trýznivé situace útekem, někdy až pokusem o sebevraždu. „Žalování“ je jedním z nejhorších přestupků proti neformálním normám. Učitelé se často diví, proč se o šikaně nedozvěděli od slušných žáků, kteří s podobným chováním nemohli souhlasit (a často také nesouhlasili), normativní tlak sociální skupiny a sociální klima, které v případě šikany zasahuje celou skupinu to však nedovolí ani těmto dětem. Proto např. Kolář hovoří o šikaně jako o „nemoci“ celé sociální skupiny ve třídě (Kolář 1997).*

Skupina navíc slouží jako alibi pro jinak nepřijatelné chování. Zvláště nápadné je to v případech, kdy se ve skupině vytvoří atmosféra, podobná davovému chování. Jedinci ztrácejí kontrolu nad vlastním chováním, podléhají skupinové atmosféře a i později omlouvají své chování právě chováním celé skupiny („dělali to všichni“).

Přitažlivost skupiny může působit na chování jednotlivce i mimo tento skupinový tlak. Jde o případy, kdy se okrajový člen skupiny snaží proniknout do uznávanějších vrstev. V konkrétní skupině se často jedná o uznání dosažené vlastnictvím žádaných předmětů - např. značkové oblečení, mobilní telefon apod. Pokud se jedná o dítě z ekonomicky slabší rodiny, může se pokusit o získání takových prestižních předmětů třeba i krádeží. Nepřímo se zde projevuje vliv vůdcích členů (nebo přesněji toho, proč jsou uznáváni podle tohoto konkrétního žáka), i když krádež ve skupině nemusí být běžnou normou. Krádeže peněz a věcí mohou také žákovi sloužit ke „kupování přízně“ spolužáků. Jindy může jít o jedince, který se snaží donutit ostatní členy skupiny k přijetí násilím, např. zvýšenou agresivitou. Agresivita žáka vůči ostatním ovšem může být také reakcí na odmítání skupinou, spíše ve smyslu pomsty. V případě problémového chování žáka je tedy třeba analyzovat příčiny, které k chování vedly.

## **Závěry pro pedagogickou praxi**

Již výše jsme obecněji hovořili o tom, jak důležité je pro učitele znát složení sociální skupiny v konkrétní třídě. Zde jsme si ukázali, jak neformální normy sociální skupiny třídy mohou zasahovat i oblast, která na první pohled patří především do působnosti učitele a jím je hlavně ovlivňována, tj. výchovně vzdělávací proces a jeho výsledky. Učitel musí tedy brát v úvahu zaměření neformální skupiny ve třídě při rozhodování o výchovných, ale i didaktických postupech, totéž platí i pro diagnostiku případných problémů. Pokud jde o řešení těchto problémů, budeme se jim podrobněji věnovat dále.

Jde-li o problémy, vyplývající z rozporu mezi školními a žákovskými normami, musíme připustit, že žáci při stanovování formálních norem chování ve škole zpravidla nejsou bráni v potaz. Stačí si přečíst běžný školní řád jakékoli školy a porovnat v něm obsažený počet příkazů a zákazů s právy žáků. Zpravidla je to velmi jednoduché – žádná práva tam nejsou. To znamená, že formální normy jsou stanovovány z hlediska školy a učitelů, v podstatě negativně a žáci nemají vůbec vliv na jejich vymezení. Už z tohoto důvodu necítí tyto normy jako „své“ a často jsou ochotni je dodržovat jen proto, aby se vyhnuli sankcím. V této souvislosti je zajímavé, že ve většině západních učebnic pedagogické psychologie v kapitole o sociálních vztazích ve škole začíná téma disciplíny popisem vyjednávání s žáky nad normami chování. V případě, že normy chování jsou vyjednané a žáci se podíleli na jejich vytváření, je pro ně snazší se jimi také řídit, nejsou cizí, „zvnějšku“.

## 2.3 Výchovné působení prostřednictvím sociální skupiny

Učitel při svém působení na jednotlivého žáka vždy ovlivňuje celou třídu a naopak, pokud se zaměřuje na třídu, působí i na jednotlivé žáky. To je dobře známý a využívaný poznatek pedagogiky i pedagogické psychologie a týká se jak vyučování, ale i hodnocení, motivování žáků a pod. I zde samozřejmě působí vlivy sociální skupiny ve třídě, jak už jsme se o tom zmínili výše. V jednotlivých kapitolkách jsme se zabývali také možnostmi využití obecných znalostí dynamiky sociální skupiny a skupinové struktury v konkrétní třídě. Na tomto místě se proto k těmto tématům nebudeme vracet, ale zaměříme pozornost na možnosti výchovného působení s využitím zmíněných znalostí.

Výchovné působení může být zaměřeno na celou skupinu ve třídě, může se ale také týkat jenom jednoho člena této skupiny, vždy však působíme na celou třídu. Předpokladem je vždy sociálně psychologická diagnostika, o jejíž výsledky se opíráme (viz kapitola Metody).

Výchovné ovlivňování celé sociální skupiny třídy je na místě v případech, kdy se jedná o třídu nesoudržnou, konfliktní, ve které se utvořily navzájem nepřátelské podskupiny, případně se v ní vyskytuje šikana. V některých případech stačí dát žákům příležitost k otevřené diskusi o problémech třídy, kterou by však měl třídní učitel řídit, aby zamezil agresivitě a vzájemnému napadání. Pokud by učitel diskusi nezvládl, situace by se pravděpodobně ještě zhoršila. Podmínkou k podobné diskusi je, aby žáci měli k učiteli důvěru a aby byli schopni i v jeho přítomnosti hovořit otevřeně. V naší škole je atmosféra otevřenosti spíše vzácná a je proto zapotřebí počítat s tím, že jak žáci, tak učitelé se musí diskusi naučit. Posílení pozitivních sociálních vazeb ve třídě může ovlivnit učitel také organizací práce při vyučování, především větším důrazem na spolupráci mezi žáky (skupinové vyučování, projekty apod.) než na posilování soutěživosti.

V jiných případech je vhodné použít techniky sociálního výcviku, např. v podobě sociálně psychologických her, které učí žáky vzájemnému pochopení a schopnosti vyjádřit své pocity ve skupině (např. Hermochová 1994). Rovněž je možné použít k uvolnění atmosféry různé programy prevence sociální patologie. Závažnější je situace, kdy se ve třídě vyskytne šikana. V takových případech je nutné použít k tomuto účelu speciálně vytvořené programy (např. Kolář 1997), v

každém případě je vhodné (stejně jako v případě sociálně psychologického výcviku) obrátit se na odborníky – např. pedago-gicko-psychologickou poradnu.

Pokud je zapotřebí změnit atmosféru ve třídě celkově, případně ve prospěch jednoho žáka, je velmi vhodné spolupracovat se špičkou sociální skupiny. Protože jsou v ní žáci, kteří jsou zpravidla sociálně nejvyspělejší, nejvlivnější i nejoblíbenější, má sociální špička nejlepší možnost působit na své spolužáky. Navíc, pokud jde o pomoc okrajovému žákovi, učitel má poměrně malou možnost zasáhnout přímo. Pokud bude žáka doporučovat pozornosti spolužáků, je docela možné, že ho ostatní budou považovat za učitelova favorita a jeho izolace se jenom prohloubí. Naopak nepřímé působení za pomoci sociální špičky mění postoje celé skupiny prostřednictvím sociálních vazeb a jejího privilegovaného postavení.

Velmi obtížná je situace, kdy je sociální špička třídy nepřátelsky naladěná vůči škole jak vzhledem k učení, tak i chování. Pak je nutné přistoupit k poměrně složité práci na restrukturalci celé sociální skupiny ve třídě. Většinou je prvním krokem nalezení alternativní špičky, která se doposud nemohla prosadit. S těmito žáky pak pracujeme tak, aby získali větší jistotu a sebedůvěru. Zároveň s tím je nutné přijmout výchovná opatření, týkající se negativně působící špičky, aby její vliv na třídu byl oslaben. Protože konkrétní kroky je vždy nutno volit podle konkrétní situace ve třídě, není zde možné dávat nějaká podrobnější doporučení. Rovněž v tomto případě je velmi důležité, aby učitel postupoval ve spolupráci s psychologem. Podrobné informace o sociálně psychologické intervenci ve školní třídě je možno nalézt v Sociální psychologii II, Hrabal 1992 (vyjde znovu na podzim 2001 na UK).

## **2.4 Pracovní tým dospělých jako skupina**

Sociální skupina, vytvářená učitelským sborem a dalšími pracovníky školy je formální pracovní skupinou, což samozřejmě nevyklučuje vytváření neformálních přátelských vztahů uvnitř této skupiny. Podstatné je však to, že členy skupiny se stávají dospělí, kteří sem přicházejí proto, aby vykonávali svoji profesi, nikoliv proto, aby byli pohromadě s konkrétními dalšími jedinci. Celkový ráz vnitřního života skupiny je tedy určen cílem a účelem, pro který skupina vzniká. Pracovní skupiny většinou vykazují znaky organizace, ve které vznikly (kterou jsou zřizovány). Zároveň se ovšem každý z členů pracovního týmu podílí na životě skupiny svým specifickým individuálním přínosem. Ten závisí na jeho osobních charakteristikách, ale na druhou stranu je skupinou ovlivňován (viz výše).

Sociální vztahy v pracovní skupině učitelského sboru jsou ovlivňovány její formální strukturou, která vyplývá což v případě školy znamená, že jsou typicky hierarchicky uspořádány. Pracovní funkce určují sociální pozice a tím celou strukturu sociálních vztahů. V učitelském sboru působí ovšem také věk a zkušenost, typické je to, že mladí nastupující učitelé zřídka získají významnější sociální pozici, pokud je ve sboru převaha starších, zkušených učitelů. (To může mít ovšem negativní vliv na zavádění nových metod práce, kterým jsou mladší zpravidla nakloněni, zatímco starší se jim spíše brání. Zde bych chtěla poznamenat, že toto platí obecně a neznámá to, že v určitém konkrétním sboru tomu nemůže být jinak.)



Vzhledem k hierarchické podobě vztahů, které jsou pro školu typické, je mimořádně důležitá role vedoucích pracovníků školy, především ředitele. Ten svým působením a svými postoji velmi podstatně ovlivňuje sociální klima v učitelském sboru a zprostředkovává tak v celé škole (podrobněji k sociálnímu klimatu viz dále). Pozitivní atmosféra v učitelském sboru významně ovlivňuje pracovní nasazení učitelů, jejich individuální spokojenost s prací i ochotu k osobnímu rozvoji. Důležitý je styl řízení i způsoby komunikace mezi vedením skupiny i mezi jednotlivými členy. Tento styl je opět silně ovlivňován vedoucím (ředitelem) a jeho schopností navodit otevřenou atmosféru. Je samozřejmé, že kromě autority, která vyplývá z funkce, by měl být ředitel školy osobností s přirozenou autoritou.

Na straně jednotlivých učitelů - členů skupiny, je velice důležité, jaké jsou jejich postoje k práci i motivace k volbě učitelské profese. Učitel bude schopen dobře se začlenit do pracovního týmu, pokud se bude moci identifikovat s cíli, normami a hodnotami sboru, do kterého přichází. Musí mít zároveň jistotu, že je ostatními akceptován. Je rovněž výhodou, když učitel může s ostatními kolegy sdílet i profesionální hodnoty, jako např. pojetí vyučování. Pokud se skupina chová chladně, odmítavě až nepřátelsky, lze jen těžko očekávat úspěšnou adaptaci. Závisí to jak na něm (schopnost přijmout svou roli ve skupině), na ostatních učitelích (otevřenost, empatie, přátelskost) a ve velké míře na vedení celého sboru.

### 3 Sociální klima

3.1 Vymezení pojmu

3.2 Sociální klima školy

3.3 Sociální klima třídy

3.4 Sociální klima a pedagogické působení školy

Ze sociálně psychologického hlediska je pro život jednotlivých lidí důležité i sociální klima jejich sociálního prostředí. Sociální klima lze studovat na mnoha úrovních, od klimatu společnosti, regionu, města, velké instituce. Pro nás je však důležité zabývat se sociálním klimatem školy a třídy. Sociální klima ve škole má navíc důležité dopady na pedagogické působení školy, i proto je třeba mu věnovat pozornost.

#### 3.1 Vymezení pojmu

Jako **sociální klima** označujeme trvalejší sociálně-psychologické charakteristiky sociálního prostředí, které jsou pro toto prostředí typické. Jde o dlouhodobé, málo proměnlivé sociální jevy, které probíhají bez ohledu na okamžité situace. Sociální klima je utvářeno charakterem vztahů a interakcí mezi jedinci v sociálním prostředí a zároveň tyto vztahy a interakce ovlivňuje. To vysvětluje jeho dlouhodobost a relativní nezávislost na aktuální situaci.

Z psychologického hlediska se jedná vlastně o vnímání procesů, odehrávajícím se v sociálním prostředí a emocionální reakce na ně. Důležitá je právě tato subjektivní stránka, protože podstatné je to, jak sami účastníci klima prožívají, nikoliv to, jaké je „objektivně“. Subjektivní charakter sociálního klimatu ho přibližuje k postojům, protože do určité míry existuje jen ve vědomí jednotlivých

lidí. Přesto však ovlivňuje prožívání a chování jedinců, kteří v sociálním prostředí žijí.

## 3.2 Sociální klima školy

Sociální klima školy je vytvářeno jednak vztahy a interakcemi mezi učiteli navzájem, dále pak mezi učiteli a vedením školy a mezi učiteli a žáky. Dobré vztahy jsou důležité také mezi učitelským sborem a dalšími pedagogickými pracovníky – vychovateli z družiny, vedoucími kroužků mimoškolních aktivit. Záleží rovněž na podobě vztahů s ostatním personálem školy – hospodářkou, školníkem, kuchařkami, uklízečkami. Sociální klima školy je tím lepší, čím jsou tyto vztahy pozitivnější. Nelze samozřejmě předpokládat, že by nikdy nedocházelo ke konfliktům, důležité je však, jak jsou školou řešeny, jak otevřená je v ní komunikace. Pozitivní sociální klima zlepšuje pocit identifikace se školou a snižuje subjektivní pocit vysoké pracovní zátěže.

Nejdůležitějším faktorem, ovlivňující sociální klima školy je sociální systém školy. Již jsme zmínili důležitost vztahů a interakcí mezi učiteli a ostatními zaměstnanci školy. K dobré sociální atmosféře přispívají jasně vymezená pravidla chování a jasně vymezené pravomoci jednotlivých pracovníků. Svou roli hraje také ochota ke spolupráci a respekt mezi jednotlivými skupinami personálu, které se na chodu školy podílejí. V naší, převážně hierarchicky uspořádané škole je úlohou vedení, aby tento respekt ve vztazích podporovalo. Jednou z největších zátěží v pracovním prostředí je pocit, že moje práce není uznávána, že se mi nedostává podpory ze strany vedení a ostatních pracovníků.

Určujícími pro klima školy jsou však vztahy mezi učiteli, případně i mezi učiteli a vedením školy. Sociální klima v učitelském sboru má přímý dopad na sociální klima v jednotlivých třídách a tím působí na pedagogickou práci a její úspěšnost (viz dále). Proto by vedení školy mělo věnovat sociálnímu klimatu učitelského sboru mimořádnou pozornost a mělo by je pozitivně ovlivňovat. (K diagnostice sociálního klimatu učitelského sboru viz příloha IV.)

Příjemnost a funkčnost prostředí v němž žijeme je velice důležité pro naši psychickou pohodu a jsme-li dobře naladěni, je menší pravděpodobnost napětí v sociálních vztazích. Jsou-li přehledně uspořádány prostory, jsou-li jasně vymezeny jejich funkce, je menší příležitost ke vzniku konfliktů mezi lidmi, kteří v nich pracují. Sociální klima školy je proto ovlivňováno i dalšími aspekty:

- **Fyzické prostředí**
  - celkové uspořádání a velikost budovy,
  - prostornost chodeb,
  - umístění a velikost jídelny,
  - hřiště, dvůr,
  - dostupnost všech prostor,
  - vybavenost školy.
- **Uspořádanost prostředí**
  - vzhled a úprava budovy a všech prostorů školy, výzdoba,
  - příjemnost školního prostředí,
  - hlučnost v jídelně i v celé škole,
  - funkčnost všech prostorů a vybavení.

Pro klima ve škole jsou důležité také vztahy školy s okolním prostředím, především s rodiči žáků. Roli zde hrají prestiž školy, její autorita v okolí, způsob komunikace s rodiči. Kromě toho existují další instituce, které mohou klima školy ovlivnit. Jedná se o instituce přímo se školou spojené (školské úřady), ale i instituce, které jsou zainteresovány na škole a její úspěšnosti. Může se jednat o místní zastupitelství, podniky v místě školy, místní muzeum, knihovna apod. Jejich pomoc a zájem o školu posilují u pracovníků školy pocit významnosti jejich práce, posilují také prestiž školy hlavně u rodičů a žáků. Znamená to ovšem, že škola by měla být otevřená svému okolí a podobnou spolupráci iniciovat. Na druhé straně ovšem mohou z otevřenosti školy vyplývat i pokusy školu ovlivnit, ne vždy v souladu s jejími pedagogickými a výchovnými cíli, je tedy na vedení školy, aby dokázalo udržet vnější vlivy na optimální úrovni.

### 3.3. Sociální klima třídy

Sociální klima je charakteristické a typické i pro konkrétní třídy. Klima třídy má vliv na utváření vzájemných vztahů mezi žáky a zároveň je vzájemnými vztahy žáků vytvářeno. Vytváří se po mnoho měsíců i let po dobu trvání třídy. Je samozřejmě ovlivňováno celkovým klimatem školy, jak už bylo zmíněno výše učitelé přenášejí klima ze sborovny do tříd. Dále působí učitel(é) svým výchovným i pedagogickým stylem a vztahem k žákům.

Sociální klima ve třídě je závislé na situaci v sociální skupině třídy. Mnohé z toho, co bylo řečeno o sociální skupině ve třídě lze chápat také jako faktory, které sociální klima třídy ovlivňují (struktura skupiny, složení sociální špičky, cíle skupiny, soudržnost skupiny apod.). Pro žáky je nejdůležitějším aspektem dobrého sociálního klimatu legrace ve třídě. Často také vyjadřují přání, aby mohli mít svou třídu rádi. V závislosti na věku pak žáci ZŠ jako nejdůležitější hodnotí vztahy ve třídě, zatímco na SŠ je jejich významnost vnímána jako méně důležitá (viz specifika sociálních vztahů ve třídě v závislosti na věku v kapitole 2.1 Školní třída jako sociální skupina).

Působí rovněž velikost třídy - v menších třídách bývá klima pozitivnější. V chápání kvality sociálního klimatu ve třídě se liší chlapci a děvčata především tím, že chlapci většinou vnímají třídu jako soudržnější než děvčata. Je to dáno typem sociálních vztahů, které dívky preferují (viz kapitola 2.1 Školní třída jako sociální skupina). Chlapci rovněž nevnímají různé rvačky a konflikty (třenic) jako závažné, zatímco dívky v téže třídě shledávají jejich větší významnost a frekvenci. Dívky naopak bývají ve třídě spokojenější, lépe rozumějí pravidlům, adaptují se lépe než chlapci. Dalo by se říci, že pro dívky je škola přijatelnější a méně stresující, proto vnímají klima třídy pozitivněji než chlapci (kromě třenic).

Na vytváření sociálního klimatu třídy se rovněž podílejí učitel nebo učitelé – převážně hodnocením třídy, vyjádřeném leckdy nevědomě nonverbálními reakcemi či hodnotícími poznámkami. Důležité je to, jak je třída učiteli a žáky z ostatních tříd vnímána, třída, která je považována za problémovou se většinou tomuto hodnocení přizpůsobuje. Pokud chce učitel ovlivnit klima třídy pozitivně, musí znát situaci ve třídě. K měření sociálního klimatu třídy lze použít dotazníku, který je uveden v příloze III. Zjištěná data pak mohou sloužit jako základ diskuse s žáky, která může vyústit v konkrétní řešení. Rovněž se lze inspirovat tím, co bylo řečeno v kapitole

2.3. Výchovné působení prostřednictvím sociální skupiny, protože každá práce se skupinou zároveň ovlivňuje sociální klima této skupiny.

Podobně jako u klimatu školy, i na sociální klima ve třídě působí další faktory:

- **Fyzické prostředí třídy**
  - velikost třídy, osvětlení,
  - umístění třídy v rámci školy, dostupnost dalších,
  - školních prostor.
- **Uspořádanost prostředí třídy**
  - úprava třídy, výzdoba (pozitivně působí, pokud ji mohou žáci sami ovlivnit),
  - příjemnost třídy,
  - vybavenost třídy,
  - dostupnost a funkčnost vybavení.

Podrobnější informace a přehled metod, zjišťující sociální klima ve třídě lze nalézt v publikaci Mareše a Křivohlavého Komunikace ve škole, Brno 1995.

### 3.4 Sociální klima a pedagogické působení školy

Jak jsme viděli už v souvislosti se sociální skupinou ve třídě, proškolní nebo protiškolní zaměření skupiny hraje velkou roli v úspěšnosti pedagogického působení školy jako celku i každého učitele. Častou příčinou toho, že učitel do jedné třídy chodí rád učit – „jde to tam samo“ – a do jiné nastupuje obvykle s určitým sebezapřením, je sociální klima, které, jak jsme viděli, je situací ve třídní sociální skupině ovlivněno. Dalo by se tedy předpokládat, že tvůrci klimatu třídy jsou žáci sami a učitel se tomu musí pouze přizpůsobit. Není to samozřejmě pravda a v počátcích zkoumání sociálního klimatu ve škole byl naopak za výhradního tvůrce sociálního klimatu považován učitel (jeho momentální rozpoložení a psychické vlastnosti).

V současné době víme, že na vytváření sociálního klimatu školy i třídy se podílí řada faktorů a žádný z nich není výlučný. Protože jsme se jednotlivým faktorům věnovali podrobněji výš, zde se zaměříme na otázky souvislosti pedagogické činnosti učitele a sociálního klimatu. Podstatné je to, že sociální klima je vytvářeno především interakcemi a sociálními vztahy a ty jsou naopak klimatem ovlivňovány. Platí to samozřejmě i o vztazích a interakcích mezi učitelem a žáky.

Ze strany školy a učitele působí podstatně očekávání ve vztahu k učení a chování žáků. V situaci, zmíněné výše, tj. když učitel konstatuje, že v některé třídě se mu pracuje s žáky lépe než v jiné, může to významně ovlivnit jeho vztah ke třídě a tím také jeho přístup k výuce. Očekává-li učitel, že žáci nebudou spolupracovat, nebudou chápat, nebudou ukázněni, svým chováním, především neverbálním, dává své očekávání najevo, což ovlivňuje zase žáky, jejich přístup k učení a jejich chování vůči učiteli. Tyto poznatky jsou dobře známy z pedagogické psychologie, souvisejí však také s vytvářením sociálního klimatu ve třídě.

Učitel tedy ovlivňuje sociální klima ve třídě svým vlastním postojem k ní. Závisí to samozřejmě i na jeho osobnosti, pro žáky je důležitá spolehlivost učitele a odborná kompetence, nezapomínejme také na žáky tolik oceňovaný humor. Pro nás jsou však důležité především profesionální kompetence učitele a výchovný a

výukový styl, který uplatňuje. Má-li být jeho působení pozitivní, musí být pozitivní i vztahy k žákům. Nejlépe působí otevřený přístup a demokratické vedení třídy, které v žácích zvyšuje pocit vlastní kompetence a zainteresovanost na školní práci. Zaujetí učitele pro pedagogickou práci i vlastní obor se přenáší na žáky a zvyšuje tak jejich úspěšnost.

Dalo by tedy shrnout, že to, co považujeme za podstatné v pedagogic-kém působení učitele, tj. angažovanost pro práci a vůči dětem, pružnost a tvořivost při hledání nových postupů a řešení nastalých situací, zároveň pozitivně ovlivňuje sociální klima ve třídě. Tím je zpětně pozitivně ovlivňována učitelova práce. Důležité tedy je, aby se tato kruhová závislost rozvíjela v pozitivním a ne negativním směru. Zde bych chtěla znovu připomenout význam klimatu v učitelském sboru, jeho ochota zkvalitňovat svoji práci a důležitý vliv, který na toto klima má vedení školy.

## **4 Vztah učitel - žák**

### **4.1 Percepčně postojové zaměření učitele**

#### **4.2 Atribuční procesy**

Jak se žák ve škole cítí a jak je úspěšný, do značné míry závisí na tom, jaký vztah k němu má učitel. Pedagogika a pedagogická psychologie se zabývají nejrůznějšími aspekty vztahu učitele a žáka, důraz je však kladen na výchovný a vzdělávací obsah tohoto vztahu. V této části textu se budeme vztahem učitele a žáka zabývat rovněž, ovšem pouze jeho sociálně psychologických aspektů. Všimneme si proto na čem je vztah učitele a žáka založen (percepčně postojové zaměření učitele), jak to ovlivňuje hodnocení a jakým mechanismem působí učitelovo hodnocení na žáka (atribuční procesy). Povšimneme si také problémů, které v této oblasti mohou vznikat.

### **4.1 Percepčně postojové zaměření učitele**

Ze sociálně psychologického hlediska je vztah mezi učitelem a žákem jednou specifickou podobou sociálního vztahu. Proto pro něj platí poznatky, které o sociálních vztazích a interakcích sociální psychologie má. V pojmu percepčně postojového zaměření učitele bereme v úvahu jednak působení sociální percepce, dále pak proces vytváření postojů. Víme, že v kontaktu s druhými lidmi je aktualizována sociální percepce, která nám umožňuje rychle si utvořit představu o tom, s kým se setkáváme. Tato představa potom ovlivňuje naše chování k němu, vymezuje vzájemné interakce a tím determinuje jeho projevy, výkony a pocity. V další interakci s tímto jedincem si pak k němu vytváříme postoj na základě představy, utvořené v sociální percepci.

V souvislosti se vztahem učitele a žáka si tedy klademe otázku, proč si učitel vytváří o žákovi určitou představu, jaké vlivy na něj působí a dále pak jaký postoj k žákovi z toho vyplývá a jaké má důsledky. Učitel si v kontaktu se žáky vytváří představu o tom, co od nich může očekávat. Protože nemá vždy informace o žákovi k dispozici (zvláště na začátku školní docházky nebo školního roku s novou třídou), vychází při vytváření své představy především z dojmu, jakým na něj dítě

působí. **Percepčně postojové zaměření učitele** tedy znamená, že si učitel na základě vnímání vytváří k žákovi postoj, který pak ovlivňuje jeho chování k tomuto žákovi.

Jednou vzniklý obraz žáka se upevňuje a posiluje, protože učitel svým chováním vymezuje žákovi hranice jeho možností. Žák totiž v tomto vztahu není pasivní. Velmi rychle vycítí, co si o něm učitel myslí, jak ho posuzuje, co od něj očekává a tomu přizpůsobuje své chování. Chování učitele vyvolává tedy u žáka příslušnou odezvu a tím se posiluje učitelův původní dojem. Jednou vzniklý obraz žáka tedy působí jako regulátor interakcí, které původní obraz žáka potvrzují a posilují.

Specifičnost sociálního vztahu učitele a žáka je především ovlivněn tím, že zde jsou jasně vymezené role a formální rámec tohoto vztahu. Pro učitele je ve vztahu k žákovi podstatný zorný úhel výchovně vzdělávacích cílů a úkolů, které vyplývají z jeho role. Vztah k žákovi tedy není osobní, i když samozřejmě působí i dojem, který žák v učiteli vyvolává. Ovšem i tento dojem je zvažován z hlediska profesionálního zadání učitele. Žák může například být učiteli osobně sympatický jako dítě, jako žáka ho však může považovat za problémového. Před učitelem tak stojí velmi obtížný úkol nenechat proniknout osobní sympatie či antipatie do svého vztahu k žákovi. Zde je na místě poznamenat, že ne vždy se to zdaří, zvláště v případě, kdy si učitel tohoto pronikání není vědom (viz výše zmíněné problémy v sociální percepci).

Percepčně postojové zaměření učitele k žákovi tedy

- tvoří ustálený vjem žáka (jeho vlastností, schopností, výkonů apod.), což je velmi složitý ustálený konstrukt, založený na sociální percepci žáka;
- je ovlivňováno učitelovými úkoly ve výchovně vzdělávacím procesu i jeho požadavky a očekáváními;
- je ovlivňováno i osobními potřebami učitele (závisí především na jeho motivaci k učitelské profesi – co od ní očekává);
- vjem žáka psychologicky reguluje projevy vztahu učitele k žákovi, vymezuje možnosti žáka;
- vztahuje se nejen k jednotlivému žákovi, ale i k celým třídám.

Vzhledem k tomu, co víme o chybách sociální percepcie není překvapivé, že představa učitele o žákovi nemusí být reálným odrazem žakových schopností a vlastností. Navíc nemusí být ani výsledkem konkrétních projevů žáka, ale spíše interpretace těchto projevů učitelem. Výslednou představu mohou ovlivnit také předchozí informace o žákovi. Řada výzkumů, zkoumajících tzv. Pygmalion efekt prokázala, že školní výkon žáka je více ovlivňován učitelovým očekáváním než jeho předpokládanými dispozicemi a schopnostmi. To jenom zdůrazňuje důležitost velké obezřetnosti při vytváření představy o žákovi učitelem.

Výzkumy byly zjištěny tzv. klíčové podněty, které na učitele ve vztahu k žákovi zvláště působí. Znaky, které u učitele vyvolávají pozitivní vztah k žákovi jsou:

- dětský vzhled žáka (znaky mláděte aktivují vrozené pečovací chování ze strany dospělého);
- brýle (navozují iluzi inteligence);

- charakteristika mluvy, zvláště dobrá slovní zásoba;
- zdvořilé chování;
- posilující chování žáka – obdiv, respekt k učiteli;
- oblečení – čisté, ale ne nápadné, drahé či příliš módní;
- příslušnost k určité sociální vrstvě (např. rodiče vysokoškoláci, podnikatelé);
- přesné plnění úkolů, nošení pomůcek, upravené sešity, pilnost (pro učitele zpravidla nejdůležitější vlastnost);
- příslušnost k majoritní populaci.

Osobní sympatie k žákovi, vyvolané klíčovými podněty či osobními preferencemi učitele ovlivňují hodnocení žáka. Působí zde výše zmíněný efekt mírnosti a shovívavosti, který sice nemění pořadí žáků v hodnocení, ale zvyšuje rozdíly mezi nimi. U žáka to vyvolává odezvu (viz dále atribuční procesy) a tím se původní dojem učitele posiluje.

Důležité tedy je, že představa učitele o žákovi není jen odrazem schopností žáka, ale že sem vstupují i předchozí zkušenosti učitele a často i nepřiznané předsudky. Dobrý učitel by si měl být vědom toho, že jeho chování k žákovi může být ovlivněno mnoha faktory, které přímo nesouvisí s konkrétními projevy žáka a měl by proto svůj postoj k žákovi kontrolovat. Postoje, které si učitel vytváří k žákovi jsou ovlivněny především jeho aktuální percepcí žáka, působí však také řada předem existujících schémat, předsudků a stereotypů. Celkově je možno říci, že důležitá je učitelova schopnost vnímat v sociální percepci, jeho vlastní potřeby a sebehodnocení, ctižádost či úzkostnost. Učitel se ve vztahu k žákovi nemůže zbavit svých lidských charakteristik, musí však být schopen sebekontroly.

## 4.2 Atribuční procesy

Na sociální percepci navazují atribuční procesy, kterými přisuzujeme konkrétní příčiny chování lidí. Protože se jedná o velmi rozsáhlou tematiku, budeme se jí věnovat v této kapitole především ve vztahu ke škole.

V interakci mezi lidmi můžeme pozorovat pouze jejich chování a výsledky, které přináší. S tím se však nespokojujeme, chceme rovněž vědět, proč se lidé chovají tak, jak se chovají. Základem je potřeba člověka rozumět světu (vrozené psychologické potřeby bezpečí – předvídatelnost světa a potřeby smyslu). Naše myšlení je příčinné, u každého jevu hledáme příčinu, která ho způsobila. To znamená, že chápeme-li příčiny chování lidí, můžeme soudit, je-li stabilní a tudíž předvídatelné a přizpůsobit tomu naše reakce. Jedná se o to, že máme tendenci každé chování druhého člověka interpretovat podle toho, jaké mu připisujeme příčiny.

Termín atribuce vyjadřuje proces, v němž pozorovatel chování druhého člověka připisuje určité příčiny. Podle zakladatele atribuční teorie Fritze Heidera se každý člověk snaží dosáhnout stabilní, smysluplné představy o druhém člověku. Termín **kauzální atribuce** znamená tedy doslova připisování příčin chování, pozorovaného u druhého člověka. Většinou však děláme pouhé odhady, tedy překračujeme to, co skutečně pozorujeme. Často se při tom opíráme o závěry vyvozené ze sociální percepce (včetně chyb), případně o již vytvořené postoje (včetně předsudků a stereotypů). Na vědomé úrovni jistě pozorovatel zkoumá své okolí, sbírá informace a je přesvědčen o tom, že pozorované chování a jeho příčiny

interpretuje racionálním způsobem. Ve skutečnosti však často podléhá předpojatosti, mylně interpretuje pozorované či vyvozuje mylné závěry.

U kauzálních atribucí můžeme rozeznávat řadu dimenzí, pro nás jsou zde však důležité dvě základní:

- umístění příčiny - vnější, vycházející ze situace (proto též situační)
  - vnitřní, vycházející z vnitřních charakteristik jedince (proto též dispoziční)
- stabilita příčiny - stálá, předvídatelné chování či výkon
  - nestálá, náhodná, nepředvídatelné chování či výkon

Vztah těchto dvou dimenzí kauzálních atribucí vyjadřuje kombinaci, která je nazývána „základním atribučním omylem“. Vnitřní příčiny nějakého chování považujeme za stálé charakteristiky, vlastnosti daného člověka, zatímco vnější příčiny považujeme za nestálé a náhodné, přičemž máme tendenci nadhodnocovat vnitřní (a tedy stálé) příčiny a podhodnocovat vnější (tedy náhodné, situační). Pokud učitel připisuje např. dobré výsledky žáka ve školní práci jeho inteligenci (vnitřní, dispoziční příčina), bude mít tendenci případné selhání žáka připisovat náhodě či jiným vnějším vlivům (únava, osobní problémy). Naopak v případě, kdy žáka považuje za méně schopného (vnitřní, dispoziční příčina), bude přesvědčen o tom, že případný dobrý výkon tohoto žáka je spíše náhodný (vnější příčina).

Příčiny chování nepřipisujeme pouze druhým lidem (pak se jedná o heteroatribuce), ale i sami sobě (autoatribuce). Ve školním prostředí se nejčastěji jedná o připisování příčin školního úspěšného či neúspěšného výkonu. Žák přejímá prostřednictvím hodnocení učitelův názor na příčiny vlastních školních výsledků. Učitelovy atribuce, tj. to, jaké příčiny připisuje žakovým školním výsledkům se tak stávají žakovými vlastními atribucemi, podle nich už předem očekává, jestli dosáhne dobrého či špatného výsledku (a pak ho také dosahuje).

Problémem v tomto procesu je to, že učitelovo přesvědčení o tom, jaké jsou příčiny žakových školních výsledků, nemusí odpovídat jeho skutečným schopnostem, do značné míry mohou být ovlivněny výše zmíněnými postoji učitele k žákovi. Ty ovšem, jak jsme viděli, jsou ovlivněny řadou různých faktorů a jenom některé z nich souvisí s žakovými předpoklady pro školní práci. Navíc má učitel často tendenci připisovat dobré žakovy výkony především svému působení, zatímco neúspěch připisuje žákovi.

Ve vztahu k výkonu rozlišujeme dva typy kauzálních atribucí:

- **Ofenzivní (šťastné) atribuce**
  - úspěch je připisován stálým a vnitřním příčinám,
  - neúspěch je připisován vnějším, náhodným příčinám.
- **Defenzivní (nešťastné) atribuce**
  - úspěch je připisován vnějším a náhodným příčinám,
  - neúspěch je připisován vnitřním, stálým příčinám.

Vytvořené a přejaté kauzální autoatribuce ovlivňují naši interpretaci našich výkonů, úspěchů a neúspěchů. I když se začínají tvořit už v rodině, škola svým důrazem na hodnocení formuje jedince velice významně právě v oblasti výkonové. Autoatribuce souvisejí rovněž s motivací (zvláště v oblasti výkonových potřeb) a



stávají se součástí našeho sebepojetí. Můžeme tak říci, že v této oblasti škola významně zasahuje do formování osobnosti žáka.

Učitel může žákovi pomoci získat přesvědčení, že je schopný a úspěšný, protože atribuce jsou naučené a lze je tedy přeučit. Vyžaduje to, aby učitel přistupoval k žákovi bez předsudků a předem vytvořených představ, aby byl tomu ochoten věnovat úsilí a měl dostatek trpělivosti. Žák, který důvěřuje vlastním schopnostem, je schopen překonávat přechodné problémy, nachází potěšení ve školní práci a tím si vytváří dobrý základ do budoucího života.

Podrobnější informace o atribučních procesech lze najít v publikaci Výrosta a Slaměníka: Sociální psychologie, Praha ISV, 1997. Kauzálními atribucemi ve škole se zabývá Helus v Sociální psychologii pro učitele I., Praha PedF UK, 1992.

## **5 Komunikace ve škole**

### **5.1 Povaha a formy lidské komunikace**

#### **5.1.1 Řeč a verbální komunikace**

#### **5.1.2 Nonverbální komunikace**

### **5.2 Sociální vlivy v komunikaci**

### **5.3 Komunikace školy s odborníky**

Základní složkou mezilidské interakce je komunikace a většina interakcí, které ve škole probíhají, mají podobu komunikace. Pro učitele je proto mimořádně důležité vyhnout se nedorozuměním v komunikaci se žáky, kolegy i rodiči. V této kapitole se budeme zabývat komunikací obecně – vymezením její povahy a verbální i neverbální komunikací. Pro komunikaci ve školním prostředí je dále důležitá rovněž informace o sociálních vlivech v komunikaci, tj. jak se mění komunikace v závislosti na tom, s kým komunikujeme.

## **5.1 Povaha a formy lidské komunikace**

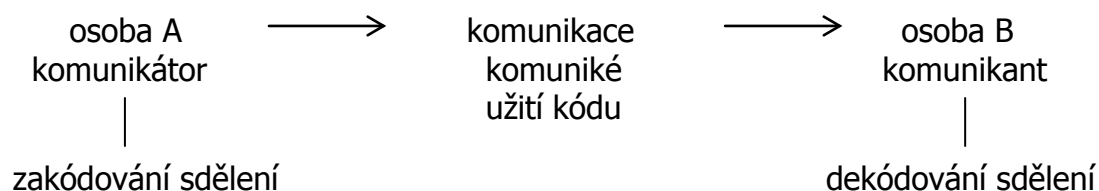
Komunikace mezi lidmi je proces, ve kterém si lidé navzájem předávají informace o svých myšlenkách, názorech a pocitech. Jedná se o sdělování určitých významů v průběhu přímého nebo nepřímého sociálního kontaktu. Významy jsou vyjadřovány prostřednictvím symbolů (např. slov, gest atd.), což jsou v podstatě náhodné formy, které užíváme pro označení pocitů, myšlenek, záměrů apod. Symboly je představují v podobě, která je zachytitelná našimi smysly.

Protože se jedná o výměnu významů mezi komunikujícími, základním předpokladem komunikace je konsensus o sdělovaných významech, to znamená, že obsah symbolů musí být sociálně sdílen. Z toho vyplývá, že porozumění komunikaci je závislé na kultuře, ve které konsensus o významech vzniká a kterou tedy komunikující musí alespoň v základní míře sdílet. Později se budeme věnovat formám komunikace, zde je nutno poznamenat, že tento konsensus se týká nejen verbální komunikace (jazyk), ale ve velké míře i komunikace neverbální (např. význam gest, prostorová blízkost).

Strukturu komunikace lze vyjádřit obecně, bez ohledu na sdělované významy. Vždy se jedná o vytvoření komunikačního kanálu alespoň mezi dvěma osobami (může jich být samozřejmě i více), kterým přecházejí obsahy od jedné

osoby (komunikátor) směrem k druhé (komunikant). Obsah v tomto schématu označujeme jako komuniké - o tom, co lze sdělovat jsme hovořili již výše.

### SCHÉMA KOMUNIKAČNÍHO KANÁLU



Komunikátorem je vždy osoba, která vysílá komuniké, komunikantem je osoba, která ho přijímá. V dialogu se pochopitelně tyto role neustále mění, takže z komunikátora se stává komunikant a naopak. Tato výměna je pro potvrzení srozumitelnosti komuniké velmi důležitá, protože poskytuje zpětnou vazbu o pochopení sdělované informace druhou stranou (na to by měl myslet zvláště učitel při výkladu látky žákům). Záleží také na tom, zda se jedná o komunikaci přímou – v sociální interakci, kde je možno získávat zpětnou vazbu okamžitě, nebo o komunikaci nepřímou (např. korespondence).

Kódování a dekódování obsahu je vázáno na již zmíněné kulturně podmíněné konvence o symbolech a významech, které jsou jimi vyjadřovány. Lze tedy říci, že obsah, který je součástí psychiky jedince (tedy osobní a bez vyjádření nezachytitelný), převádí komunikátor zakódováním do sociálně dohodnuté podoby, aby mohla být dekódována komunikantem. Do předávání obsahu však vstupuje řada dalších prvků, které svou povahou nejsou komunikační, ale které mohou dorozumění komplikovat nebo obsah zkreslovat i když obě strany používají stejné symboly. Říkáme pak, že v komunikaci dochází k šumům. Ty mohou mít příčiny na straně komunikátora i komunika-kanta, mohou rovněž pocházet z okolního prostředí (fyzikální prostředí, sociální situace).

Na straně komunikátora je utváření informace (obsahu komuniké) závislé na:

- jeho psychickém stavu,
- schopnosti vyjádření vnitřního psychického obsahu,
- sdělitelnosti tohoto obsahu (např. emoce),
- způsobu vyjádření (např. srozumitelnost),
- použití symbolů s osobním významem,
- doprovodu neverbálními prvky.

Porozumění informaci (obsahu komuniké) u komunikanta závisí na:

- jeho psychickém stavu,
- vztahu ke komunikátorovi,
- úrovni přijetí (např. nedoslýchavost),
- interpretaci významu (zvláště vlivem neverbálních prvků),
- schopnosti porozumět sdělovanému,
- vlivu osobních významů symbolů,
- soustředění.

Vezmeme-li v úvahu všechny tyto faktory, ovlivňující porozumění sdělované informaci, je celkem zřejmé, že obsahy vysílané a přijímané se nemusí zcela krýt.

Navíc dochází k tomu (podobně jako v případě vnímání), že za nezachycenou nebo nepochopenou část komuniké dosazuje komunikant své vlastní významy, což zprávu ještě dále zkresluje. Obě strany mohou být přesvědčeny, že sdělení správně vyslaly a pochopily, každá však do ní vkládá něco jiného (stačí si uvědomit, kolik problémů vzniká např. při uzavírání různých smluv, které nakonec každá ze stran interpretuje jinak). V průběhu komunikace tedy dochází k úbytku informací a zkreslování původního významu, se kterým musíme počítat a snažit se mu předcházet již během komunikace (opakování, ověření srozumitelnosti apod.).

## Závěry pro pedagogickou praxi

Jak už bylo řečeno, většina interakcí, probíhajících ve škole, má podobu komunikace. Navíc jde o komunikaci velmi významnou, protože naplňuje vzdělávací cíl školy - předávání informací, poznatků, vědomostí v takové formě, která je žákovi srozumitelná a se kterou může dále pracovat. Komunikace v pedagogické situaci by měla formovat rovněž osobnost žáka, působit na něj výchovně, to znamená, že žák by měl dostávat jejím prostřednictvím zřetelnou zpětnou vazbu o svých výkonech i chování. Komunikace umožňuje přenos zkušeností, aby však tomu tak bylo musí učitel dbát na její kvalitu. Učitel by měl v komunikaci k žákovi i od žáka stále sledovat, jestli jeho sdělení bylo správně pochopeno, používat různé způsoby předávání informací a ověřovat, jestli nedochází k šumům.

### 5.1.1 Řeč a verbální komunikace

Verbální komunikace je formou komunikace, která probíhá za pomoci řeči a slov. Jde o komunikaci symbolickou, která používá verbální prostředky jako symboly pro vyjádření a předání významů. Mluvená a psaná řeč je specificky lidskou formou komunikace, jde o sociálně získaný systém zvukových a grafických vzorců, které jsou vázány na kulturně sdílené významy. Verbální komunikace je tedy vázána na kulturu, protože je výhradně závislá na jazyce, který je ke komunikaci používán.

#### U verbálních obsahů rozlišujeme:

- **smysl** – individuální chápání slova, závislé na kontextu osobní historie jedince, jeho prožitcích, představách a postojích, je jím ovlivněna interpretace verbálních sdělení; jde o **konotativní** funkci slova, která vyjadřuje vnitřní stav jedince, jeho zkušenost a vztah k označovanému, obsahuje rovněž hodnocení;
- **význam** – slovníková definice slova, kulturně sdílená; jedná se o **denotativní** funkci slova, má objektivní popisný charakter, slova zastupují konkrétní realitu.

Volbou slov tedy komunikátor mimoděk prozrazuje svůj vztah ke sdělovanému obsahu i když se snaží působit objektivně. Pozorný posluchač může tak odhalit ve verbálním sdělení více, než měl sdělující v úmyslu. Freud navíc upozorňuje na nechtěné sdělování v podobě přereknutí (Freud 1996).

Bylo řečeno, že komunikace je součástí interakce, ne vždy to však platí, zvláště v případě verbální komunikace. Součástí interakce je komunikace v tom případě, že se lidé setkávají přímo, tváří v tvář. Z povahy verbální komunikace však vyplývá, že k setkání nemusí dojít a přesto komunikace může proběhnout. Jedná se pak o komunikaci nepřímou, především v psané formě. Písemné záznamy,

knihy, literatura nám umožňují přijímat sdělení autorů, kteří už dávno nemusí být naživu, se kterými se nikdy nesečkáme nebo se kterými bychom by se nebyli schopni porozumět (překladová literatura). Vytvoření písemné formy verbální komunikace mimořádně obohatilo lidskou společnost, protože umožňuje přístup k znalostem, vědomostem a zkušenostem celých generací, které se nám takto stávají dostupnými. I zde je však třeba mít na mysli, že četba (ať odborné či krásné literatury) je především interpretace, tj. to, co bylo výše řečeno o faktorech, které ovlivňují porozumění sdělovanému, platí v plné míře i při přijímání sdělení písemného.

Z nepřímých forem verbální komunikace lze zmínit ještě rozhlas a televizi (i když zde jsou přítomny i prvky neverbální – viz dále). Za nepřímou ji považujeme nejen proto, že komunikátor není v přímém kontaktu s komunikantem, ale především proto, že adresát komunikace je anonymní, je definován spíše představou komunikujícího o tom, ke komu se obrací (viz např. projevy politiků, zvláště předvolební).

V určitém smyslu lze říci, že verbálně komunikovat můžeme pouze o věcech (reálných či abstraktních), která mají jména. Pokud nemáme pro nějaký jev či duševní stav název, nejsme schopni ho vyjádřit, ale velmi často ho ani nevnímáme. Jazyk totiž zachycuje na jedné straně složitý systém referencí a kontextů, ve kterých jsou jednotlivá slova vázána (viz výše myšlenkové mapy), na druhé straně však jazyk kultury, ve které vyrůstáme, formuje naše myšlení i vnímání a interpretaci reality (více k danému tématu lze nalézt v učebnicích obecné psychologie). To znamená, že verbálně komunikované skutečnosti nezávisí pouze na tom, co se snažíme sdělit, ale na celém systému vztahů, do kterého je používaný výraz začleněn a který je v rámci naší kultury sdílen. Tím můžeme vysvětlit obtíž, se kterými se setkáváme při snaze doslovně přeložit nějaký text z jednoho jazyka do druhého. Převědeme-li pouze slova, text se může stát fakticky nesrozumitelným (porovnejme např. odpověď na poděkování: v češtině „není zač“ nebo „prosím“, v americké angličtině „you are welcome“, doslova „jste vítán“).

Problémy, které se vyjevují při setkání dvou rozdílných jazykových systémů nám mohou pomoci uvědomit si, že k podobným setkáním (a problémům) může docházet i v rámci sdíleného jazyka, který však existuje v řadě odlišných variant. Hovořili jsme o významech, sdílených kulturou, jako podmínce komunikace. Ve skutečnosti nejen kultura v širokém slova smyslu, ale každá subkultura až k jednotlivým sociálním skupinám si vytváří svůj, do určité míry specifický slovník, ale především specifický systém vzájemně provázaných významů a asociací. Tatáž slova, tytéž výrazy mohou mít zcela odlišný význam v různých skupinách. Čím je skupina izolovanější od ostatní společnosti, nebo čím více se chce záměrně odlišit, tím specifičtější prostředky verbální komunikace vytváří (příkladem může být slang kriminálních skupin, záměrně vytvářený pro utajení významu sdělení, na druhou stranu může stejně působit rozhovor např. počítačových odborníků). Tyto specifické způsoby verbální komunikace je třeba brát v úvahu ne proto, že bychom se jim museli přizpůsobovat, ale protože mohou způsobovat šumy v komunikaci, nedorozumění, nepochopení.

## **Závěry pro pedagogickou praxi**

Když učitel naslouchá konverzaci mezi žáky, může se mu snadno stát, že nerozumí, o čem hovoří. Stejně se může stát, že verbální sdělení učitele je žákům nesrozumitelné, pokud nerozumí ani výrazům, ani myšlenkovému rámci, ve kterém jsou výrazy ukotveny. Lze pouze připomenout výše zmíněnou potřebu toho, aby učitel věnoval mimořádnou pozornost tomu, co, ale hlavně jakým způsobem sděluje.

Druhým důsledkem toho, co bylo řečeno výše o souvislosti jazyka a myšlení je to, že žák používá pro své vlastní sdělování k učiteli i pro interpretaci sděleného ze strany učitele jazykový kód, kterému se naučil v rodině. Z toho může na straně žáka vyplývat nepochopení tomu, co se ve škole děje, co mu učitel říká a co po něm chce. Žák, přicházející z rodiny, kde není zvykem klást otázky, vyjadřovat pochybnosti a hypotetické soudy, není schopen podobné výrazy ve sdělení učitele vůbec rozpoznat, tím méně na ně reagovat. Na druhé straně takový žák působí na učitele jako žák neschopný, zanedbaný či dokonce líný. Z toho pak učitel snadno vyvozuje soud o kategorii, do které žáka zařadit (viz výše kapitoly o sociální percepci a atribučních procesech).

### **5.1.2 Nonverbální komunikace**

Nonverbální (neverbální) komunikace, jak říká už její název, je komunikace, která používá ke sdělování významů jiných, než verbálních prostředků. Obsahem neverbální komunikace jsou nejčastěji emoce i když neverbálně lze vyjádřit i jiný obsah (např. souhlas či nesouhlas). Základem porozumění neverbálnímu sdělení je schopnost člověka rozpoznávat výrazy či gesta jako znaky určitých vnitřních stavů. Některé výrazy chápeme zřejmě na základě vrozených mechanismů, protože jejich význam je chápán bez ohledu na kulturu – to se týká především smíchu, hněvu a údivu. Rovněž studium některých stavů po úrazech hlavy prokazuje vrozený základ identifikace nonverbálních projevů. Jedná se především o poruchy, které znemožňují postiženému uvést do souladu verbální a neverbální sdělení, což má vážné následky pro sociální komunikaci a interakci.

Na druhou stranu je však třeba poznamenat, že vliv kultury je patrný i zde, protože v různých kulturách jsou používány různé vzorce exprese. Znamená to, že kromě některých, pravděpodobně vrozených nonverbálních projevů, jsou ostatní naučeny v průběhu socializace a tudíž jejich konkrétní podoby i významy jsou kulturně ovlivněny. Z toho mohou vznikat značné šumy v komunikaci při setkání lidí z různých kultur, někdy i s vážnými následky.

Porozumění neverbálnímu sdělení je tedy výsledkem interpretace výrazu či gesta. Kromě kulturních vlivů může způsobovat nedorozumění také schopnost komunikanta neverbální sdělení vůbec vnímat. Ke zkreslení dochází tedy vlivem citlivosti k různým projevům komunikátora a podobně jako při sociální percepci hraje roli i osobnost komunikanta, jeho zaujatost či předsudky. Celkově bylo zjištěno, že pokud jde o schopnost neverbálního sdělování, není rozdíl mezi muži a ženami, v interpretaci sdělení však jsou ženy citlivější.

Neverbální komunikace je především nedílnou součástí komunikace verbální. Porozumění verbálnímu sdělení je neverbálním doprovodem upřesněno a v některých případech lze porozumět přesně verbálnímu sdělení pouze v kontextu s

neverbálními projevy. Význam neverbální komunikace je především v tom, že (zvláště v naší kultuře) jí nevěnujeme často specifickou pozornost, a to jak v roli komunikátora tak komunikanta. Přesto ji však vnímáme a právě neverbální kontext způsobuje, že nám například někdo připadá nevěrohodný, ačkoliv obsah verbálního sdělení je zdánlivě nezpochybnitelný. Malé vědomé kontroly neverbální komunikace používají např. psychoterapeuti k porozumění problémům klienta, znamená to, že je možno v této oblasti získat dovednosti vědomým úsilím a prohloubit tak pochopení druhého člověka. Zvláště ve vztahu učitele a žáka může učitelova schopnost rozumět i vědomě používat prostředky neverbální komunikace významně obohatit jeho pedagogické působení.

Variabilita neverbálních výrazů je nepřeborná. Uvedeme si zde základní formy nonverbální komunikace podle prostředků, které jsou v nich používány.

### • **Paralingvistika**

Jedná se o nelingvistickou součást verbálního projevu. Patří sem tón a síla hlasu, zabarvení hlasu, intonace, rychlost řeči, zámlky a různé doprovodné hlasové projevy, např. smích, vzdychání, pláč. Jde o mimořádně důležitou součást komunikace, protože upřesňuje, jak máme komunikovanému sdělení rozumět. V písemné podobě verbální komunikace často nacházíme popis, týkající se způsobu, jakým byl výrok vyřčen – to hlavně v beletrii, ale i v jiných typech textu autor používá uvozovek, vykřičníků a pomlček, aby doplnil chybějící paralingvistický kontext. Neutrální sdělení lze proměnit v posměšné, oceňující, odsuzující či rozhněvané způsobem, jakým je vyslovíme (zkuste takto obměnit větu: „tedy, to se ti povedlo“).

### • **Kinezika**

Určité významy sdělujeme i prostřednictvím pohybů celého těla. Rychlost či pomalost pohybů, celkové držení těla (např. hlava vzhůru či naopak skloněná) komunikují našemu okolí náš vnitřní stav, sebevědomí a rozhodnost. Některé konkrétní pohyby, jako pevně sevřené ruce nebo naopak neklid rukou či nohou, zakrývání očí či úst při řeči mohou vyjadřovat přímo vnitřní nesouhlas s verbálně sdělovaným, nervozitu, lež apod. Podrobnější informace lze nalézt ve specializovaných příručkách, protože tento typ neverbální komunikace je poměrně podrobně studován.

Podle některých autorů, kteří ovšem spíše hovoří o „řeči těla“, patří do této formy neverbální komunikace také styl oblečení, účes, nalíčení, čistota, doplňky apod. Pravděpodobně jde spíše o doplňující informace o jedinci než přímo o neverbální komunikaci. Na druhou stranu je způsob, jakým se jedinec prezentuje (nebo chce prezentovat) v sociálním okolí samozřejmě velmi důležitá informace a je dobře jí věnovat pozornost (v této souvislosti viz výše kapitola o sociální percepci).

### • **Mimika**

Je to nejbohatší oblast neverbální komunikace. Lidský obličej je podle některých odhadů schopen až 250.000ti různých výrazů (Michener, DeLamater 1994). Některé mimické výrazy jsou zřejmě vrozené (úsměv, ale i hněv - vycenění zubů, které máme společné s ostatními savci), většina jich je však naučená, pravděpodobně nápodobou v průběhu socializace. Proto se od sebe lidé liší

bohatostí nebo naopak chudostí mimiky (nápadné je to např. u vrozeně nevidomých). Nacházíme rovněž kulturní rozdíly, které se nejčastěji týkají právě expresivnosti výrazů. Jižní kultury se vyznačují velmi výraznou mimikou, zatímco např. asijské národy, ale např. i Angličané jsou vedeni k tomu, aby nedávali najevo své city ani mimikou.

Kromě výrazů obličeje patří do této formy rovněž komunikace prostřednictvím očí. V komunikaci a interakci je mimořádně důležitý oční kontakt s druhým člověkem, komunikace vůbec začíná až po očním kontaktu. Očima lze vyjádřit velký rejstřík výrazů, některé emoce identifikujeme především podle výrazu očí (strach, smutek). Pohled do očí může však nabýt až agresivní podoby, pokud je upřený a neuhýbající.

- **Proxemika**

Velmi často sdělujeme ostatním svoji blízkost či odstup od nich doslova blízkostí či vzdáleností. Základem je fakt, že člověk je teritoriálním živočichem a proto má pro nás velký význam to, do jaké míry pronikají druzí do našeho prostoru a s jakým úmyslem. Existují kulturní normy, které určují, jaká má být vzdálenost pro ten který druh kontaktu či interakce. Hovoříme potom o veřejné, sociální, osobní a intimní distanci. Kromě prostorového uspořádání v této formě hraje roli nonverbálního sdělování rovněž pozice, kterou vůči druhému zaujímáme - čelem či bokem, naklonění k našemu protějšku či naopak odklánějící se. Někdy vidíme dokonce, že člověk staví jakoby ochrannou bariéru proti svému protějšku (kabelka, aktovka nebo knihy na stole mezi komunikujícími).

- **Gesta**

Tato forma neverbální komunikace má poněkud zvláštní postavení mezi ostatními především proto, že většina gest má konkrétní význam a může tedy přímo zastoupit verbální komunikaci. Podávaná ruka, určitý specifický pohyb rukou či prstů jsou interpretovány jako naprosto jasné vyjádření a reakce na ně tomu odpovídají (známé posunky italských řidičů, gesta „pojd' sem“, „souhlasím - nesouhlasím“ apod.). Protože gesta jsou přímo spojována s obsahem podobně jako je tomu u slov, porozumění závisí na tom, jestli oba komunikující sdílejí kulturu, která konkrétní gesta obsahuje (ano - ne mezi Čechy a Bulhary, způsob podání ruky mezi trampy). Např. kroužek vytvořený palcem a ukazovákem vyjadřuje v severoamerické kultuře uznání či spokojenost – „je to O.K.“, totéž gesto použité v Ghaně vyjadřuje zájem o sexuální styk. Není třeba popisovat, k čemu může dojít, sdělí-li americký turista v restauraci ghanskému číšníkovi gestem svou spokojenost s jídlem.

Jako specifickou podobu gest můžeme chápat také dotyky, které jsou pravděpodobně fylogeneticky nejstarší formou komunikace. Dotyky mají velice silný komunikativní potenciál, ať se jedná o pozitivní obsah (povzbuzení, útěcha, pochvala) nebo o obsah negativní (výhrůžky, fyzická agrese). Všichni máme zkušenost, že rozrušené dítě se nejrychleji uklidní v matčině náručí, učitelé používají dotek k uklidnění či získání pozornosti žáka.

## **Závěry pro pedagogickou praxi**

Jak už bylo zmíněno výše, neverbální doprovod verbálního sdělení i další neverbální projevy dotvářejí náš dojem z druhého člověka, ať už se jedná

o vědomé soustředění na tyto projevy nebo o mimovědomé ovlivnění. Učitel by měl být schopen uvědomit si, proč na něj žák působí tak jak působí a rozlišit vliv svých vlastních emocí a postojů od skutečného neverbálního sdělení vysílaného žákem. Záměrně rozvíjenou citlivostí k neverbální komunikaci prohloubí učitel svoje poznání žáků a tím může dosahovat lepších výsledků v pedagogické práci.

Na druhé straně by si učitel měl být vědom toho, že i on vysílá neverbální signály k žákům a že pokud se snaží předstírat např. povzbuzení žákovi i když to považuje za zbytečné, žák je schopen jeho sdělení rozšifrovat a reagovat na skutečný obsah. Zvláště bych chtěla v této souvislosti upozornit na mimořádnou citlivost k neverbální komunikaci u romských žáků. Je to způsobeno kulturní specifičností komunikace romského etnika, kde neverbální sdělování hraje významnou roli.

Specifickým otázkám komunikace ve školním prostředí se podrobně věnuje publikace Mareše a Křivohlavého Komunikace ve škole, Brno, Masarykova Universita 1995.

## 5.2 Sociální vlivy v komunikaci

Způsob, jakým komunikujeme je závislý na tom s kým a v jaké situaci komunikace probíhá. Lze tedy říci, že způsob komunikace na jednu stranu sociální vztahy odráží, na druhou stranu je rovněž utváří, protože sociální situaci lze způsobem komunikace ovlivnit.

V každé skupině existují variace způsobu řeči, z nichž některé jsou preferované, jiné nepreferované. Pokud se budeme pohybovat jen v oblasti většinového jazyka (češtiny), je možno rozlišit celou řadu variant verbální i neverbální komunikace, od spisovné či standardní řeči, přes obecnou, nespisovnou či nestandardní češtinu, různé druhy nářečí až ke skupinovému žargonu, který je ovlivněn sociálním prostředím, věkem, typem skupiny, profesí apod. Těmito otázkami se podrobně zabývají jazykovědci, pro naše účely postačí rozlišování mezi *standardní* češtinou a češtinou *nestandardní*, nespisovnou jak ve výslovnosti tak i ve slovníku.

Standardní řeč je formálnější a kultivovanější, charakteristický je pro ni rozvinutý slovník, správná výslovnost a správná gramatika. Tento řečový styl je spojován s vysokým socioekonomickým statusem, odborností a vlivem mluvčího. Pro nestandardní řeč je naopak charakteristický omezený slovník, nedbalá výslovnost a nesprávná gramatika. Mluvčím připisujeme nevzdělanost, nízký socioekonomický status a nízký vliv. Nestandardní řeč se však od standardní liší především výslovností, nelze tedy rozdíly v řeči automaticky považovat za odraz rozdílů v kognitivních schopnostech.

Standardní řeč je používána především ve veřejných vystoupeních (rozhlas, televize, ale i učitel ve škole) a ve formálních situacích, zatímco v intimnějších situacích, neformálních konverzacích či ve skupině lidí stejného statusu je používána řeč nestandardní. Z toho vyplývá, že posluchač dostává takto informaci, jak mluvčí situaci chápe, za jakou ji považuje. Na druhou stranu můžeme, jak už bylo řečeno, přechodem z jednoho řečového stylu do druhého ovlivnit interakci, navodit větší či menší odstup od druhého člověka. I když zde mluvíme převážně o



řečovém stylu, totéž platí i o nonverbální komunikaci, která může mít formálnější i uvolněnější podobu.

Z toho, co bylo řečeno je zřejmé, že způsob řeči, který při komunikaci používáme se týká především dvou charakteristik sociálních vztahů. Jde jednak o sociální *status* a o sociální blízkost či vzdálenost mezi komunikujícími, kterou nazýváme *afiliací*. Máme-li parafrázovat výše uvedenou souvislost mezi komunikací a sociálními vztahy, je možno říci, že verbální i nonverbální komunikace vyjadřuje a udržuje úroveň blízkosti komunikujících a jejich relativní sociální status.

Vzájemný (relativní) sociální status je zřetelně vyjádřen již způsobem oslovování (učitel oslovuje žáka jménem, žák jeho titulem). Při vzájemné rovnosti používají obě strany stejný způsob oslovení. Někdy dochází k situaci, kdy je vzájemný status nejasný a pak pozorujeme, že mluvčí se oslovení vyhýbá. Způsob oslovování je ovšem ovlivněn rovněž historickou situací - např. oslovování soudruhu a povinné tykání - typické je v této souvislosti, že obvinění byli i v této době oslovováni „pane“.

Sociální status se projevuje také v tom, že ve vzájemném styku má iniciativu osoba s vyšším statusem, která určuje, jaký řečový styl bude zvolen i jeho případné změny. Přesun do neformálnějšího stylu většinou posluchače uvolňuje a povzbuzuje. Mnozí učitelé používají tyto přesuny v komunikaci se žáky podle aktuální potřeby zcela vědomě.

Afiliace neboli blízkost mezi komunikujícími se ve stylu komunikace projevuje především tykáním a používáním křestního jména mezi blízkými lidmi a naopak vykáním a používáním titulu při oslovení. Vzájemnou blízkost členů skupiny vyjadřuje také používání specifického jazyka, ať jde o odborný žargon či skupinový slang. Z hlediska obsahu vypovídá o blízkosti komunikujících také více osobních sdělení (to je využíváno např. některými psychoterapeuty pro navození atmosféry důvěry s klientem).

Rovněž zde můžeme pozorovat přesuny stylu a změny v průběhu konverzace, kde se promítá přibližování a oddalování komunikujících. Lze například vyjádřit nesouhlas s obsahem komuniké přesunem do stylu řeči, který se liší od stylu partnera. Afiliaci vyjadřuje rovněž výrazné zapojení neverbálních prvků - pohledů, dotyků, fyzické blízkosti, které posilují pozitivní vyznění komunikace. Pokud však komunikace nemá pozitivní obsah, jsou tyto prvky vnímány negativně (např. upřený pohled, vnímaný jako narušení osobního prostoru). Zajímavou ilustrací souvislosti mezi fyzickou blízkostí a stylem řeči je například přechod do tykání mezi neznámými při rvačce.

## **Závěry pro pedagogickou praxi**

Relativní sociální status učitele a žáka je ve škole dán jejím institucionálním rámcem. V tomto smyslu je to vždy učitel, která má iniciativu ve volbě řečového stylu a jak už bylo řečeno, může toho využívat pro navozování žádoucí pedagogické atmosféry. Učitel rovněž způsobem komunikace naznačuje žákům, jak blízcí či vzdálení mu jsou. Toho lze využít například i pro nepřímé schválení či odmítnutí žákova chování (viz sociální zpevnování v kapitole o socializaci).

Ve škole však zároveň platí nepsané normy, regulující mimo jiné i způsob komunikace a sociální blízkost či vzdálenost mezi jednotlivými aktéry. Pokud učitel

tyto normy naruší, například přehnanou familiérností, pro žáky může být takové situace nepříjemná, případně to mohou pochopit tak, že normy nadále neplatí a přehrada mezi učitelem a žákem se ruší. Může to mít pro učitele závažné důsledky pro zvládnání situací, kde je zapotřebí uplatnit jeho autoritu.

Občas se stává, že učitel zároveň působí jako vedoucí zájmového kroužku nebo trenér, kde jsou jeho vztahy se žáky mnohem neformálnější. V takových případech je vhodné výslovně se žáky dohodnout způsoby komunikace v kroužku a ve škole, které jsou ve své podstatě rozdílné.

Obecně lze znovu doporučit učitelům, aby rozvíjeli svou vnímavost i v této oblasti a aby získané poznatky a dovednosti používali pro zkvalitnění svého pedagogického působení.

### **5.3 Komunikace školy s odborníky**

Při řešení obtíží konkrétního žáka učitel často vstupuje do komunikace s různými specializovanými institucemi. Nejčastěji se jedná o pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně pedagogická centra. Může se jednat rovněž o oddělení péče o dítě, střediska výchovné péče, občas i lékaře (zde ovšem často učitel naráží na bariéru lékařského tajemství), případně i soudy. Přestože se jedná především o zájem dítěte, může zde docházet k problémům v komunikaci, které mohou řešení problému komplikovat. Je třeba si uvědomit, že na všech stranách se zde setkávají odborníci ve svém oboru, z nichž každý má svůj specifický odborný jazyk a specifické odborné zázemí. To se netýká pouze pracovníků specializovaných institucí, protože i učitel je odborníkem, jehož sdělení nemusí být ostatním zúčastněným běžně srozumitelná.

V dalším textu se budeme věnovat především komunikaci učitele s odborníky v pedagogicko-psychologické poradně a speciálně pedagogickém centru, protože to bývá nejčastější případ komunikace s odborníky. Řada z toho, co bude řečeno se však samozřejmě týká i komunikace s jinými institucemi.

Nedorozumění mohou vznikat z důvodu malé obeznámenosti učitelů s prací a metodami, které používají odborníci v pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně pedagogických centrech, na druhé straně ne každý psycholog (více speciální pedagog) zná skutečně realitu školy. To je způsobeno obsahem odborné přípravy, je však nutno přiznat, že odborníci přispívají svým zdůrazňováním vlastní specifčnosti. Je zde na místě připomenout, že odborníci si ani nemusejí uvědomovat, že jejich způsob vyjadřování je ovlivněn jejich odborností a nemusí být obecně srozumitelný. Na druhé straně výsledky psychologických a speciálně pedagogických vyšetření jsou v tomto případě určeny především škole a učitelům, což by poradenský psycholog a speciální pedagog měli mít vždy na mysli.

Použití příliš odborné, málo srozumitelné terminologie odborníkem, přílišná stručnost při formulování posudku (případně obojí) mívá za následek neporozumění terminologii učitelem, buď proto, že je učitel málo známá, nebo ji jinak interpretuje. Typickým příkladem je termín „motivace“ - učitelé motivací zpravidla rozumí motivující pedagogické postupy, které zvýší zájem dítěte o probíranou látku a tím usnadní její zvládnutí. V psychologickém pojetí se jedná o základní psychický proces, který zaměřuje chování člověka k uspokojování jeho potřeb. Použije-li psycholog tento termín v psychologickém slova smyslu (a jinak

sotva může) a učitel interpretuje jeho slova v pedagogickém smyslu, může se stát, že psychologovo sdělení se nejen mívá účinkem, ale může vyznít i nesmyslně.

Jiným problémem je posun nebo nejasné vymezení významu odborného termínu, který se sice běžně používá, ale označuje se jím tak široká oblast, že jako odborný termín ztrácí smysl. Příkladem může být označení „lehká mozková dysfunkce“. Jak je známo, tento termín označuje celkem přesně vymezený syndrom příznaků včetně projevů chování, za příčinu vzniku tohoto syndromu je považováno organické poškození mozku. Protože některé z těchto příznaků jsou nápadné (např. výkyvy pozornosti, problémy chování), prakticky všechny děti, u kterých lze pozorovat podobné projevy, jsou automaticky zahrnovány do této diagnostické kategorie. Tím je chování dítěte „vysvětleno“ organickými příčinami, které nelze ovlivnit pedagogickým působením. Případné jiné příčiny obtíží či možnosti pomoci dítěti unikají pozornosti.

Nejčastější formou komunikace mezi odbornými pracovníky poradny či centra a učitelem je sdělení výsledků vyšetření dítěte škoře. Ponecháme-li stranou možnosti intervence přímo v poradně či centru (terapie, poradenské vedení, náprava), pak nejdůležitější částí celého procesu je použití výsledků vyšetření pro konkrétní práci učitele s dítětem. Pokud se jedná o vyšetření ve speciální pedagogickém centru, bývá situace jednodušší, protože speciální pedagog sdílí s učitelem řadu kompetencí, což komunikaci usnadňuje. V případě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně to předpokládá přeložení psychologických výsledků do řeči pedagogických postupů. Posudek nemůže proto sdělovat pouze konstatování zjištěného, aniž se psycholog zabývá tím, jak je možno jeho zjištění reálně použít ve škole, v práci učitele s posuzovaným dítětem.

Je však nutno poznamenat, že psycholog není kompetentní k tomu, aby učiteli předpisoval, co má dělat v konkrétní situaci s konkrétním dítětem, z jeho strany může jít spíše o podněty, jak využít zjištěné charakteristiky dítěte (rysy osobnosti, motivační strategie atd.) v pedagogické práci s tímto dítětem a psychologický posudek by měl takové podněty obsahovat. Psycholog sice není pedagog a většinou ani nezná jednotlivé pedagogické postupy a metody, měl by však znát školu a měl by vědět, jaké možnosti učitel má a jak by mohl psychologických poznatků využít.

Důraz by měl být položen na partnerství v zájmu dítěte i uznání kompetence obou stran, každé ve svém oboru. Schopnost učitele promítnout sdělené výsledky do své školní praxe, do práce s dítětem, závisí nejen na jeho zkušenostech a pedagogických dovednostech, ale také na tom, jak je zformulován psychologův text, do jaké míry se v něm přihlíží právě k potřebě dovedení závěrů psychologického vyšetření do konkrétních pedagogických kroků.

Kromě písemného sdělení výsledků by měl odborník (psycholog, speciální pedagog) zvláště případy, kde je evidentní nutná spolupráce školy, projednat přímo s učitelem. V diskusi s učitelem se odborník zaměřuje právě na společné hledání vhodných postupů. Přínos odborníka do této diskuse jsou jeho poznatky z vyšetření dítěte (někdy takto může sdělit i to, co nelze do písemného posudku včlenit - viz např. možné problémy ve vztahu ke škole, případně některé závěry, které učinil spíše na základě své zkušenosti, ale nemůže je dostatečně doložit výsledky vyšetření), zároveň si může ověřit své závěry s odborníkem (v tomto případě učitelem), který dítě zná ze situací, které se liší od situace psychologického

vyšetření. Učitel může s psychologem a speciálním pedagogem posoudit vhodnost těch či oněch pedagogických postupů, které patří do jeho kompetence.

Učitelé by měli na poradny a speciálně pedagogická centra vyvíjet tlak, aby výsledky vyšetření byly sdělovány formou, která by pro učitele byla skutečně užitečná. Nejde pouze o terminologickou srozumitelnost, ale spíše o navození takové komunikace a kontaktů mezi školou a speciálními zařízeními, kde by měla mít místo diskuse o možných pedagogických důsledcích a využití výsledků vyšetření. Na přijetí výsledků vyšetření školou a učitelem působí také to, jaké zkušenosti má škola s centrem, poradnou a „svým“ psychologem a speciálním pedagogem, jaké jsou jejich osobní vztahy a jaký zájem a postoj ze strany odborníků vůči práci učitele a škole vůbec učitelé cítí. Vzájemné poznání a porozumění nejen významně přispívají diagnostickému procesu, ale především pomáhají dítěti a dětem, o které jde především.

Škola může pomoci vlastní učitelovou pedagogicko-psychologickou diagnostickou činností, aby vyšetření bylo podloženo validními informacemi o dítěti, jeho školní práci a problémech. Tím škola ovlivňuje kvalitu i použitelnost výsledků tohoto vyšetření. Zároveň je však nutno vědět, co je možno od odborníků rozumně očekávat. Je nutné, aby učitelé byli dostatečně odborně vybaveni tak, aby znali možnosti i omezení psychologického vyšetření v poradně a speciálně pedagogického vyšetření ve speciálně pedagogickém centru, aby byli schopni zformulovat přiměřenou „objednávku“ i porozumět obdržným sdělením.

## LITERATURA

- DITTRICH, J.: *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha, Karolinum 1992.
- HADJ MOUSSOVÁ, Z. (2000): *Neviditelná síť sociálních vztahů*. Moderní vyučování č. 7, roč. VI, str.5 - 7
- HAYESOVÁ, N.: *Základy sociální psychologie*. Praha, Portál 1998.
- HELUS, Z. - HRABAL, V. - MAREŠ, J. - KULIČ, V.: *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. Praha, SPN 1977.
- HELUS, Z.: *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha, SPN 1977.
- HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro učitele I*. Praha, PedF UK 1992.
- HERMOCHOVÁ, S.: *Hry pro život 1, 2*. Praha, Portál 1994.
- HRABAL, V.: *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha, SPN 1988.
- HRABAL, V.: *Jaký jsem učitel*. Praha, SPN 1988.
- HRABAL, V. - HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro učitele*. Praha, UK 1984.
- HRABAL, V.: *Sociální psychologie II*. Praha, PedF UK 1992.
- FORSYTH, D. R.: *Group dynamics*. Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing 1990.
- FREIBERG, J. H. ed.: *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London, Falmer Press 1999.
- FROMM, E.: *Anatomy of human destructiveness*. New York, Holt, Rinehart and Winston 1974.
- JANOUSEK, J. a kol.: *Sociální psychologie*. Praha, SPN 1988.
- JANOUSEK, J. a kol.: *Metody sociální psychologie*. Praha, SPN 1986.
- KOLÁŘ, M.: *Skrytý svět šikanování na školách*. Praha, Portál 1997.
- KRECH, D. - CRUTCHFIELD, R. S., BALLACHEY, E. L.: *Člověk v společnosti*. Bratislava, SAV 1968.
- LEMAN, K.: *Sourozenecké konstelace*. Praha, Portál 1997.
- LORENZ, K.: *Tak zvané zlo*. Praha, Mladá fronta 1993.
- MAREŠ, J. - KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno, MU 1995.
- MICHENER, H. A. - DELAMATER, J. D.: *Social psychology*. Harcourt Brace College publ. 1994.
- MUSIL, J. V.: *Speciální psychologie*. Olomouc, UP 1999.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE: *Co se v mládí naučíš..* Praha, PedF UK 1992.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE: *Typy žáků*. Praha, PedF UK 1995.
- PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha, Karolinum 1998.
- ŘEZÁČ, J.: *Sociální psychologie*. Brno, Paido 1998.
- SCHMUCK, R. - SCHMUCK, P.: *Group processes in the classroom*. Dubuque, WM. C. Brown publ. 1975.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie žáka*. Praha, HTF UK 1995.
- VÝROST, J. - SLAMĚNÍK, I., ed.: *Sociální psychologie*. Praha, ISV 1997.
- VÝROST, J. - SLAMĚNÍK, I., ed.: *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha, Portál 1998.
- VÝROST, J. - SLAMĚNÍK, I., ed.: *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha, Grada 2000.
- WILSON, E. O.: *O lidské přirozenosti*. Praha, Lidové noviny 1993.

# PŘÍLOHY

## **PŘÍLOHA I: Instrukce k zadávání SO-RA-D**

Dotazník je vhodný pro žáky na II. stupni ZŠ a na III. stupni.

### **a) Nejprve položíme otázku týkající se vlivu žáků ve třídě. Na tabuli napíšeme stupnici:**

- 1 - nevlivnější žák třídy
- 2 - patří mezi několik nevlivnějších
- 3 - má průměrný vliv jako většina žáků
- 4 - má slabý vliv
- 5 - nemá žádný nebo téměř žádný vliv

Potom následuje **instrukce**: „Nyní napište ke každému jménu spolužáka (kromě svého jména) číslo (známku), které označuje, jak velký vliv má na ostatní. Hodnoťte podle vlastního, nezávislého mínění, které je nejhodnotnější. Vzájemné domlouvání zkresluje výsledky.“ Zvláště v nižších ročnících je třeba vysvětlit srozumitelně obsah pojmu vliv v tomto smyslu: „Vliv žáka se pozná podle toho, do jaké míry se ostatní řídí jeho názory, dají na jeho slovo a chování. Nehodnotíte, je-li vliv dobrý nebo špatný, jen sílu vlivu.“ (*Podstatné je, aby žáci pochopili význam tohoto pojmu.*)

### **b) Pak se položí analogicky otázka na vzájemné sympatie.**

Stupnice:

- 1 - velmi sympatický
- 2 - sympatický
- 3 - ani sympatický, ani nesympatický
- 4 - spíše nesympatický
- 5 - nesympatický

Stupnice je záměrně mírně asymetrická, aby se tím vyrovnala běžná tendence k pozitivnímu hodnocení.

Sympatie se vysvětlí asi takto: „Je mi příjemný, rád se s ním stýkám“. Zdůrazní se, že sympatie jsou individuální, každý má rád trochu jiné lidi, takže domlouvání nemá smysl.

### **c) Dotaz na „motivaci sympatií“.**

Zbytek vyučovací hodiny se využije k tomu, aby žáci napsali „odůvodnění“ svých sympatií a antipatií nejprve o spolužácích stejného pohlaví, pokud zbude čas, o ostatních.

Instrukce k volným hodnotícím charakteristikám: „Nyní se zamyslete nad tím, proč je vám kdo sympatický nebo nesympatický a napište to krátce na zbylou řádku vedle čísla (známky) označující sympatii. Děvčata píší nejprve o děvčatech, chlapci o chlapcích, potom opačně. Máte příležitost ukázat, jak dovedete přemýšlet o lidech a o svých vztazích k nim.“ Pokud je málo času, dostanou žáci pokyn, aby nejdříve zdůvodnili stupně jedna, čtyři a pět.

*(Doporučuji navrhnout nejdříve psát o těch, kde je to jasné – pozitivní i negativní hodnocení - pro děti je to snazší.)*

## Vyhodnocení:

Výsledky se zapisují do dvou archů. Do jednoho známky za VLIV, do druhého známky za SYMPATII. Nejvhodnější je dvojarch čtverečkovaného papíru. Jména dětí napíšeme v pořadí, v jakém jsme ho nadiktovali pro žáky. Do sloupce na okraj listu píšeme pod sebe jména chlapců, potom děvčat (vynechat několik řádek pro mezisoučty). Ve stejném pořadí napíšeme jména na horní okraj listu. Tím se nám vytvoří síť čtverečků, do řádek píšeme známky, které ten který žák dal, známky ve sloupcích pak patří vždy jednomu žákovi.

Ke zjištění výsledků sčítáme ve sloupcích celkovou sumu známek, které žák dostal, nejdříve chlapec od chlapců, pak od děvčat. Po sečtení známek seřadíme žáky od nejlepších (nejnižších) známek až k nejvyšším. Pořadí sestavujeme pro každou skupinu pohlaví zvlášť (chlapci o chlapcích, dívky o dívkách) a pak pro celou skupinu (všichni o všech). Takto zpracujeme každý arch zvlášť. U sympatií sčítáme kromě sloupců také řádky, zjišťujeme tedy, jakou sumu známek ten který žák dal ostatním. Tento údaj vypovídá o NÁKLONNOSTI žáka ke spolužákům.

Pokud ve třídě chybělo více žáků, je lepší pro sestavení pořadí použít průměry, protože rozdílný počet známek u některých dětí může ovlivnit výsledek (chybějící dostali známky od ostatních, ale sami je nedávali, v jejich sloupcích je proto o jednu známku více než u ostatních).

Pro další práci s výsledky a větší přehlednost je vhodné vypsát si konečná pořadí (žebříček, vypovídající o sociální hierarchii třídy) na zvláštní list, umožní nám to sledovat posuny žáků v jednotlivých žebříčcích, výsledky lze doplnit dalšími údaji, jako prospěch, případně výsledky jiných metod. Můžeme tak sledovat souvislost sociální pozice ve třídě s ostatními údaji o žákovi.

Slovní hodnocení používáme k dokreslení toho, jak je každý z žáků vnímán ostatními. Shrneme-li jednotlivá hodnocení k jednomu jménu, zpravidla dostáváme poměrně obsažnou charakteristiku hodnoceného žáka. Naopak hodnocení, která dává jeden žák všem ostatním, vypovídá o jeho vidění spolužáků i o něm samém - jak a čím charakterizuje, co je pro něj u ostatních důležité.

Souhrn slovních hodnocení, vztažený k sociálním pozicím ve třídě, vypovídá o hodnotové orientaci třídní skupiny (čeho si cení u sociální špičky, co odmítají u okrajových žáků).

## **PŘÍLOHA II: Postoje k předmětům**

V. Hrabal: Jaký jsem učitel. Praha, SPN 1988.

Pro hodnocení kvality práce učitele vypracoval V.Hrabal metodu zjišťování postojů k předmětům. Výhodou této metody je její časová nenáročnost a především nepřímá, která umožňuje objektivnější zjištění situace než při přímém dotazování na kvalitu učitele.

Zdrojem informací u této metody je subjektivní hodnocení žáků, jak naznačuje již to, že jsou zjišťovány postoje. Výtka subjektivity informací je ovšem platná jako pro jakoukoliv dotazníkovou metodu. V tomto případě, vzhledem k tomu, že se nejedná o individuální diagnostický přístup, nýbrž o zjišťování postojů větší skupiny žáků, jsou důležité celkové tendence a celkové výsledky, ty mají vypovídací a informační hodnotu.

V každém případě musíme vzít v úvahu, že disciplína jako taková ovlivňuje názor žáků na kvalitu výuky i na kvalitu vyučujícího. Roli zde hraje i zkušenost a očekávání - žák je připraven na to, že matematika bude pravděpodobně méně či jinak zajímavá než třeba literatura apod. Některé předměty jsou již předem považovány za přitažlivější než jiné, bez ohledu na kvalitu konkrétní výuky a vyučujícího. Výhodou zjišťování postojů k předmětům je tedy to, že tuto tendenci bereme do úvahy již v zadání.

Jak už bylo řečeno, výhodou této techniky je i to, že kvalita výuky a vyučujícího se zjišťuje nepřímo, přesto dostatečně průkazně. Dalo by se říci, že způsobem zadání otázek je odpoutána pozornost respondentů od konkrétního vyučujícího, přitom však z celkových výsledků a jejich interpretace lze tyto závěry spolehlivě vyvodit. Navíc, jak bude zřejmé z dalšího, kombinace otázek je volena tak, aby informace byla dostatečně komplexní a interpretaci výsledků umožnila.

### **Popis metody**

Postoje k předmětům jsou zjišťovány pomocí anonymního dotazníku. Dotazy se týkají všech předmětů a jejich forem (přednášky, semináře), tím tedy i všech vyučujících. Žadoucím je, aby odpovídal co největší počet studentů. Studenti hodnotí předměty, nikoliv vyučující, protože však dotaz není směřován k obecné hodnotě disciplíny, ale ke konkrétnímu vyučovanému předmětu, vypovídá hodnocení studentů nepřímo o kvalitě vyučujícího.

Studenti vyjadřují svůj vztah ke každému předmětu v následujících parametrech:

- význam** - prožívání předmětu jako přínosného pro osobní či profesionální růst; výsledek je přímo úměrný s pedagogickou kompetencí učitele (vhodné pouze na SŠ a VŠ)
- obtížnost** - závisí na nárocích disciplíny i vyučujícího na kognitivní výkony studentů; nemusí přímo souviset s kvalitou výuky
- obliba** - emocionální hodnocení jak vyučujícího, tak předmětu; svou roli hraje „charisma“ učitele a kvalita jeho komunikace se studenty

Při analýze výsledků jednotlivých parametrů je nutno brát v úvahu jejich vzájemné vztahy, sám o sobě má každý z parametrů pouze omezenou vypovídací hodnotu. Při interpretaci výsledků proto přihlížíme nejen k absolutním výsledkům,



případně zařazení jednotlivých učitelů v tom kterém parametru, ale posuzujeme celkový výsledek.

Je možné uvažovat o zařazení dalšího parametru - dotaz na **účast** studenta na tom kterém vyučovaném předmětu. Tento údaj vypovídá o behaviorální reakci na úroveň výuky, může tak vypovídat i o tom, co si student sám neuvědomuje. Zařazení tohoto parametru závisí na tom, jestli účast kolísá - pokud chodí všichni na všechno, nemá smyslu zjišťovat.

Základní zjišťované parametry dotazníku Postoje k předmětům jsou oblíbenost, obtížnost a význam předmětu. Stupnice hodnocení jsou pětibodové.

Význam (V) - 1 velmi významný - 5 bezvýznamný

Oblíbenost (O) - 1 vysoce oblíbený - 5 neoblíbený

Obtížnost (T) - 1 velmi obtížný - 5 snadný

Ostatní body stupnice jsou přiměřeně odstupňovány.

U parametrů O a V je hodnocení tím pozitivnější, čím je známka či průměr známek nižší.

U parametru T ani příliš nízká známka (nepřiměřené požadavky, přílišná obtížnost), ani známka příliš vysoká (přílišná snadnost, nízké nároky na žáky) nesvědčí o pozitivním hodnocení. Je však nutno brát v úvahu i vztah k druhým parametrům, jak to bylo již uvedeno. Kvantitativní vyjádření hodnotících postojů umožňuje zpracování výsledků v podobě průměrných známek pro každý předmět a pro každý parametr zvlášť.

## **PŘÍLOHA III: Sociální klima třídy**

### **Zadání dotazníků:**

Žákům vysvětlíme, že pomocí dotazníků bychom chtěli zjistit, co se jim ve škole nelíbí a že bychom se mohli společně pokusit o odstranění nedostatků. Ukážeme jim způsob, jak správně zaznamenat zvolenou odpověď a dohodneme způsob opravy, pokud budou chtít odpověď změnit. V dotazníku jde o výroky, které děti považují nebo nepovažují za pravdivé. Proto si vždy u každého výroku musí položit otázku: Je to pravda? Platí to o naší třídě? Podle toho potom zaznamenají svoji odpověď. Dotazník má dvě části – aktuální stav a preferovaný stav, zadává se v tomto pořadí, nejlépe alespoň s týdenním odstupem. Dotazník může být zadán i anonymně.

### **Vyhodnocení dotazníku:**

Odpověď ano = 3 body

Odpověď ne = 1 bod

Nezodpovězená otázka nebo zatrhnutí obou možností = 2 body

*(Je lépe na tyto možnosti děti přímo neupozorňovat a vést je pokud možno k vyhrané odpovědi).*

### **Kategorie sociálního klimatu:**

- 1) **SP** spokojenost žáků: otázky 1, 6, 11, 16, 21  
Vyjadřuje míru žákova uspokojení z pobytu ve třídě.
- 2) **T** třenice: otázky 2, 7, 12, 17, 22  
Vyjadřuje napětí, rvačky, míru konfliktů a sporů ve třídě.
- 3) **S** soutěživost: otázky 3, 8, 13, 18, 23  
Vysoké skóre vyjadřuje úsilí žáků po vyniknutí oproti ostatním, snaha nedělit se s ostatními o výsledky, nespolupracovat.
- 4) **OB** obtížnost učení: otázky 4, 9, 14, 19, 29  
Vyjadřuje obtížnost a namáhavost učení, pocíťované nároky učitelů v jednotlivých předmětech.
- 5) **SD** soudržnost třídy: otázky 5, 10, 15, 20, 25  
Vyjadřuje poměr mezi přátelskými a nepřátelskými vztahy, šíři emocionálních vztahů mezi dětmi, přátelské vazby mezi žáky.

Vyhodnocení je možné provést ve třídě po vypracování druhého dotazníku. Po vyhodnocení (zapsání výsledků na tabuli) je možno s dětmi ve třídě výsledky diskutovat - aktuální stav, žádoucí stav a možnosti nápravy nedostatků.

## **Naše třída – aktuální stav**

Jméno ..... třída .....

- |  |          |
|--|----------|
| 1. V naší třídě baví děti práce ve škole   | ANO - NE |
| 2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou   | ANO - NE |
| 3. V naší třídě děti mezi sebou pořád soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší                   | ANO - NE |
| 4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce   | ANO - NE |
| 5. V naší třídě je každý mým kamarádem   | ANO - NE |
| <hr/>  |          |
| 6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné  | ANO - NE |
| 7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé   | ANO - NE |
| 8. Mnoho dětí v naší třídě si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků              | ANO - NE |
| 9. Mnoho dětí v naší třídě dokáže dělat svou práci bez cizí pomoci                                 | ANO - NE |
| 10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády   | ANO - NE |
| <hr/>  |          |
| 11. Děti v naší třídě mají svou třídu rády   | ANO - NE |
| 12. Mnoho dětí v naší třídě dělá spolužákům naschvály  | ANO - NE |
| 13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, že nemají tak dobré výsledky jako jiní žáci         | ANO - NE |
| 14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti  | ANO - NE |
| 15. Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé  | ANO - NE |
| <hr/>  |          |
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí  | ANO - NE |
| 17. Určité děti v naší třídě vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily | ANO - NE |
| 18. Některé děti v naší třídě se vždycky snaží udělat svou práci lépe, než ostatní                 | ANO - NE |
| 19. Práce ve škole je namáhavá   | ANO - NE |
| 20. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí  | ANO - NE |
| <hr/>  |          |
| 21. V naší třídě je legrace  | ANO - NE |
| 22. Děti v naší třídě se mezi sebou hodně hádají   | ANO - NE |
| 23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší  | ANO - NE |
| 24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit                             | ANO - NE |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády, jsou přátelé  | ANO - NE |

## **Naše třída – preferovaný stav**

Jméno ..... třída .....

- |  |          |
|--|----------|
| 1. V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve škole  | ANO - NE |
| 2. V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic  | ANO - NE |
| 3. V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší                | ANO - NE |
| 4. V naší třídě by mělo být těžší učení, mělo by být víc práce   | ANO - NE |
| 5. V naší třídě by každý měl být mým kamarádem   | ANO - NE |
| <hr/>  |          |
| 6. V naší třídě jsou děti, které by kvůli škole měly být nešťastné                                       | ANO - NE |
| 7. Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé  | ANO - NE |
| 8. Mnoho dětí v naší třídě by si mělo přát, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků             | ANO - NE |
| 9. Většina dětí v naší třídě by měla umět udělat svou práci bez cizí pomoci                              | ANO - NE |
| 10. Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády  | ANO - NE |
| <hr/>  |          |
| 11. Děti v naší třídě by měly mít třídu raději, než mají teď   | ANO - NE |
| 12. Děti v naší třídě by měly dělat ostatním spolužákům víc naschválů než teď                            | ANO - NE |
| 13. Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky jako jiní žáci           | ANO - NE |
| 14. V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti   | ANO - NE |
| 15. Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli   | ANO - NE |
| <hr/>  |          |
| 16. V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí   | ANO - NE |
| 17. Určité děti v naší třídě by měly mít právo, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily | ANO - NE |
| 18. Některé děti v naší třídě by se měly vždycky snažit udělat svou práci lépe, než ostatní              | ANO - NE |
| 19. Práce ve škole by měla být namáhavější než teď   | ANO - NE |
| 20. Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou dobře snášet   | ANO - NE |
| <hr/>  |          |
| 21. V naší třídě by měla být větší legrace   | ANO - NE |
| 22. Děti v naší třídě by se měly mezi sebou víc hádat  | ANO - NE |
| 23. Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepší   | ANO - NE |
| 24. Většina dětí v naší třídě by měla už vědět, jak má dělat svou práci, měla by se umět učit            | ANO - NE |
| 25. Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli  | ANO - NE |

## **PŘÍLOHA IV: Sociální klima ve sborovně**

Sociální klima ve skupině učitelů výrazně ovlivňuje sociální klima školy a v jednotlivých třídách. Vzhledem k významnému působení sociálního klimatu na pedagogické výsledky školy je proto důležité, aby se vedení školy touto oblastí zabývalo. Prvním krokem je diagnostika a k tomu může posloužit tato metoda, který zjišťuje, jak učitelé sociální klima sami vnímají.

### **Popis metody**

Jedná se o posuzovací škálu, která se dělí do dvou částí. V části A se mají učitelé vyjádřit k jednotlivým charakteristikám sborovny, v části B pak posuzují vliv, který má život ve sborovně na jednotlivé oblasti výchovně-vzdělávacího procesu i sociální klima v učitelském sboru.

Označení „sborovna“ je zde použito proto, že se jedná o místo, kde se učitelé nejčastěji setkávají a obecně je vnímáno jako místo, které je výhradně učitelským teritoriem. Proto ptáme-li se na charakteristiky a život ve sborovně, dozvídáme se nepřímým dotazováním:

- jak se učitelé cítí v sociální skupině učitelského sboru,
- aspekty ovlivňující podle nich atmosféru ve sboru pozitivně či negativně,
- které funkce a jak jsou podle nich sociálním klimatem ve skupině ovlivňovány.

Učitelé mají dále možnost vyjádřit se i volnou výpovědí.

### **Vyhodnocení metody**

V případě sociálního klimatu je důležité především to, jak je prožíváno. Proto nejsou výsledky srovnávány s obecnými normami, ale jejich analýzou může vedení školy zjistit, které aspekty života školy jsou pro učitele tíživé a může tak přistoupit k jejich řešení.

#### **Výsledky metody lze zpracovat a použít několika způsoby:**

- Shrnutí výsledků pro celý učitelský sbor – přináší informaci o
  - sociálním klimatu v daném sboru
  - oblastech, kde se vyskytují problémy
  - funkcích, které jsou podle učitelů nejvýznamnější (pozitivně či negativně)
- Analýza struktury celkových výsledků - přináší informaci o
  - oblastech, na které mají učitelé odlišný názor, což může být příčinou vzniku konfliktů, zhoršujících sociální klima;
  - názorových podskupinách v rámci sboru; vedení školy se tak dozvídá, o které učitele se může opřít ve svých snahách o řešení zjištěných problémů.
- Charakteristiky sborovny lze shrnout do několika kategorií, které se vždy týkají jednoho aspektu života ve sborovně
  - fyzické prostředí: pozitivně působící – otázky č. 1, 2, 9, 20  
negativně působící – otázky č. 4, 6
  - sociální vztahy: pozitivní – otázky č. 3, 5, 11, 13, 19  
negativní – otázky č. 7, 14
  - sociální struktura: otázky č. 8, 10, 12
  - pracovní místo: otázky č. 15, 16, 17, 18

- Analýza odpovědí jednotlivých učitelů – přináší informaci o
  - tom, jak se učitel cítí ve sboru
  - v čem se významně liší od svých kolegů
  - co tedy může být příčinou jeho nespokojenosti;

To umožní vedení školy řešit individuální případy.

## NAŠE SBOROVNA

V následujícím dotazníku najdete otázky, popisující sborovnu Vaší školy a její funkce. Prosím, posuďte na škále, do jaké míry platí podle Vašeho názoru uvedené charakteristiky pro Vaší školu.

### ČÁST A

#### CHARAKTERISTIKY SBOROVNY

Zde jsou uvedeny jednotlivé charakteristiky sborovny. Označte pro každou z nich jak přesně vystihuje tu Vaši podle následující stupnice:

- 1 - **neplatí** nebo **velmi zřídka platí** pro sborovnu na naší škole
- 2 - **zřídka platí** pro sborovnu na naší škole
- 3 - **občas platí** pro sborovnu na naší škole
- 4 - **často platí** pro sborovnu na naší škole
- 5 - **velmi často platí** pro sborovnu na naší škole

CHARAKTERISTIKY	HODNOCENÍ				
1. příjemná atmosféra	1	2	3	4	5
2. dostatek prostoru	1	2	3	4	5
3. dozvím se hodně informací	1	2	3	4	5
4. hluk	1	2	3	4	5
5. humor	1	2	3	4	5
6. příliš mnoho žáků	1	2	3	4	5
7. soutěživé prostředí	1	2	3	4	5
8. stálý zasedací pořádek	1	2	3	4	5
9. hodně barev	1	2	3	4	5
10. stálý neformální leader	1	2	3	4	5
11. sdělování tajemství	1	2	3	4	5
12. častá přítomnost ředitele	1	2	3	4	5
13. tolerance	1	2	3	4	5
14. profesionální soutěživost	1	2	3	4	5
15. připravují se zde hodiny	1	2	3	4	5
16. opravují se zde sešity	1	2	3	4	5
17. místo k rozhovorům s rodiči	1	2	3	4	5
18. místo k rozhovorům s žáky	1	2	3	4	5
19. místo k rozhovorům s kolegy	1	2	3	4	5
20. místo k odpočinku	1	2	3	4	5

### ČÁST B

#### OBLASTI, OVLIVŇOVANÉ ATMOSFÉROU SBOROVNY

V této části posudíte, do kterých oblastí školního života a v jaké míře zasahuje to, co se děje ve sborovně. Vliv posuzujte podle následující škály:  
Na tuto oblast má dění ve sborovně

- 1 - žádný vliv**
- 2 - malý vliv**
- 3 - jistý vliv**
- 4 - značný vliv**
- 5 - významný vliv**

OBLASTI VLIVU	HODNOCENÍ				
	1	2	3	4	5
1. rozvoj výchovných aktivit	1	2	3	4	5
2. individuální práce s žáky	1	2	3	4	5
3. rozvoj osobních vztahů	1	2	3	4	5
4. řešení profesionálních problémů	1	2	3	4	5
5. řešení administrativních problémů	1	2	3	4	5
6. zlepšení klimatu školy	1	2	3	4	5
7. zvýšení pracovní motivace	1	2	3	4	5
8. zlepšení vztahů mezi vedením a učiteli	1	2	3	4	5
9. zlepšení komunikace	1	2	3	4	5
10. spolupráce mezi kolegy	1	2	3	4	5

Pokud chcete, můžete připojit ke kterékoliv oblasti konkrétní příklad.

### ČÁST C

#### INFORMACE O VÁS:

- 1) žena                      muž
- 2) aprobace:
- 3) učím na:    1. stupni  
                  2. stupni  
                  3. stupni                      SŠ                      SOU
- 4) délka praxe ve škole:
- 5) aktuální funkce: ředitel  
                            zástupce ředitele  
                            výchovný poradce  
                            třídní učitel  
                            jiná:

### ČÁST D

#### CO BYSTE JEŠTĚ CHTĚLI NAPSAT O VAŠÍ SBOROVNĚ?